

Vol. 25, Issue 3 / September - December, 2020 / ISSN 0123-3432



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Íkala

Revista de Lenguaje y Cultura



Artist: Tomás Felipe Gallego Sierra

Tomás Gallego's paintings combine the shape and color in a suggestive way that conveys movement of both images and stories portrayed. His works address various themes and environments, touching the borders of the figurative. Although the artist refuses to enroll in any school or influence, his technique and his trajectory are as suggestive as his work, which he describes in the following words:

I paint since I was a child, to have fun, to play. My notebooks and those of my friends were my school work. At the end of the nineties, I started to paint every day. I attended some classes, very few, just enough to understand that I already had the urge to take the road and guide myself. I tried out other techniques, but since 1997, I exclusively chose acrylic because I move better in its water. I use brushstrokes, and the brushstrokes take me. I do not make sketches. From the beginning my painting is painting. I put colors on the canvas as if they were flavors, until the mixture seems tasty. By then an order has been made, with its voids, its gestures and something that vaguely hints figure and space. From then on, the painting rules and I obey. I rely on my memory and a certain humor that makes visible the world nearby... I have not settled for one theme, I want to paint everything that interests me. It is not necessary to know anything, the world knows everything.

Contact: obligem@gmail.com
[instagram.com/tomapefeliz](https://www.instagram.com/tomapefeliz)

Featured paintings:

Cover: Floración, 45 x 25 cm (acrílico sobre tela, 2018)

Dividers:

Ciclista, 14 x 20 cm (acrílico sobre tela, 2018)

Flor nocturna, 25 x 35 cm (acrílico sobre tela, 2018)

Encuentro con Edward Hopper, 75 x 50 cm (acrílico sobre tela, 2018)

Momento, 35 x 30 cm (acrílico sobre tela, 2018)

Canción, 25 x 35 cm (acrílico sobre tela, 2018)

El regreso, 25 x 20 cm (acrílico sobre tela, 2018)

íkala

Vol. 25, Issue 3 /September-December, 2020 / pp. 569-832
Medellín, Colombia



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Escuela de Idiomas



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Escuela de Idiomas

Íkala, Journal of Language and Culture, is a refereed scientific journal published by School of Languages at University of Antioquia in Medellín, Colombia. Its main objective is to provide an academic forum for respectful, informed discussion about current subjects related to language and culture, linguistics, literature, translation, and teaching and learning foreign languages, among others. The journal continuously receives empirical studies, literature reviews, theoretical and methodological articles, case studies and book reviews written in English, Spanish, French, or Portuguese. These articles are gathered in three issues, each with an average of twelve articles, and they are published in January, May and September yearly.

Once a year, the journal publishes a special issue on topics of great interest for the field. Some of those topics have been about the professional development of language teachers, translation, terminology and specialized languages, global languages and local identities, academic writing, and literacy studies in Latin America. Other topics to be discussed in future publications from 2021 to 2023 will include systemic functional linguistics applied in language education, the use of technology and information communications (TIC) in the teaching of languages, and audiovisual translation. These special issues are generally published in January yearly, and they are available online in open access as the regular issues.

The journal expects that manuscripts submitted to regular and special issues uphold the following: meet the highest standards of academic excellence; advance theoretical knowledge by addressing current and cutting-edge topics in applied linguistics; reflect critically on theory and practice; show topic originality; contribute to or stimulate current debate; offer new, original interpretations of the topics of interest; demonstrate rigor in data collection and analysis; present interesting results, discussions and conclusions with a great depth of analysis; be well written with sophistication, precision and conciseness; avoid biased or prejudiced language; meet the specifications of the *Publication Manual of the American Psychological Association*, *apa* (7.th Ed.); and in general, make a significant contribution to the field



Universidad de Antioquia

Rector: M. S. John Jairo Arboleda Céspedes

School of Languages

Director: Dr. Paula Andrea Echeverri Sucerquia

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

Director/Editor: Doris Correa. Doctor of Education,
University of Massachusetts, Amherst, USA.

Full Professor, School of Languages, Universidad de Antioquia,
Medellín, Colombia.

ADJUNCT EDITORS

Ana Isabel García Tesoro

Ph. D. in Hispanic Languages, Universidad Autónoma de Madrid, Spain. Lecturer,
Faculty of Communications, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

E-mail: ana.garcia@udea.edu.co

Gabriel Quiroz Herrera

Ph. D. in Applied Linguistics, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, Spain.

Full Professor, School of Languages, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

E-mail: gabriel.quiroz@udea.edu.co

Wilson Orozco

Ph. D. in Humanities, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, Spain. Full Professor,
School of Languages, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

E-mail: wilson.orozco@udea.edu.co

EDITORIAL COMMITTEE

Adriana González Moncada

Ph. D. in Linguistics (TESOL), State University
of New York at Stony Brook, USA. Full Professor,
School of Languages, Universidad de Antioquia,
Medellín, Colombia.

adriana.gonzalez1@udea.edu.co

Alireza Karbalaei

Ph. D. in English, Mysore University, India.
Associate Professor, Islamic Azad University, Iran.

a-karbalaei@iau-qeshmint.com

Francisco Salgado-Robles

Ph. D. in Hispanic Linguistics, University of
Florida, USA. Assistant Professor Spanish and
Linguistics, Department of World Languages

and Literatures at Staten Island College, City
University of New York, USA.

francisco.salgado@csi.cuny.edu

Gerd Wotjak

Doctor in Romanic Philology, Universität Leipzig,
Germany. Emeritus Professor, Philologische
Fakultät, Universität Leipzig, Germany.

wotjak@rz.uni-leipzig.de

John Jairo Giraldo Ortiz

Ph. D. in Applied Linguistics, Universitat Pompeu
Fabra, Barcelona, Spain. Associate Professor, School
of Languages, Universidad de Antioquia,
Medellín, Colombia.

john.giraldo@udea.edu.co

Judy Sharkey

Doctor of Education in Curriculum and Instruction, Pennsylvania State University, USA. Associate Professor and Associate Director, Teacher Education Program, University of New Hampshire, USA.
judy.sharkey@unh.edu

María del Mar Sánchez Ramos

Doctor in Translation and Interpretation, Universitat Jaume I, Castellón, Spain. Associate Professor, Department of Modern Philology, Universidad de Alcalá de Henares, Spain.
mar.sanchezr@uah.es

Shirley R. Steinberg

Ph. D. in Curriculum and Instruction, The Pennsylvania State University, USA. Werklund Research Professor

of Critical Youth Studies, University of Calgary, Canada. Professional consultant, international speaker, and activist.
steinbes@ucalgary.ca

Terry Lamb

Ph. D. University of Nottingham, UK. Head of the Westminster Centre for Teaching Innovation, Faculty member, University of Westminster, London.
T.lamb@westminster.ac.uk

Jorge Leiva Rojo

Ph. D. in Translation Studies and Research on Specialized Translation and Interpretation, Universidad de Málaga, Spain. Associate Professor, Department of Translation and Interpretation, Universidad de Málaga, Spain.
leiva@uma.es

SCIENTIFIC COMMITTEE

África Vidal

Ph. D. in English Philology, Universidad de Alicante, Spain. Lecturer, Department of Translation and Interpretation, Universidad de Salamanca, Spain.
africa@usal.es

Andrew Cohen

Ph. D. in International Development Education, Stanford University, USA. Emeritus Professor, University of Minnesota, USA.
adcohen@umn.edu

B. Kumaravadivelu

Ph. D. in Applied Linguistics, University of Michigan, Ann Arbor, USA. Professor, San José State University, California, USA.
b.kumar@sjsu.edu

Carla Lynn Reichmann

Ph. D. in Linguistics, Universidade Federal de Santa Catarina, Brazil. Faculty member, Department of Foreign Languages and Postgraduate Studies in Linguistics, Universidade Federal da Paraíba, Brazil.
carlareichmann@hotmail.com

Carme Bach

Ph. D. in Linguistics, Universitat Pompeu Fabra, Spain. Program Director, Faculty of Translation and Interpretation, Department of Translation and Language Sciences, Universitat Pompeu Fabra, Spain.
carme.bach@upf.edu

Carsten Sinner

Ph. D. in Hispanic Linguistics, Universidad de Potsdam, Germany. Professor Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie, Universität Leipzig, Germany.
sinner@uni-leipzig.de

César Félix-Brasdefer

Ph. D. in Hispanic Linguistics, University of Minnesota, USA. Associate Professor, Department of Spanish and Portuguese, Indiana University, USA.
cfelixbr@indiana.edu

Christian Puren

Ph. D. in Hispanic Studies, Université de Toulouse II, France. Emeritus Professor, Université de Saint-Étienne, France.
christian.puren@univ-st-etienne.fr.

Christiane Nord

Ph. D. in Hispanic Philology and Translation Studies, Universität Heidelberg, Germany. Faculty member, Fachhochschule Magdeburg, Germany.
cn@christiane-nord.de

Cristina Sánchez

Ph. D. Ethnology and Ethnography, University of Pennsylvania, USA. Researcher, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Spain.
cristina.sanchez-carretero@iegps.csic.es

Elana Shohamy

Ph. D. in Second Language Learning, Measurement & Evaluation, University of Minnesota, USA. Post-doctorate in Second Language Acquisition and Testing, Stanford University, USA. Faculty member, Tel Aviv University, Israel.
elana@post.tau.ac.il

Gillian Moss

Ph. D. in Latin American Linguistic Studies, St. Andrews University, Scotland. Faculty member, Department of Languages, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
gmoss@uninorte.edu.co

Graham Crookes

Ph. D. in Educational Psychology, University of Hawai'i at Mānoa, USA. Associate Professor, Department of Second Language Studies, University of Hawai'i at Mānoa, USA.
crookes@hawaii.edu

Isabel Durán

Ph. D. in Translation and Interpretation, Universidad de Málaga, Spain. Faculty member, Universidad de Málaga, Spain.
iduran@uma.es

Isabel García Izquierdo

Ph. D. in Applied Linguistics, Universitat de València, Spain. Lecturer Linguistics Applied to Translation, Department of Translation and Communication, Universitat Jaume I, Castellón, Spain. Director GENTT Research Group (Textual Genres for Translation).
igarcia@trad.uji.es

Jorge Mauricio Molina Mejía

Ph. D. in Computer Science and Language Sciences, Université Grenoble-Alpes, France. Director Research

Group Sociolinguistic Studies, Department of Communications, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

jorge.molina@udea.edu.co

Manuel Gutiérrez

Ph. D. in Hispanic Linguistics, University of Southern California, USA. Faculty member, Department of Hispanic Studies, The University of Houston, USA.

mjgutierrez@uh.edu

Marcela Rivadeneira

Ph. D. in Language Science and General Linguistics, Universidad Pompeu Fabra, Spain. Adjunct Professor, Department of Languages and Translation, Universidad Católica de Temuco, Chile.

mrivadeneira@uct.cl

Marta Fairclough

Ph. D. in Spanish Linguistics, University of Houston, USA. Associate Professor, Department of Hispanic Studies, The University of Houston, USA.

mfairclough@uh.edu

Roberto Mayoral

Ph. D. in Translation and Interpretation, Universidad de Granada, Spain. Lecturer, Department of Translation and Interpretation, Universidad de Granada, Spain.

rasensio@ugr.es

Silvia Montero

Ph. D. in Translation Studies, Universidad de Vigo, Spain. Faculty member, Department of Translation and Linguistics, Universidad de Vigo, Spain.

smontero@uvigo.es

TECHNICAL TEAM

SUPPORTING STAFF**EDITORIAL ASSISTANT**

María Luisa Valencia Duarte

luisa.valencia@udea.edu.co

WORK-STUDY ASSISTANTS

Fernando Ríos Mazo

Faculty of Communications, Universidad de Antioquia
afernando.rios@udea.edu.co

Juan Fernando Pineda-Arboleda

School of Languages, Universidad de Antioquia
jfernando.pineda@udea.edu.co

COPYEDITORS

English:

Translation Agency, Universidad de Antioquia

agenciatraduccion@udea.edu.co

Spanish:

Juan Fernando Saldarriaga Restrepo

mercurimerlinfederico@gmail.com

TRANSLATION

French:

Daniela Musialek

musdanka@gmail.com

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura is indexed in the National Index of Colombian Scientific and Technological Series Publications *Publindex*, B Category, and in the following bibliographic bases:

- **CLASE:** *Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades* (2004)
- **MLA:** *Modern Language Association of American* (2004)
- **Latindex:** (2004)
- **ULRICH:** *International Periodicals Directory* (2005)
- **BBCS:** *Linguistics & Language Behavior Abstracts* (2007)
- **ProQuest CSA:** *Cambridge Scientific Abstracts* (2007)
- **SciELO Colombia:** *Scientific Electronic Library Online* (2010)
- **Redalyc:** (2011)
- **EADI:** *European Association of Development Research & Training Institute* (2012)
- **Redib:** (2012)
- **NSD:** *Norwegian Social Science Data Services* (2012)
- **EBSCO:** *Communication Source* (2013)
- **ProQuest PRISMA:** *Publicaciones y Revistas Sociales y Humanísticas* (2013)
- **Thomson Reuters:** *Intellectual Property & Science* (2013)
- **EBSCO:** *Fuente Academica Premier* (2014)
- **Scopus:** (2015)
- **Dialnet:** (2017)
- **DOAJ:** *Directory of Open Access Journals* (2017)

ISSN: 0123-3432

E-ISSN: 2145-566X

DOI: 10.17533/udea.ikala

Periodicity: Four-monthly, published on the first days of January, May and September.

Published since: 1996

Format: 20.7 cm x 29.7 cm

Correspondence: *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*.
Escuela de Idiomas. Universidad de Antioquia.

Calle 70 N.° 52-21

Medellín, Colombia

Phone: (+574) 219 87 91

Fax: (+574) 219 57 81

Email: revistaikala@udea.edu.co

Web page: <http://www.udea.edu.co/ikala>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura is sponsored by School of Languages at Universidad de Antioquia. Calle 67 N.° 53-108, Bloque 11-203, Medellín, Colombia.

Phone: (+574) 219 87 91

Fax: (+574) 219 57 81

Web page: idiomas.udea.edu.co

Exchange Request

Mr. Raúl Absalón Palma Arango

Universidad de Antioquia, School of Languages

Library John Herbert Adams, Calle 70 N.° 52-21,

Medellín, Colombia

Phone: (+574) 219 57 92

Fax: (+574) 219 57 81

Email: raul.palma@udea.edu.co

©2021 Universidad de Antioquia, School of Languages

The legal deposit under Decree 460 of March 16, 1995, before the National Library of Colombia, the Library of the Congress, the Central Library of the National University of Colombia, and the Carlos Castro Saavedra Departmental Library.

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura. Vol. 26, Issue 1 (January-April, 2021), pp. 1-252, ISSN 0123-3432





PRESENTATION

Doris Correa

579-580



EMPIRICAL STUDIES

Factors Shaping EFL Preservice Teachers' Identity Configuration

Ximena Paola Buendía-Arias, Andrea André-Arenas, Nayibe del Rosario

Rosado-Mendinueta

583-603

La lectura en voz alta en la formación inicial de los maestros de educación infantil de la Universidad de Cádiz

Ester Trigo-Ibanez, Paula Rivera-Jurado, Susana Sánchez-Rodríguez

605-624

Instruction on Metaphors During a Study-Abroad Program: Students'

Perceptions and Understandings

C. Cecilia Tocaimaza-Hatch

625-642

Subtitles in virtual reality: Guidelines for the integration of subtitles in 360° content

Belén Agulló, Anna Matamala

643-661

EnSeñas: herramienta tecnológica para aprender, enseñar, mejorar y usar la lengua de signos panameña

Antonio Rodríguez-Fuentes, Lineth Alain, Francisco García García

663-678

¿Intérprete o facilitador de lengua de señas? Una experiencia en el contexto educativo chileno

Vanessa Perez Toledo, Karina Munoz Vilugrón, Karina Jazmín Chávez

679-693

Hacia una caracterización de los traductores e intérpretes en Colombia

John Jairo Giraldo-Ortiz, Sandra Bibiana Clavijo-Olmos, Constanza Malavert-Chávez; Bibiana Salazar-Giraldo;

Camilo Sarmiento-Jaramillo

695-712

Funcionalidad y convivencia del español y el vasco en el paisaje lingüístico de Bilbao

Carmen Fernández Juncal

713-729



CASE STUDIES

¿Quién tiene derecho a opinar sobre política lingüística en Perú? Un análisis crítico del discurso

Marco Antonio Lovón-Cueva, Alexandra Paola Quispe-Lacma

733-751



LITERATURE REVIEWS

Las ideologías lingüísticas sobre las lenguas indígenas americanas: una revisión sistemática de artículos de investigación

César Cisternas Irrázabal, Aldo Olate Vinet

755-773

Comprensión de textos escritos: reconceptualizaciones en torno a las demandas del siglo XXI

Giovanni Parodi Sweis, Tomás Moreno-de-León, Cristobal Julio

775-795

Dealing with the Past: Definitions and Descriptions of the History of Translation

Pilar Ordóñez-López

797-814



BOOK REVIEWS

Reseña: Translation and Paratexts

Olivia Correa-Larios

817-821



AUTHOR GUIDELINES

825-832



D
R
E
S
E
N
T
A
T
I
O
N

PRESENTATION

PRESENTACIÓN

PRÉSENTATION

Doris Correa

Ed. D., Language, Literacy and Culture, University of Massachusetts, Amherst, USA.

Director-Editor, *Íkala*, Revista de Lenguaje y Cultura, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia, UdeA, Medellín, Colombia
doris.correa@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-2714-2493>

As the previous one, this third issue of *Íkala* finds us amidst a grueling pandemic. The Editorial team wants to take this opportunity to fraternize with all of you who have suffered in one way or another because of it and wish you a prompt physical, emotional and spiritual recovery. We also want to take the opportunity to invite all of you to send us your proposals for our special issue on *The Role of Technology in Language Teaching and Learning amid the Crisis Generated by the COVID-19 Pandemic*. We believe that this issue, guest-edited by Professors Jorge Pineda, from Universidad de Antioquia, Marta González-Lloret from University of Hawaii, and Laia Canals, from Universitat Oberta de Catalunya, and due for publication in September 2021, will be a prime space to reunite all of our thoughts and concerns about this phenomenon, to discuss how it has affected our students and ourselves as educators in our various settings, and to share the multiple ways we have devised to respond to the new challenges posed by it.

In the meantime, we want to invite you to take a look at the articles in this issue. The issue is comprised of thirteen relevant and thought-provoking articles on different aspects of language and language education, policy, research, analysis, display, translation and interpretation. Of these, nine are written in Spanish and four are in English. Eight are empirical studies and one is a case study, three are literature reviews, and one is a book review.

The first nine articles present studies conducted in countries such as Colombia, Spain, United States, Panama, Chile, and Peru. Through the use of qualitative, quantitative and mixed approaches and various research methods, which include case study, action research, and critical discourse analysis, the studies explore issues such as EFL teachers' identities (Buendía-Arias et al.), teacher preparation in reading aloud (Trigo-Ibáñez et al.), Spanish instruction on metaphors (Tocaimaza-Hatch), technological tools for people with hearing loss (Agulló & Matamala, and Rodríguez-Fuentes et al.), the role of sign language interpreters in Chile (Pérez et al.), the profile of Colombian translators and interpreters (Giraldo et al.), the conflation of several languages in the linguistic landscape of Bilbao

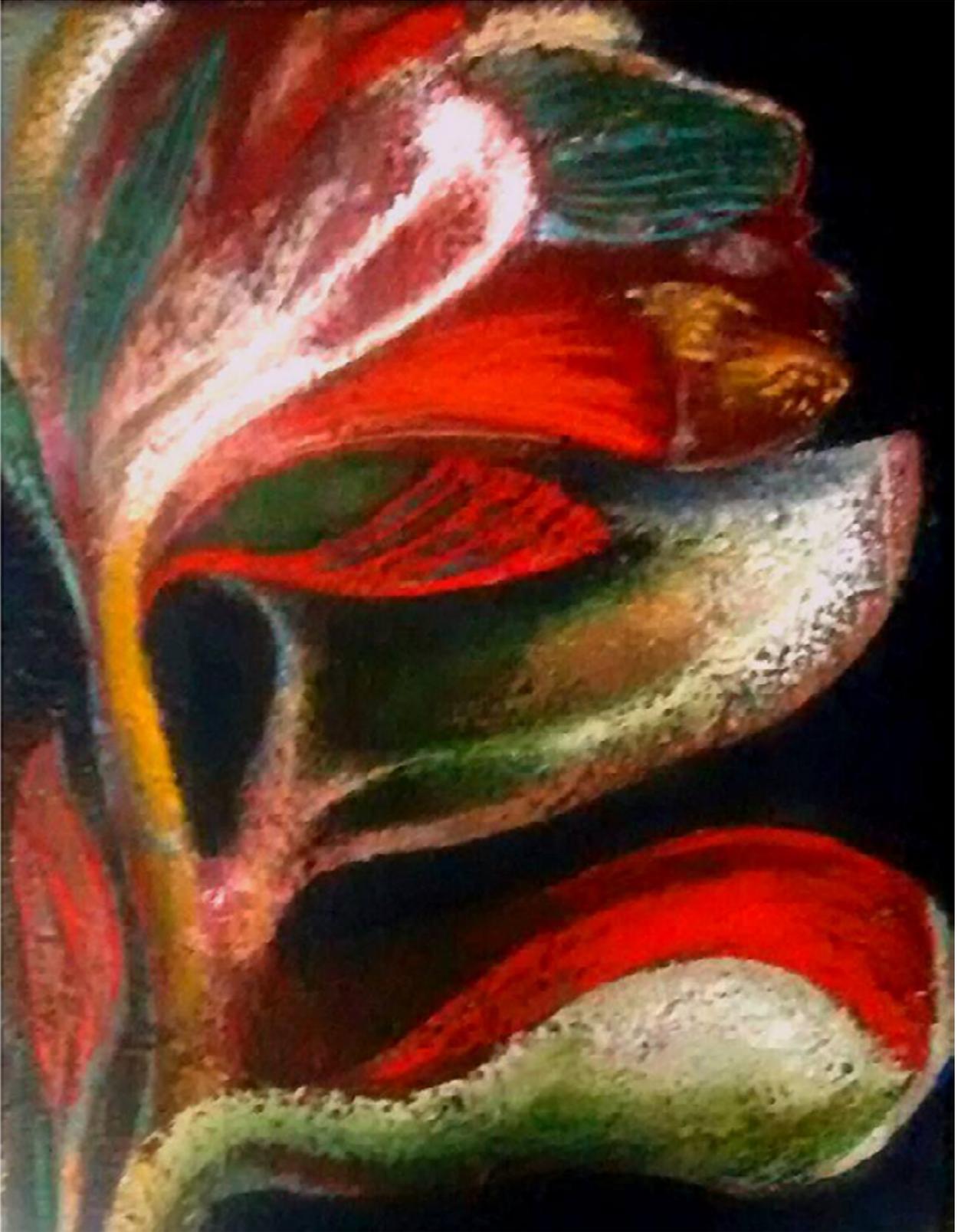
(Fernández), and the debates revolving around language policy making in Peru (Lovón-Cueva & Quispe-Lacma).

These studies also draw implications for EFL and early childhood teacher preparation, and for instruction of Spanish heritage speakers and L2 learners. Besides, they offer suggestions on how to improve the tools, teaching, and teacher preparation for people with hearing loss and for translators and interpreters in Colombia. Finally, they provide insights on how to conduct research on majority and minority languages in the linguistic landscape, and how to speak and communicate in public spaces such as congress so that all languages are recognized and empowered.

The literature reviews present in depth overviews of three very current and key topics for language educators and researchers: historical changes in the conception of reading (Parodi et al.) and in definitions and descriptions of translation (Ordoñez-López), and the type of research that is being carried out on American indigenous languages (Cisternas & Olate). The articles call our attention about the need to conduct more theoretical and empirical research on the following topics: (a) how to read different text types and genres from professional and academic discourse through different modes and media (Parodi et al.), (b) how the scope in translation studies has consolidated in recently published reference works, and (c) the modes of circulation and the linguistic resources employed by speakers to mobilize linguistic ideologies related to minority languages (Cisternas & Olate).

The last article reviews the book *Translation and Paratexts*, by Kathryn Batchelor (2018). Besides going over the contents of the different chapters, Correa-Larios analyzes how Batchelor's proposal contributes to existing conceptual frameworks and how it can be problematic for some readers who find it too ample and flexible.

We hope you enjoy this inspiring collection and you stay safe during these troubled and unpredictable times!



E
M
P
I
R
I
C
A
L

S
T
U
D
I
E
S

FACTORS SHAPING EFL PRESERVICE TEACHERS' IDENTITY CONFIGURATION

FACTORES QUE DETERMINAN LA CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD EN DOCENTES DE INGLÉS EN FORMACIÓN

FACTEURS FAÇONNANT L'IDENTITÉ DES ENSEIGNANTS D'ANGLAIS EN FORMATION

Ximena Paola Buendía-Arias

Magíster en Enseñanza del Inglés,
Tianjin Foreign Studies University,
China.

Docente de planta, Universidad de
Sucre, Colombia.

ximena.buendia@unisucra.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-3993-7557>

org/0000-0003-3993-7557

Andrea André-Arenas

Magíster en Enseñanza del Inglés,
Universidad del Norte, Colombia.
Investigadora independiente,
Colombia.

andrea_andre@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2635-9145>

org/0000-0003-2635-9145

Nayibe del Rosario

Rosado-Mendinueta

Ph. D. en Educación, Universidad del
Atlántico, Colombia.

Docente tiempo completo,

Universidad del Norte, Colombia.

nrosado@uninorte.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-1865-2464>

org/0000-0003-1865-2464

ABSTRACT

Preservice EFL teachers face many challenges when developing their practicum. Such an experience shapes their identity and influences the teaching and learning processes. This descriptive case study is about preservice teachers' identity formation and the factors that shaped their identity configurations during a practicum course offered at a state university in Colombia. Data, collected through interviews, reflective journals, and drawing-derived metaphors were analyzed using thematic analysis. The results identified participants' value/belief system, personality traits, context, pedagogical decisions, reflective practice, and critical incidents as influential factors in their identity formation process. The findings also revealed that identity can be constructed through the intersection between the different experiences they go through during their practicum and their past and future trajectories. The study suggests that EFL teacher education programs should take explicit pedagogical actions to incorporate the identified factors in their curriculum. This could strengthen EFL preservice teachers' identity configurations and prepare them better for their future teaching roles.

Keywords: practicum; teachers' identity; EFL; identity; preservice teachers.

RESUMEN

Los docentes de inglés en formación se enfrentan a muchos retos al desarrollar su práctica. Tal experiencia forma su identidad e influye en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este estudio de caso descriptivo trata de la formación de la identidad de un grupo de docentes en formación y de los factores que dieron forma a las configuraciones de la identidad durante su primer período de práctica en una universidad estatal de Colombia. Los datos, recogidos mediante entrevistas, diarios de reflexión y metáforas derivadas de dibujos, se analizaron mediante un análisis temático. Los resultados identificaron el sistema de valores/creencias de los participantes, los rasgos de personalidad, el contexto, las decisiones pedagógicas, la práctica reflexiva y los incidentes críticos como factores influyentes en el proceso de formación de su identidad. Los resultados también revelaron que la identidad puede construirse a través de la intersección entre las diferentes experiencias por las que pasan los docentes en formación durante su práctica y sus trayectorias pasadas y futuras. El estudio sugiere que los programas de formación de profesores de inglés deberían tomar acciones pedagógicas explícitas para incorporar los factores identificados en su currículo. Esto podría fortalecer las configuraciones de la

583

Received: 2019-07-13 / Accepted: 2020-03-20 / Published: 2020-09-17

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a02>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 25 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2020), PP. 583-603, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

identidad de los docentes de inglés en formación y prepararlos mejor para su función docente.

Palabras claves: práctica; identidad del profesor; ILE; identidad; docentes en formación.

RÉSUMÉ

Les professeurs EFL en formation font face à beaucoup de défis lors de leur stage pratique. Cette expérience forme leur identité et influence leur processus d'apprentissage et d'enseignement. Cette étude de cas descriptive porte sur la formation d'identité des professeurs en formation et des facteurs qui construisent leurs éléments d'identité pendant un stage offert dans une université publique en Colombie. Les données ont été recueillies au moyen d'entretiens, de journaux de réflexions et de métaphores issues de dessins, et ensuite analysées selon une grille thématique. Les résultats ont montré que le système de valeurs et croyances des participants, les traits de personnalité, le contexte, les décisions pédagogiques, la pratique réflexive et les incidents critiques sont autant des facteurs qui influencent le processus de la construction de leur identité. Ces résultats montrent que la construction de leur identité peut être le résultat du croisement entre les différentes expériences vécues au cours de leur stage pédagogique et de leurs trajets personnels passés et futurs. L'étude suggère que les programmes de formation de professeurs en anglais, devrait prendre des actions pédagogiques explicites pour intégrer les facteurs identifiés dans leurs programmes. Ceci pourrait renforcer les éléments de construction d'identité des professeurs stagiaires d'anglais langue étrangère et mieux les préparer à leur rôle futur.

Mots-clés: stage pédagogique ; identité de l'enseignant ; ALE ; identité ; enseignants stagiaires.

Introduction

Professional identity is a concept that has been of great interest to teacher educators and researchers. The trend in the ELT community is changing the focus from educating teachers with teaching strategies to educating them as critical practitioners who are politically aware and actively involved in social justice-oriented teaching to help transform society (Kumaravadivelu, 2012; Kohli et al., 2015). To achieve this aim, language teacher education programs are called to stop divorcing their curriculum and teaching practices from teacher candidates' identities and local knowledge (Mahboob, 2016). However, and as reported by Guerrero and Meadows (2015), some teacher education programs fall short in educating teachers with the "awareness that any teaching context is situated at both global and local scales" (p. 14). Likewise, there are concerns about how teacher education responds to the challenges presented by the legacy of colonialism that has left countries with imposed top-down language policies and by teachers' consumerist attitudes towards foreign theories, approaches, and methods; the latter, at the expense of local contexts and their embedded sociocultural features, individuals' beliefs, knowledge, and experiences (Shohamy, 2009; Quintero & Guerrero, 2013).

In Colombia, the ELT community has attempted to understand what is happening within foreign language teacher education programs in relation to teacher identity. Studies in our context indicate language teacher education programs focus on theoretical knowledge, decontextualized practices, and established international standards, at the cost of novice teachers' pre-existing beliefs, experiences, backgrounds, and personalities (Castellanos, 2013; Fajardo, 2014; Quintero, 2016; Suárez & Basto, 2017; Castañeda & Aguirre, 2018). Data from these studies suggest that language teacher education programs have assumed an underlying view of teacher knowledge "that is molecular and fragmented, not designed

to develop a holistic view of knowing, doing, or understanding" (Clift & Brady, 2005, p. 310). Once in the classroom, language preservice teachers (PSTs) "forget or misuse the information acquired during their education" (Castellanos, 2013, p. 198) or "gradually [adopt] the same practices [of the veterans around them]" (Akcan, 2016, p. 56). Initial experiences in the practicum are far from ideal, and feelings of unpreparedness to face their local classrooms arise (Macías & Sanchez, 2015), affecting their identity during this stage of their education and impacting their future trajectories as teachers.

Studies in Colombia have paid attention to the formation of foreign language teachers' identity through the exploration of their preexisting beliefs, values, self-images, prior learning experiences and their connection to the local context (Arrieta & Rosado, 2020; Fajardo, 2014; Guerrero & Meadows, 2015; Pinzón & Guerrero, 2018; Quintero, 2016). Arrieta and Rosado's research (2020) has focused on how identity/identities are negotiated during ongoing interaction in the classroom. Quintero's research (2016) has shown the connection between life stories and the formation of English teachers, highlighting the potential to become "transformative intellectuals" or "reflective practitioners" (Kumaravadivelu, 2012, p. 11) rather than just "passive technicians." Izadinia (2013) suggests that understanding how language preservice teacher professional identity develops over the course of a teacher education program will assist teacher educators to better prepare language preservice teachers for the rigors of teaching and may shed light on how to engage them in "a productive process of constructing their professional identities" (p. 695). In keeping with the author's observations, interest in examining identity during language preservice education recognizes that the teaching profession is about self-discovery, transformation and evolution.

As discussed in the literature in the field, the configuration of identity is a complex process.

Morrison (2012) has highlighted this complexity and states that identity is a dynamic, changing, and multifaceted concept; authors such as Akkerman and Meijer (2011), Beijaard et al. (2004) and Varghese et al. (2005) have also underlined the fact that identity is responsive to and reflective of the contexts in which it is developed. It may seem evident that getting an in-depth understanding of how language preservice teachers' professional identity emerges and evolves during the practicum experience is necessary to enhance such experience. Our interest resides in examining identity during the practicum of foreign language PSTs as we acknowledge that identity is strongly shaped at that moment.

This study is therefore interested in examining the factors that influence the identity configuration of Foreign Language (FL) preservice teachers during their practicum in a teacher education program in a Colombian state university. By researching and reflecting upon their identity formation in this specific context, we expect to contribute to local, national and international scholarship in this field.

Theoretical Framework

As teacher identity research has developed over time, the concept of identity has been used to reference different ideas, frameworks and factors contributing to our understanding of how teachers configure their professional identity. The sections that follow locate the study within relevant developments.

Identity

The concept of identity is framed within the postmodern view that defines identity as “something that is actively constructed on an ongoing basis” deploying it as “fragmented, not unified; multiple, not singular; expansive, not bounded” (Kumaravadivelu, 2012, p. 10). In a similar vein, for Rodgers and Scott (2008) identity is formed within multiple contexts, involves relationships and emotions, and allows for the construction and

reconstruction of meaning through stories over time. As suggested by these authors, the context plays an important role in identity construction along with relationships forged and the feelings experimented during the process. The exploration of FL preservice teachers coming to terms with becoming teachers should be framed in the local context, aiming to unveil inner and outer forces that configure their teacher identity.

Teacher Identity Frameworks

Teaching identity construction is an intersection of the personal and the professional. For this research, the personal ideologies as well as the professional expectations were explored to comprehend how the “teacher persona” is constructed. As depicted in Figure 1, we used three complementary frameworks to evidence the emergence of preservice teachers' identities.

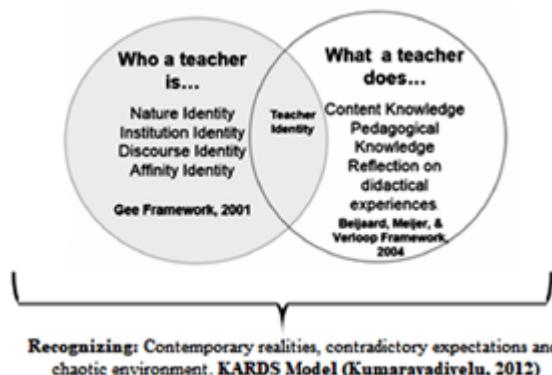


Figure 1 The Concept of Identity: Intersecting Frameworks

Note. The concept of identity used in this investigation intersects three existing frameworks: (a) Teacher as a person (Gee, as cited in Lerseth, 2013); (b) Teacher's knowledge, skills, and performance in the classroom (Beijaard et al, 2004); and (c) Identity based on the recognizing element suggested by Kumaravadivelu (2012).

In this study, the term “teaching identity” comprises *what a teacher is* and *what a teacher does*. Gee poses that all people have “multiple identities connected not only to their ‘internal states’ but to their performances in society” (as cited in Lerseth, 2013, p. 99). His framework proposes four identity categories, namely N-Identity (identification

of biological factors), I-Identity (institutional related identity features), D-Identity (individual traits, achievements and attributes and A-Identity (features of identity that reflect groups with whom people share common interests). The framework by Beijaard et al. (2004) describes identity in terms of the factors influencing what a teacher does by determining how they see themselves regarding three areas: content knowledge, pedagogical decisions, and didactical experiences. Content knowledge is defined as the extent a teacher understands their own subject area determining teacher effectiveness. Pedagogical knowledge refers to the balance between the teacher's pedagogical and didactic competences. Didactical experiences pertain to reflected decisions teachers make in the classroom in terms of what works and what does not work allowing them to advance not only in their content knowledge but also in their pedagogical skills.

The framework by Kumaravadivelu, called KARDS (2012), operates on three principles: (particularity, practicality and possibility), and is based on five elements (Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing and Seeing). All of the elements are interconnected and provide insights based on intensive reflection for teachers to become critical practitioners. For Kumaravadivelu (2012), "teachers' identity formation, then, resides largely in how they make sense of the contemporary realities, and how they negotiate contradictory expectations, and how they derive meaning out of a seemingly chaotic environment" (p. 58). Our framework aligns with the postmodern view of identity as it considers the being, the doing, and the inner self of the teacher. We think the teaching identity is embedded within the persona, the acting and the values brought within in a particular context. In this study, we attempted to consider these multiple layers.

Factors influencing professional identity

Authors such as Bucholtz and Hall (2005), Chong et al. (2011), and Korthagen (2004) have

highlighted the different elements that affect the process of constructing a professional identity, namely implicit beliefs and identities about students, the teaching subject, and teaching role and responsibilities. Similarly, enrollment in professional communities of practice appear to help teachers reflect, construct and adopt identity positions for themselves (Bucholtz & Hall, 2005).

In the same vein, Morrison (2013) highlights influences deriving from background and experiences, communities of practice, dynamics of professional identity formation, emerging subjective feelings and dispositions, existent of attributes or resources within the individual, critical incidents experienced, assessments made of themselves as emergent professionals, and interpersonal supports. These aspects "allow for exploration of understandings [and provide] opportunities for the participants to guide discussion towards personally relevant and meaningful insights" (Richards, 2009, p. 122).

Reflection and critical incidents also affect identity formation. Reflective practices "help preservice teachers to consciously direct the development of their personal identity, their inspiration and enthusiasm for their profession" (Korthagen, 2004, p. 91) enabling them to look within themselves and within their own courses (Murphy, 2001). Reflective thinking can be promoted with journal writing (Ho & Richards, 2008; Insuasty & Zambrano, 2010), which facilitates teachers' insights into theories of teaching, approaches and methods, evaluating teaching, self-awareness, and questions about teaching.

Critical incidents (CI) are "a form of movement that involves revisions in identity and agentic affiliations" (O'Shea, 2014, p. 5). Measor defines CI as, "Key events in the individual's life, [that provoke the selection] of particular kinds of actions, [that] in turn lead them in particular directions, and they end up having implications for identity" (as cited in Lengeling & Mora, 2016, p. 77). CI allows the identification of what Wethington, Clausen, and Cappeliez call, "Changes in individual perception

about self-identity, life significance and self-concept” (as cited in O’Shea, 2014, p. 5).

Method

A descriptive case study (Cohen et al., 2007) was set up to examine and interpret the lived experience and the meanings made by a group of FL preservice teachers during their practicum. The bounded nature of the case assisted in obtaining a rich and vivid analytical description and focused on individual actors to understand their perceptions of events (Cohen et al., 2007). Thematic narrative analysis helped to display the stories that represent how the PSTs made sense of their experiences, communicated with others, and understood the world around them (Merriam, 2009).

Participants

Eight student teachers in their last semester —four males and four females with ages ranging from 19 to 22— participated in the study. Convenience sampling was used because of the easy access the researchers had to the participants. The practicum lasted 16 weeks (4 hours a week) and was developed in a neighboring public school with secondary students. As regards to participants’ teaching experience, four had tutored young children, two had had a teaching position for a short period at public and private schools, and two had no experience. Before the practicum, PSTs take 11 courses —Philosophy of Education, Epistemology of Language, Curriculum, Teaching Methods, Contemporary Didactics, Psycholinguistics, Education Laws and Legislation, Cognitive Psychology, and Research Pedagogical Practicum I, II, & III. None of the mentioned courses address teacher identity explicitly. During the practicum, they met 3 hours a week with a mentor to reflect over their challenges, to discuss pedagogical issues and strategies, to handle different situations and to do research. All participants signed a letter of consent and were given pseudonyms to ensure their anonymity: Raul, Carlos, Mariana, Angela, Delia, Amalia, Gloria and Javier. All except Javier

expressed they enrolled in the program with the desire to become a teacher.

Research Context

The university is the only state university in the city. The Foreign Languages Teaching Program initiated on August 2013 with 45 students who came from low income families and lived either near smaller towns or in marginalized neighborhoods near the university. The school where students did the practicum serves an underprivileged population.

Data collection

The data were collected over a four-month period in a three-stage process (initial, intermediate and final) and came from three sources: interviews, journals, and drawings. At the beginning, participants were called and asked if they wanted to be part of this research. Once they were informed about the details of this process and it was clearly stated that several steps would be taken to protect their anonymity, they willingly signed a consent letter agreeing on all terms. Pseudonyms were used to ensure participants’ confidentiality. Interviews with PSTs explored their thoughts, beliefs, feelings, assumptions, attitudes, perceptions, and experiences. Some of the questions included:(a) What makes you a teacher?, (b)What is a successful teacher?, (c) What is most rewarding about teaching?, (d) What is most challenging about teaching?, (e) How would you describe the emotional aspects of teaching?, (f) What are the big issues for you as a teacher right now?, and (g) in what ways are you happy with yourself as a teacher?

Preservice-teachers kept a reflective journal to record weekly entries in four main aspects: positive aspects of the lesson, challenges faced during the lesson, strategies to overcome those challenges, and feelings towards a particular lesson to allow us to understand how they deconstructed and reconstructed their teaching frameworks. The participants were also asked to make drawings based on a prompt given one week before starting,

another given mid-practicum, and a final one given at the end (the teacher you want to be; the teacher you are; and the teacher you have become respectively). Additionally, they were asked to provide an explanation giving researchers more insights into their beliefs and perceptions about teaching.

Data analysis

To analyze gathered data, we used the qualitative software Atlas.ti 7. For the interview data, we grouped the questions into themes related to teaching identity. We analyzed the data to identify possible factors affecting participants' teaching identities. With the initial themes, we then turned to theory about the elements that affected the teaching identity and factors associated with teaching (Beijaard et al., 2004; Gee, as cited in Lerseth, 2013). We assigned 39 codes and identified 305 emerging references. The references were revised until we grouped them into refined themes, which we labeled "identity shaping factors." These factors related to values, to their personalities, to the decision-making process, to the context, to reflection during the practicum and to meaningful events during the process.

For the journals, we aimed at identifying levels of descriptiveness and reflectiveness in the entries. Seventy-two journal entries were analyzed using the chart of Journal Writing Themes (Richards & Ho, 1993 adapted by Insuasty & Zambrano, 2010) coded in 287 references from which six categories emerged (theories of teaching, approaches and methods, evaluating and teaching, self-awareness, questions about teaching, and student teacher's feelings). In a second round of analysis, we cross-examined their entries to get insights into other components of their reflection. The references derived from the journals were triangulated with the ones from the interviews, which enriched previously identified factors.

The analysis of PSTs' drawings and their descriptions aimed at identifying aspects of their self-image and their relationships with teaching.

They provided data about other identity shaping factors that could not be accessed through more traditional instruments. Some of the codes from the interviews resonated with their drawing descriptions. We triangulated this analysis with the other identity factors from analyzed data. After the different rounds of analysis, there emerged six main identity factors which we present in the findings section.

Findings

This study examined the factors that shaped the identity of a group of FL preservice teachers studying at a language teacher education program in a Colombian state university. The most notable factors were value and belief system, personality traits, pedagogical decisions, context, reflective practice, and critical incidents.

Value/Belief System

108 references out of 305 from the data were related to student teachers' values or beliefs, making this the most recurrent factor. Preservice teachers' pre-existing beliefs about desired teaching, desired learning, and themselves were linked to what a teacher is and the ones regarding actual teaching and learning practice were classified as what a teacher does. Similarly, the ethical values that the participants brought to the practicum were linked to what a teacher is, whereas the ones that they fostered throughout their practicum experience at school were labeled as what a teacher does. Beliefs and values about what the teacher does are more frequent than those about what a teacher is in the three stages of data collection. Preconceptions were more frequent at the intermediate stage of the practicum and decreased a little towards the end (see a summary of identified values and beliefs in Appendix 1).

The analysis of the drawings showed a change in perspective in all participants from a romantic perception of teaching to a disenchanting view. Issues that affected their perceptions included pupils'

misbehavior, lack of motivation, and negative attitude towards the class. Figure 2 shows the drawings done by Angela before starting (left panel) and in the second stage of the practicum (right panel). The left panel represents Angela's beliefs that she would plan fun and active lessons in which students would feel motivated to learn and that she would be a happy teacher. Under the right panel she wrote:

In the intermediate stage of the practicum, all PSTs agreed that being a teacher implies academic competencies as well as other life abilities to help them succeed inside and outside the classroom. Likewise, seven of them wanted to learn strategies to handle their struggles at school, such as forging strong relationships with students to motivate them and adopting a more tough-love approach to discipline. Participants were constructing new beliefs that learning new strategies would help

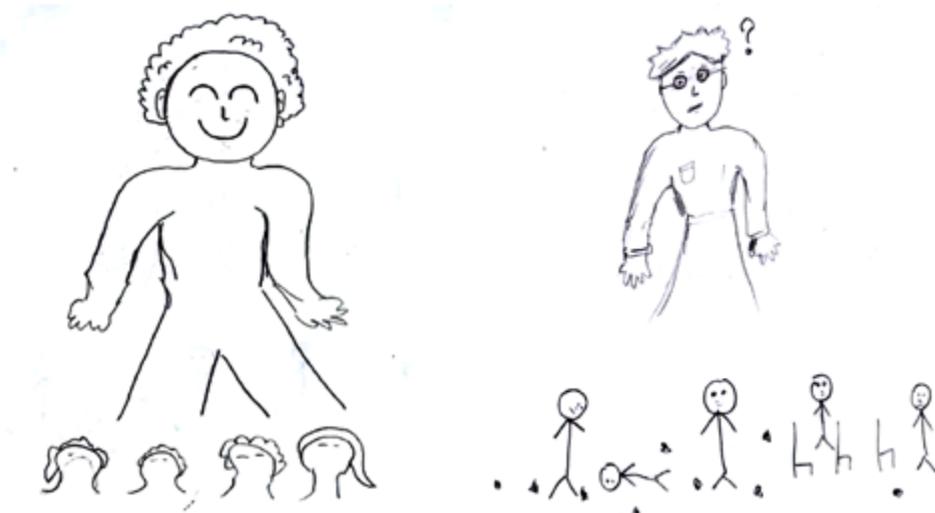


Figure 2 Angela's Case: Comparative Drawings of Metaphors

Note: Drawings of Angela's feelings at the initial stage (left panel) and the intermediate stage (right panel)

There are like six students that are always misbehaving. Always! And they do nothing. They don't respect me, don't respect the other teacher. They don't care about the grades and anything... When things go wrong, I desperate easily and I don't know how to handle it. I get like anxious and angry and mad and yelling. (Drawing, May 14, 2017)

The analysis of interviews provided complementary data about how participants' prior beliefs started fading once they began to encounter problems in the classroom. They often seemed to feel unprepared to address problems, and the confusion and frustration made them doubt themselves as teachers. In the first stage, the participants were somehow merging their past experiences with their present teaching experience to consolidate a concept of what it meant to be a teacher.

them become better versions of their "teacher selves" and, consequently, forging future trajectories for their teacher identity.

Gloria, on the contrary, was convinced that she had no control over the circumstances and refused to accept the school reality. She felt that trying out new strategies was pointless. Gloria expressed:

I have some students, some girls that when they see me, they are like: Umm! Making a bad face. And I feel so bad because some of them are not motivated at all. And it hurts, it hurts me somehow. (Interview, May 14, 2017).

It seems that for Gloria, being a teacher was a matter of giving and receiving. Reciprocity from her students was essential for her to be able to

formulate a future trajectory in her becoming a teacher. Without that reciprocity, Gloria preferred to avoid getting more involved in the process.

In a similar line, Javier concluded that the practicum had reinforced his decision to not become a teacher. This last case, of dropout behavior, uncovers a reality that teacher education programs face retaining and preparing preservice teachers for the challenges of the context. Javier became aware of the multiple aspects that affected his identity and his role in the school and the society. He could not stand the social and institutional forces he was subjected to.

By the end of the practicum, data showed most participants evaluating their personal values and referring to the importance of practicing compassion, kindness, tolerance, and love inside the classroom. They felt those values should exist as part of their teacher and personal selves and sought to make changes as a strategy to become better teachers. Participants' priorities shifted to emphasize caring about their students' family, financial, and emotional issues. They started to make decisions about the person they needed to be to build better relationships with their students. They perceived their process as the beginning of a long journey of discovery in which, more than having definite and rooted ideas about learning and teaching, they expect to find answers for HOW questions (e.g., how to help students learn English, how to be an original teacher, and how to be a good teacher). Our data showed participants constructing their teacher identities as stories that can be reconstructed over time through questioning and the identification of challenges.

Personality Traits

There were 23 references related to the personality traits that participants discovered or built inside the classroom during their practicum (labeled "character in") and 21 references linked to traits they already had, which contributed or conflicted with their teaching experience (labeled

"character out"). Analysis shows that these PSTs developed needed personality traits to enhance their teaching practice, their relationship with the pupils, and the ambiance of the classroom as they progressed in their practicum (see a list of personality traits in Appendix 2).

During the practicum, there was an evident interplay between their pre-existing personality traits and that of their students. PSTs found some traits were advantageous (e.g., friendly, funny, outgoing, creative, caring) and facilitated their rapport with the students and pupils' engagement in class. Andrés' comment illustrates this: "Surprisingly, I think I am creative (everybody laughed) because I am not teaching like in a traditional way. I try to design posters, slides (Interview, Feb 14, 2017)". They also perceived that some traits were troublesome (lack of authority, unpassionate, unfriendly, impatient). Delia, for instance, said:

My temper or my mood is affecting my classes because sometimes I get angry and I just you know show that, that anger to my students [...] and I raise my voice [...] and they show, they show with their faces that they don't like it. (Interview, May 14, 2017)

The data suggest that the students our participants had in mind, before their practicum, resembled abstract homogenized beings that could fit into the profile of a universal student. Over time, they realized that their classrooms were full of human beings with different life stories. This realization led them to attempt to reconstruct their identity through a more caring relationship with their students. This career role that the PSTs were assuming left them in a position in which they were no longer the center of the process. Now, their students were the center. Carlos, for example, remarked: "The only thing that matters is the relationship between you and the student (Interview, May 14, 2017)".

At the end of the process, participants identified some desirable interpersonal attributes and tried to develop and exhibit them in the classroom to be recognized as excellent teachers by others (e.g.,

tolerance, confidence, sensitive, willingness to help). Mariana’s statement evidenced some of this.

I learned that we have to be a little bit more sensitive and try to understand a little bit people’s lives and what they are facing since we don’t know. My students, they have a lot of problems and once I was like thinking about that, why they act like that, why they behave like that and I realize that maybe that I know what they do, but I don’t know if they are facing problems at home. We should like try not to judge people, maybe to understand them. (Interview, June 24, 2017).

They made specific efforts to build and strengthen a relationship with the students, to connect to others at school. Those connections with more experienced teachers, for example, influenced their practice. Delia expressed it like this:

There are so many things I have to improve. With the cooperating teacher I have learnt how to deal with some situations and I have learnt some strategies that have helped me a lot. So, I have improved, and I have learnt new things I didn’t know, so yes relations have helped me a lot. (Interview, June 24, 2017)

Relationships with experienced teachers enhanced their awareness that supporting students and constructing teaching in ways that went beyond the actual delivery of the curriculum was a choice.

Pedagogical Decisions

The analysis of the data from the interviews and drawings unveiled six sub factors with 51 references (out of 305) linked to teaching challenges, students’ success, students’ problems, students’ needs, and societal issues (see a summary of pedagogical decisions themes in Appendix 3).

At the beginning, participants were concerned with decisions related to daily teaching challenges, students’ difficulties in learning the language, and students’ success in class. The most noticeable student-related problem was student disengagement in class: “When I started to teach them, I realized that half the students are the ones who are

interested in the class, to learn English, and the majority of them don’t like to pay attention or participate” (Andrés, Interview, Feb 14, 2017). They had a genuine interest in helping learners succeed despite adverse circumstances in their teaching contexts. They had ideas about what students should know about the language and noticed the gap between this goal and the limitations of the school in terms of resources.

In the intermediate stage of the practicum, there was a persistent confrontation between their content knowledge and the manner of putting that knowledge in terms their students could understand. They went to the practicum with this sensation of having knowledge which needed to be poured out, but they did not know how to do it effectively; they felt a disconnect between what they imagined the experience would be like and the actual practices. Delia expressed how she had pictured herself speaking English all the time in class and discussed what actually happened.

They are not used to the language and I didn’t know that. I start (sic) speaking English the whole time because I saw that that day they were going to like: We know that. But they don’t. So, I have problems with the target language use in the classroom. (Interview, May 24, 2017)

The imagined identities and communities created by our participants before the practicum, did not match their real classroom contexts. That disconnect can be perceived in some of the drawings from stage 2. Figure 3 illustrates how Gloria (left panel) and Mariana (right panel) experienced that lack of alignment along with a sense of adversity and hardship. Their drawings metaphorically embody teaching as being hard and problematic.

Gloria’s smiley teacher, for example, has an F on her mind as a synonym of “failure,” as the participant explained. Whereas, Mariana’s drawing reflects that there were dilemmas related to students’ apparent reluctance to learn and to other language-related issues. Gloria remarked: “They cannot understand when I speak in English. Even



Figure 3 Intermediate Stage: Comparative Drawings of Metaphors

Note: Drawings of “metaphor number 2” by Gloria (left panel) and Mariana (right panel). They were drawn after 2 months into their practicum and depicted an overwhelming feeling of failure and chaos.

when I try to speak very slow and I try to like use a very simple vocabulary, but they still have learning problems and they are students of 11th grade” (Drawing, May 14, 2017). During the interviews, Carlos also mentioned his students’ reluctance to learn as opposite to what he had in mind before his practicum: “It doesn’t matter what I say to them, they just say, I’m not going to participate. And I don’t know what to do with them because they should be learning too” (Interview, May 14, 2017). Data suggest that there was a persistent tone of frustration among the participants because they had assumed that students would assuredly learn, after as teachers, they had done what they were supposed to do.

This affected their identity; they seemed to believe that the more the students learned the better they were as teachers. Their concerns about their students’ learning process showed how they expanded their role to include a concern for their students’ needs, subsequently transforming their identities.

Context

The context factor included 26 references to situations related to the classroom, colleagues, practicum (the actual training sessions) and school authorities which we linked to the

what-a-teacher-does category and 4 references to situations related to family, friends and school which we linked to the what-a-teacher-is category.

At the beginning, references related to dealing with learners for the first time and issues like time management, misbehavior, bullying, seating arrangements and how classroom conditions troubled them.

The time of the class, it’s not enough. Only 50 minutes that seem 40 or 30 minutes. I have 41, now 42 students because yesterday another one came. Also, the classroom is hot. So, I have felt a bit uncomfortable. (Andrés, Interview, Feb 21, 2017)

As the preservice teachers did not know how to interact with their students or read the conditions around them, they felt insecure and threatened as they were trying to get accustomed to their surroundings.

Participants faced difficulties dealing with their students; therefore, solving these issues became important, and so did the practicum instruction sessions where they consulted their teachers about the complications they were experiencing. The relation with their students and the physical ambiance affected their idea of teaching and took a toll on their expectations as they had trouble adapting. The participants needed confidence

and reassurance, so they relied on the more experienced teachers to develop that sense of professional agency. Javier’s quote on the reassuring connection illustrates this: “Clara my supervisor. She is so nice. The day I did something that went wrong I just messaged her and I was so desperate. This happened and she said: Don’t worry! Its fine and she just motivated me” (Interview, May 14, 2017). Challenging classroom situations and teachers with expertise comprise a part of what context is. That symbiotic relationship influenced and shaped their identity. By the final stage, participants referred less to context, but they emphasized the lack of resources and the heavily crowded classrooms.

Reflective Practice

This category results from the analysis of participants’ reflections evidenced in their journal entries and interviews. The most recurrent issues were concerned with “*evaluating teaching*” (221 out of 287 references). Participants assessed their classes in terms of students’ motivation to learn, participation, behavior, topic understanding, attention, and willingness to do class activities. Raul, for instance, remarked: “The challenge I faced this week, was to have a control of my class because most students were stood (sic) all the time, while some others were talking to their classmates” (Journal, Feb 6, 2017).

In their journal reflections, there were attempts to gain a more in-depth understanding of the principles and reasons behind their lesson plans and actions inside the classroom. They deconstructed their practice and started to articulate their personal practical theories. They not only diagnosed problems concerning themselves, their students, the school context, and classroom interaction, but also proposed strategies to solve them (46 references out of 221).

The construction of personal practical theories among the participants was evident in terms of language learning and classroom management.

For instance, Raul explained his decision to make small groups in order to have students work and share knowledge together based on the premise that group work and cooperative learning was good for language acquisition. While Andrés, for example, concluded that modeling the use of language was more effective for students’ understanding, Mariana remarked that “practice opportunities should be given to students to learn a topic” (Journal, April 26, 2017). In the same way, Delia established that “exams and quizzes make students quiet” (Journal, March 2, 2017). Our data suggest that reflection, even when it is just a self-examination, can still make way for preservice teachers’ reconfigurations of their identities.

Critical Incidents

The critical incidents analysis suggested similarities regarding areas of the identity they were reconstructing, as well as differences in the moments in which they experienced such shifts. Figure 4 presents a summary of the critical incidents and the factors that shaped their identity (context, value/belief system, pedagogical decisions, personality traits, reflective practice). As observed, reflective practice and value/belief system are factors that have a greater frequency and probably greater effect on preservice teachers’ identity.

594

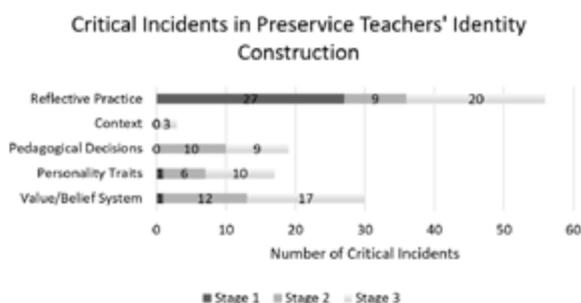


Figure 4 Critical Incidents in Preservice Teacher’s Identity Construction

Note: Number of critical incidents that preservice teachers presented belonging to the five identity factors revealed in the study throughout the three stages of their first practicum.

Preservice critical incidents related to reflective practice showed participants constructing personal practice theories about classroom management and language learning (see Reflective Factor section). Critical incidents about participants' beliefs and values were related to the complexity of teaching, the importance of students' family and financial backgrounds, the need of specific values, and the implications of students' misbehavior and demotivation in language learning. As mentioned before, preservice teachers reported the emerging belief that teaching goes beyond content knowledge by implying care, guidance, and relationship building.

Similarly, critical incidents about their personality traits evidenced that they did not believe in a fixed teacher mold but in adaptability: every experience in the classroom was an opportunity to reinvent themselves and become aware of the different roles they could play in the classroom. During the second and final stages of the practicum, participants incorporated facets of parent, counsellor, teacher, protector, helper, and co-worker. PSTs' remarks revealed that shifts in their personality mainly emerged as a response to the link between school, family adversities and students' externalizing behavioral problems (see Context section).

Figure 4 depicts that, in relation to pedagogical decisions, shifts were evidenced in later stages. During the initial stage of the practicum, the participants appear not to have space or time to reflect but merely "cope" and get through the day. But during the intermediate and final stages, modifications appeared in terms of classroom management, teaching strategies, understanding students, and teaching methodology. Carlos' comment below illustrates his movement from preservice teacher to teacher:

I didn't know there were so many things that you have to take into account when teaching someone. I thought I was going to only stand in front of the board and start talking. But I started talking with all these people [cooperating teacher and supervisor]

about teaching and I started to change the way teaching meant to be done. (Interview, June 24, 2017)

Participants' choices during these stages helped to strengthen their teaching identity, the "continual flux" (Izadinia, 2013) and dynamism of becoming teachers.

For the context factor, the data revealed critical incidents during the final stage around a rooted theme: the reality in public schools. For instance, Javier changed the perception he had of public-school teachers. In the end, he had a more positive attitude towards their work and a more critical attitude towards the educational system. This implies that he moved from idealizing teachers to a survival phase in a public-school context which consumed his energy; and from there, to a disillusionment phase when he emphasized on public schools lacking the minimum elements required to teach, resulting in an educational system with disinterested students. Data showed preservice teachers having little or no control over their surroundings, as if they could do nothing to transform the conditions. This suggests their need for reconciliation with the external world through the acceptance of the context.

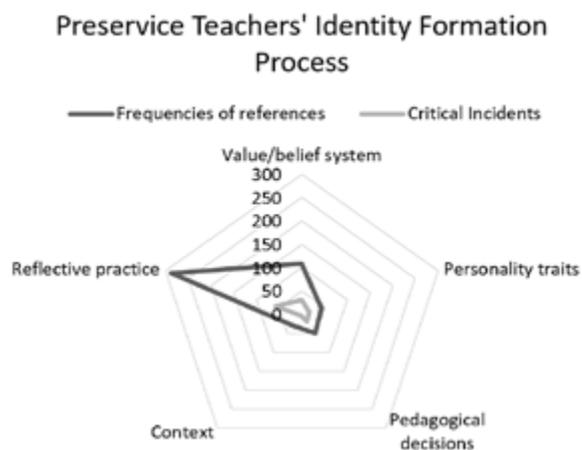


Figure 5 Influence of Each Identity Factor by Number of Occurrences

Note: Radar chart showing the influence of each identity factor by number of occurrences.

Data presented thus far show that the factors identified in this study influence PSTs' identity construction. Data also indicate that changes in identity happen at a very slow rate. As it is depicted in Figure 5, although PSTs often reflected on their classroom experiences and frequently referred to factors such as values, beliefs, personality traits, pedagogical decisions, and context, only a small number of these references turned into a critical incident that eventually appears to have caused a change in their teacher identity.

Discussion and Conclusions

In this study, we aimed to explore the factors that shaped the identity of a group of FL preservice teachers studying at a language teacher education program in a Colombian state university. The study identified six main factors: *value and belief systems, personality traits, pedagogical decisions, the context, the reflective practice, and critical incidents.*

596

These six factors were noticeable during the practicum and constantly regulated and shaped PSTs' ongoing identity configuration. In general terms it can be stated that, on the one hand, these factors shaped their identities since they triggered emotional responses, made them challenge themselves, allowed them to face dilemmas, forced them to deal with conflicts, made them feel tension and question themselves permanently. On the other hand, these factors forced them to develop adaptations to the contexts, building relationships and positioning themselves in such contexts by deconstructing their practice. These factors influenced the process of identity reconfiguration they went through.

It was evident in our study that identity configurations of PSTs are affected by the clash between present and imagined identities. For instance, current idealistic perspectives of teaching among PSTs appeared to be a crucial aspect when moving from student to teacher role; we detected three distinct moments in our study. First, there was a clash between their imagined identities and their

practiced ones as they navigated the "conflicting worlds, the gap between their expectations and the reality shock they experience when they eventually begin teaching" (Friedman as cited in Beltman et al., 2015, p. 227). As discussed by Xu (2012), their practicum experiences helped them to confront their imagined identities and their practiced identities and forced them somehow to revisit and align them.

In a second moment, PSTs felt afflicted when they demonstrated a lack of teaching competence and experienced a disconnect "between theory and practice" (Russell et al., as cited in Lerseth, 2013, p. 1). It is worth noticing that our participants assume the gap between theory and practice as their inability to translate the knowledge received from others throughout their teacher education courses into practice. We question if that is what becoming a teacher should be about. Studies (Insuasty & Zambrano, 2010; Motha et al., 2012) have asserted that there is a clear gap between theory and practice when students start teaching; however, it seems necessary to define what it is understood by "theory." If we understand theory as the governing theories in our profession that are not representative of all individuals and as that which promotes a homogenous teaching force that minimizes or excludes teacher identities, local context realities and local sociocultural knowledges, then teacher educators are called to reevaluate the meaning of theory and the nature of the gap. Implications could be derived for how we strike this balance in teacher education programs.

On a third and ongoing flux during the practicum, participants battled with their identities regarding the, *how to act* and *how to be*. This somehow led them to "understand their work and place in society [,] given that it is negotiated through experience and the sense that is made of that experience" (Sachs as cited in Diaz de la Garza, 2017, p. 12). Even though, the "how to" indicates that preservice teachers' professional identity was flourishing as they were involved in the process of

practice deconstruction and new theory acquisition, an analysis of the nature of these questions becomes relevant. In this regard, Motha et al. (2012) suggest de-emphasizing the so-called “how to” list, full of one-size-fits-all strategies and resources based on standardized steps or magical potions for troublesome classroom situations. Instead, emphasis should be made on “what”, “why”, and “where” questions. Bartlett (as cited in Insuasty & Zambrano, 2010), for instance, suggests that shifting to the “what and why questions gives us [more] power over our teaching, and in this way, we can begin to exercise control and open up the possibility of transforming our everyday classroom life” (p. 89).

Attention should be paid to PSTs “imagined identities” (Barkhuizen et al., 2013; Iswandari, 2017; Xu, 2012) to explore whether those identities are finding a place in the real world. Those imagined identities are idealistic as imagination is endless, while their teaching experience has been limited to their incipient teaching practice. Therefore, preparation for the practicum should provide PSTs scaffolded opportunities to come to terms with, recognize and further analyze the imagined identities that might open other identity options as well as prepare them to critically transition to the real world while accepting, negotiating or resisting imposed identities. Programs should incorporate explicit strategies to help preservice teachers anticipate the upcoming challenges during their practicum and early career years. Further investigating what works best for this purpose could be a way forward.

Based on our study, we confirm that the PSTs' identity formation process cannot be separated from the social and institutional contexts. Identity formation is context-bound. Analyzing their identities in such spaces gives deeper understanding of why they see themselves in a specific way during their practicum. We found adaptations in response to the context: the learners, the surroundings and teaching theories.

In terms of learner-related adaptations, this study made visible the social nature of identity formation in which teachers enrich their personality through relationships with their students. The participants did not only enrich their qualities as humans but acknowledged that their students were real beings with different personalities and backgrounds. The personality reconfigurations made by the participants were intrinsically rewarding for them (Morrison, 2012) and reinforced the role of agency as a central part of identity formation (Bucholtz & Hall, as cited in Riyanti, 2017). It was evidenced that PSTs developed new personality traits because their students contested their identities. They identified values and personality traits that were advantageous and simultaneously developed new ones that they considered necessary to fit in their classrooms with their students (Morgan, 2004).

In a similar vein, our study confirmed that what a teacher does and the act of teaching itself is mediated by the relationship between the teacher and the students. This shows the importance of social identities and sociocultural perspectives for aspiring teachers. We think language teacher education programs should continue to pose questions such as: Are we helping our preservice teachers construct their social identities? If teaching is so linked to others and society, are we really reflecting on the great diversity of social relationships and what they imply? Is there enough focus on diversity within programs? Are we communicating the complexity; the personal, professional and cultural challenges? (Pennycook, 2004) This is an area for further research.

Additionally, adaptations also emerged as response to the surroundings. PSTs showed dialogical tension with their surroundings in a process of adjustment that required time for them to “adapt their personal understanding to the realities which prevail in the schools where they are placed” (as cited in Rodgers & Scott, 2008, p. 217). This showed that participants' teacher identity construction is not only negotiated through their inner forces, but other

external ones such as social and classroom contexts that affect who they are as teachers and what they do at specific moments of their teaching experience (Arrieta & Rosado, 2020). The fact that the participants relied on the more experienced teachers to overcome the challenging classroom situations highlights that collaboration between inexperienced and experienced teachers helps PSTs construct their identity by sharing experiences and knowledge. This supports scholarship on the crucial role of communities to facilitate the transition of novices into a given community of practice.

There were two interesting cases concerning PSTs' agency in identity configuration. Our participants faced challenging scenarios which brought about adverse responses. One participant decided to stop trying to fit the static universal teacher mold implicitly presented to her in the program, evidencing that attention to identity formation could open PSTs' mind to more realistic expectations and pragmatic solutions to address them prior to entering the classroom. Once preservice teachers have direct interaction with students and classrooms, they could reinvent themselves and choose the future trajectories that represent their roles not only as teachers, but as human beings too.

Goodson and Gill (2008) assert that identity is subject to "a sense of oneself that is more autonomous and enduring" (p. 121) and that a narrative can, to some extent, empower an individual "to begin to choose a life trajectory more in tune with his/her own nature, identity and perception of his/her purpose in the world" (p. 121).

The other case was one participant's dropout behavior as a result of the practicum experience, which we related to Hong's view (2010) that PSTs' naive perspectives on teaching cause an emotional burnout that eventually is the leading factor for dropout. This author suggests that teaching programs should avoid allowing novice teachers to "leave their professional training with their idealistic perspectives" (p. 1540). Both cases reinforce the idea that identity construction implies choice; a

person can autonomously choose a future trajectory that goes more hand in hand with his perception of self.

Our study suggests that PSTs' identity formation cycles back between what has been reflected and theorized in a teacher education program, and their own teaching experience. This interplay appears to allow for transformations in their identity. Here, we understand transformations as personal practical theories that were generated, modified or consolidated. This study shows that participants constructed their own personal practical theories and supports scholarship that shows that theories are "blended by the personal background and characteristics of the teacher and expressed by the teacher in particular situations. They guide the teacher's work, action, and reactions before, during, and after a teaching event, and can be articulable" (Maaranen & Stenberg, 2017, p. 2).

Likewise, PSTs that are able to reflect and take action afterwards, are constructing their understanding of who they are within the classroom. Diaz de la Garza (2017) highlights that actions based on reflections usually "feed back into the ongoing identity construction process as they develop and refine their personal philosophies related to their developing selves and careers" (p. 250). Besides, PSTs construction of personal teaching theories show that language teacher education programs are called to recognize teacher candidates as individuals able to become contributors instead of just being borrowers of governing and global theories in the field. This is an area worth exploring in further research.

Through reflection, PSTs appeared to strengthen, negotiate, contest or transform aspects of their identity. One implication is that reflection for identity construction should be done purposefully (Korthagen as cited in Diaz de la Garza, 2017; Kumaravadivelu, 2001), especially during the practicum. Currently, teacher identity pedagogy is sidelined in the curriculum in language teacher education programs; therefore, teacher candidates still

find it unnatural to question themselves, their ways of teaching and their identities. Darvin and Norton (2015) assert that “by raising questions about their own ways of thinking of the status quo [...] learners may not only participate in but also transform the multiple spaces of their life worlds” (p. 47), moving beyond essential personal introspection towards a continued awareness that acknowledges socio-political issues and therefore transcends the classroom. Implications for reflective opportunities concerning identity construction before and during the experience should be considered.

In our study PSTs' identities were influenced by six factors that triggered development of interpersonal relationships, a quality-based category. In contrast, a study by Hamman et al. (2010) found preservice teachers appeared to be more concerned with the task-based categories (classroom management and instruction) whereas in-service teachers identity has to do with quality-based categories (interpersonal relationships and professionalism). They add that teacher preparation programs should consider that apparent linear development when choosing the contents of the coursework. This suggests that teacher education programs should consider carefully what and when to address different aspects of identity since findings in this regard are not conclusive.

Our study indicated that changes in identity happen at a very slow rate suggesting that identity formation in PSTs does not necessarily mean a constant shift in their stories. Our PSTs reflected on their classroom experiences and referred to events related to values, beliefs, personality traits, pedagogical decisions, and context; but in the end, only a small number of those events turned into a critical incident that appears to have caused a change in their teacher identity. Therefore, we learned that, for our participants, identity seemed to be constructed through the intersection between the different experiences they went through during their practicum and their past and future trajectories. Those intersections did not necessarily imply constant or big changes; instead they referred to an aspect that was strengthened

during the experience and that facilitated the student teacher understanding of him/herself.

We found that PSTs' adaptability was a great asset; however, a critical stance should accompany changes. In this regard, Morgan (2004) states that teacher education programs need to equip PSTs with the necessary tools to be able to recognize situations or “texts” and develop decision-making skills. Such skills could help them detect what should or should not be accepted, but instead negotiated or resisted. There is a need to tackle identity pedagogy explicitly in language teacher education programs because PSTs are already using it for pedagogical purposes. If more importance is attached to identity construction processes in teacher education, there may be a possibility of “lessening the distance between teacher education programs and student teachers' lives” (Motha et al., 2012, p. 15). Teacher education programs should provide PSTs intentional opportunities to engage in “dialogical spaces where students (preservice teachers) can negotiate power relations and position themselves as agents of their own ongoing identity construction processes” (Arrieta & Rosado, 2020, p.404).

In the same line, teacher education programs are called to purposely integrate preservice teachers' knowledges, beliefs, values, and insights as valuable knowledge into the teaching process. A teacher education program should recognize what they already bring with them from a bottom-up perspective. Programs should recognize the well-known “grand metanarratives” (Lyotard, 1997), but also integrate and embrace local, bottom-up knowledges. This implies endorsing the idea that teacher candidates should value the knowledge of teaching that comes from others as well as the knowledge of teaching that emanates within themselves (Motha et al., 2012), their practice and communities.

In a closing note, studying the process of preservice teacher identity configuration in the making (complex, dynamic/fluid, individual/social) was very revealing.

One question that arises as we finish this report is the possibility of relating the content of our teacher education curriculum to PSTs' identity configurations. This could be explored in further studies. Due to the localized nature of this case study, aspirations of generalizations are limited. However, the factors identified in our study could resonate to researchers or teacher educators in similar contexts. In our context, identity pedagogy is not addressed explicitly in the curriculum. Results from this study will allow us to incorporate it. We suggest PSTs' identity configuration could be strengthened through the explicit incorporation of identity pedagogy in this and other teacher education programs.

References

- Akcan, S. (2016). Novice non-native English teachers' reflections on their teacher education programmes and their first years of teaching. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 55-70. <https://doi.org/10.15446/profile.v18n1.48608>
- Akkerman, S., & Meijer, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(2), 308-319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Arrieta, A. & Rosado, N. (2020). Complex identities through positionings in ongoing interaction: A case study in a foreign language teacher education program in Colombia. In N. Rudolph, A. F. Selvi, & B. Yazan, (Eds.), *The complexity of identity and interaction in language education* (pp. 229-248). Multilingual Matters.
- Barkhuizen, G., Benson, P., Bodycott, P., & Brown, J. (2013). *Second language identity in narratives of study abroad*. Palgrave Macmillan.
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N., (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Beltman, S., Glass, C., Dinham, J., Chalk, B., & Nguyen, B. (2015). Drawing identity: Beginning preservice teachers' professional identities. *Issues in Educational Research*, 25(3), 225-245. <http://www.iier.org.au/iier25/beltman.pdf>
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Identity and interaction: a socio-cultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4-5), 585-614. http://bucholtz.linguistics.ucsb.edu/sites/secure.lsit.ucsb.edu.ling.d7_b/files/sitefiles/research/publications/BucholtzHall2005-DiscourseStudies.pdf
- Castañeda, J., & Aguirre, A. (2018). Preservice English teachers' voices about the teaching practicum. *HOW: A Colombian Journal for Teachers of English*, 25(1), 156-173. <https://doi.org/10.19183/how.25.1.420>
- Castellanos, J. (2013). The role of English preservice teachers' beliefs about teaching in teacher education programs. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 15(1), 95-206. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/37878>
- Chong, S., Low, E., & Goh, K. (2011). Emerging professional teacher identity of preservice teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 50-64. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ937005.pdf>
- Clift, R., & Brady, P. (2005). Research on methods courses and field experiences. In M. Cochran-Smith & Z. Kenneth (Eds.), *Studying teacher education. The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 309-422). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge Books.
- Darvin, R. & Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36-56. [10.1017/S0267190514000191](https://doi.org/10.1017/S0267190514000191)
- Díaz de la Garza, A. (2017). *The emerging identity of preservice teachers during the practicum component of second language teacher education* [Doctoral dissertation, University of Southampton]. <https://eprints.soton.ac.uk/411892/>
- Fajardo, J. (2014). Learning to teach and professional identity: Images of personal and professional recognition. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 16(2), 49-65. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/38075/47712>
- Goodson, I. & Gill, S. (2008). *Narrative pedagogy: Life history and learning*. Peter Lang.
- Guerrero, C., & Meadows, B. (2015). Global professional identity in deterritorialized spaces: A case study of a critical dialogue between expert and novice non-native English speaker teachers. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 17(2), 13-27. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v17n2.44194>

- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J., & Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1349-1361. [10.1016/j.tate.2010.03.005](https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.03.005)
- Ho, B., & Richards, J. (2008). Reflective thinking through teacher journal writing. *Perspectives*, 5(2), 25-40. <http://sunzi1.lib.hku.hk/hkjo/view/10/1000060.pdf>
- Hong, J. (2010). Preservice and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>
- Insuasty, E., & Zambrano, L. (2010). Exploring reflective teaching through informed journal keeping and blog group discussion in the teaching practicum. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 12(2), 87-105. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/17682>
- Iswandari, Y. (2017). Revealing preservice foreign language teachers' imagined professional identity in reflective journals. *Language and Language Teaching Journal*, 20(1), 59-67. <https://doi.org/10.24071/llt.2017.200107>
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694-713.
- Kohli, R., Picower, B., Martinez, A., & Ortiz, N. (2015). Critical professional development: Centering the social justice needs of teachers. *International Journal of Critical Pedagogy*, 6(2), 7-24. <http://libjournal.uncg.edu/ijcp/article/view/1057>
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-557. <http://dx.doi.org/10.2307/3588427>
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. ESL & Applied Linguistics Professional Series. Routledge.
- Lengeling, M., & Mora, P. (2016). Reflections on critical incidents of EFL teachers during career entry in Central Mexico. *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English*, 23(2), 75-88. <http://dx.doi.org/10.19183/how.23.2.158>
- Lerseth, K. (2013). Identity development among preservice teacher candidates [Doctoral dissertation, Iowa State University, Ames, Iowa]. <https://lib.dr.iastate.edu/etd/13200> <https://lib.dr.iastate.edu/cgi/view-content.cgi?article=4207&context=etd>
- Lyotard, J.-F. (1997). *The postmodern condition: A report on knowledge* [Translated by G. Bennington, & B. Massumi]. University of Minnesota.
- Maaranen, K., & Stenberg, K. (2017). Portraying reflection: The contents of student teachers' reflection on personal practical theories and practicum experience. *Reflective Practice, International and Multidisciplinary Perspectives*, 8(5), 699-712. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1323729>
- Macías, D. F., & Sánchez, J. A. (2015). Classroom management: A persistent challenge for preservice foreign language teachers. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 17(2), 81-99. <https://doi.org/10.15446/profile.v17n2.43641>
- Mahboob, A. (in press for 2016). Recognizing the local in language teacher identity. In G. Barkhuizen (Ed.), *Reflections on language teacher identity*. Routledge.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Morgan, B. (2004). Teacher identity as pedagogy: Towards a field-internal conceptualization in bilingual and second language education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2), 172-188. <https://doi.org/10.1080/13670050408667807>
- Morrison, C. (2012). I've got my degree and teacher registration but where do I get my professional identity? [Doctoral dissertation, University of South Australia]. https://find.library.unisa.edu.au/primo-explore/fulldisplay?docid=UNISA_ALMA51111873410001831&vid=ROR&sortby=rank&lang=en_US
- Morrison, C. (2013). Teacher identity in the early career phase: Trajectories that explain and influence development. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.5>
- Motha, S. Rashi, J. & Teclé, T. (2012). Translinguistic identity-as-pedagogy: Implications for language teacher education. *International Journal of Innovation in English Language Teaching*, 1(1), 13-28.
- Murphy, J. (2001). Reflective teaching in ELT. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 499-515). Heinle & Heinle.

- O'Shea, S. (2014). Transitions and turning points: Exploring how first-in-family female students story their transition to university and student identity formation. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(2), 135-158. [10.1080/09518398.2013.771226](https://doi.org/10.1080/09518398.2013.771226)
- Pennycook, A. (2004). Critical moments in a TESOL practicum. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 327-345). Cambridge University Press.
- Pinzón, S., & Guerrero, C. (2018). Living the teaching practicum within dichotomies: The story from within when implementing ICTs in the English language classroom. *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English*, 25(2), 69-89. <https://doi.org/10.19183/how.25.2.459>.
- Quintero, A. (2016). Creating a pedagogical space that fosters the (re)construction of self through life stories of preservice English language teachers. *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English*, 23(2), 106-124. <http://dx.doi.org/10.19183/how.23.2.293>
- Quintero, A., & Guerrero, C. H. (2013). "Of being and not being:" Colombian public elementary school teachers' oscillating identities. *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English*, 20(1), 190-205. <https://how-journalcolombia.org/index.php/how/article/view/30>
- Richards, L. (2009). *Handling qualitative data: A practical guide* (2nd Ed.). SAGE
- Riyanti, D. (2017). *Teacher identity development: A collective case study of English-as-a-Foreign-language preservice teachers learning to teach in an Indonesian university teacher education program* [Doctoral dissertation, University of Nebraska]. <http://digitalcommons.unl.edu/cehsdiss/289>
- Rodgers, C., & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. McIntyre & K. Demers (Eds.), *Handbook of research in teacher education* (pp. 732-755). Routledge Books
- Shohamy, E. (2009). Language teachers as partners in crafting educational language policies? *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(2), 45-67
- Suárez, S., & Basto, E. (2017). Identifying preservice teachers' beliefs about teaching EFL and their potential changes. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 167-184. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.59675>
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. (2005) Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity and Education*, 4(1), 21-44. [10.1207/s15327701jlic0401_2](https://doi.org/10.1207/s15327701jlic0401_2)
- Xu, H. (2012). Imagined community falling apart: A case study on the transformation of professional identities of novice ESOL teachers in China. *TESOL Quarterly*, 46(3), 568-578. <https://doi.org/10.1002/tesq.42>

Appendix 1 Summary of values and beliefs displayed by PSTs

1. Students lack motivation to learn English.
2. High rate of misbehavior in public schools.
3. Teaching is complex and implies more than teaching content or having content knowledge.
4. Teaching is about the relationship with the students.
5. Teaching involves caring for and guiding the students.
6. Having a new concept of teaching leads to a modified teaching method.
7. Teaching should be seen as a constant learning process.
8. Learning happens through reflection and subsequent improvement.
9. Teaching is not only based on students' language needs and interests.
10. Teaching is knowing about students' personal lives
11. External factors such as unfavorable work conditions affect teaching.
12. Teachers need to be patient, tolerant, compassionate, kind and caring.
13. Teachers need to acquire knowledge concerning teaching and classroom management.
14. Being a happy teacher is not equal to absence of class rules.
15. Teachers need to help students fall in love with the subject if they want them to learn.

Appendix 2 Summary of Personality Traits displayed by PSTs

Criteria	Stage 1	Stage 2	Stage 3
Favorable discovered pre-existing traits	Creativity		
Favorable pre-existing traits	Being outgoing and funny Approachable person Friendly Flexible with the use of language Creative Caring	Funny Emotional and caring	
Unfavorable pre-existing traits	Lack authority Get angry easily	Lack authority Get angry easily Not friendly Not passionate	
Built new traits through the process	Authoritative Be angry and yell	Authoritative Responsible Punctual Work collaboratively with other teachers Be active	More confident Sensitive Responsible More tolerant Willing to help Work collaboratively with other teachers

Appendix 3 Summary of pedagogical decisions

Pedagogical decisions related to
Way of teaching
Understanding sts attitudes
Teaching strategies
Teaching methodology
Classroom problem solver
Teaching methodology
Time management
Managing bad days
Teaching awareness
What a teacher does
Shape teaching
Classroom management
Searching for strategies
Improving teaching

How to reference this article: Buendía-Arias, X. P.; André-Arenas, A.; Rosado-Mendinueta, N-R. (2020). Factors shaping EFL preservice teachers' identity configuration. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 583-603. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a02>

LA LECTURA EN VOZ ALTA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

USING READING ALOUDS IN EARLY CHILDHOOD TEACHER PREPARATION PROGRAMS AT UNIVERSITY OF CÁDIZ

LA LECTURE À HAUTE VOIX DANS LA FORMATION INITIALE DES INSTITUTEURS Á L'UNIVERSITÉ DE CADIX

Ester Trigo-Ibáñez

Ph. D. en Lengua Española y Enseñanza de Lenguas, Universidad de Cádiz, España.
Profesora contratada doctora, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Cádiz, España.
ester.trigo@uca.es
<http://orcid.org/0000-0003-3035-4398>

Paula Rivera-Jurado

Ph. D. en Ciencias Sociales y Jurídicas, Universidad de Cádiz, España.
Profesora sustituta interina, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Cádiz, España.
paula.rivera@uca.es
<https://orcid.org/0000-0002-4191-1367>

Susana Sánchez-Rodríguez

Ph. D. en Didáctica de la Lengua. Profesora contratada doctora, Universidad de Cádiz, España.
susana.sanchez@uca.es
<https://orcid.org/0000-0003-3907-3795>

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue valorar la utilidad de una secuencia didáctica para mejorar la competencia en lectura literaria en voz alta de maestros de Educación Infantil en formación de la Universidad de Cádiz. En un marco de investigación-acción, se realizó un análisis de contenido de los datos generados en dicha implementación: listado de obras seleccionadas para la lectura, grabaciones en vídeo de las lecturas en voz alta, rúbricas para la coevaluación, foros de e-autoevaluación registrados en la plataforma del curso y un grupo focal de discusión. Los resultados mostraron que la implementación de la secuencia fue efectiva para permitir que el alumnado avanzara en su competencia lectora en voz alta. Además, posibilitó la compilación de un corpus de obras idóneas para la lectura en voz alta. Sin embargo, se detectaron carencias en relación con la selección de las obras y dificultades en la realización de la lectura para lograr la comprensión por parte del público. Se constata también la necesidad de integrar la formación lingüística y literaria en los programas de formación de maestros y el interés de utilizar la evaluación formativa para fomentar un aprendizaje reflexivo.

Palabras clave: formación inicial de maestros; educación infantil; lectura literaria; lectura en voz alta; literatura infantil.

ABSTRACT

The objective of this study was to evaluate the effectiveness of a didactic sequence in improving literary reading out loud competence, as reflective formation skill of Early Childhood preservice teachers at University of Cádiz. Within an action-research study, a content analysis of the data collected during the pedagogical sequence was carried out. These data included a list of books selected for reading, video-recordings of the reading-alouds, peer-assessment rubrics, forums for e-self-evaluation launched through the course platform, and a focus group. The results show that the implementation of the sequence was effective in helping students improve

605

Recibido: 2020-04-17 / Aceptado: 2020-06-06 / Publicado: 2020-09-17
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a07>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 25 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2020), PP. 605-624, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

Trabajo realizado en el marco del proyecto de la convocatoria ACTÚA de la Universidad de Cádiz, “La competencia en comunicación oral en la formación del profesorado de infantil, primaria y secundaria. Diagnóstico y acciones formativas coordinadas a través de las asignaturas de lengua materna” (sol-201800112864-tra).

their reading aloud competence. In addition, it enabled the compilation of a corpus of works suitable for reading aloud. Nonetheless, some deficiencies were detected in relation to the selection of literary pieces, and some difficulties in the execution of the read-alouds were detected, all of which impeded understanding from the public. In conclusion, the need to integrate linguistic and literary training in the Early Childhood programs is evident and so is the interest in using formative assessment to foster reflective learning.

Keywords: teacher preparation; early childhood education; reading aloud; children’s literature; literary reading.

RÉSUMÉ

L’objectif de ce travail de recherche a été d’évaluer l’implémentation d’une séquence didactique pour améliorer les compétences de lecture littéraire à voix haute des instituteurs en formation à l’Université de Cadix. Dans le cadre d’une recherche-action, on a mené une analyse de contenu des données générées à partir de cette implémentation : liste de lecture des œuvres sélectionnées, enregistrements vidéo de lectures à voix haute, grille pour la co-évaluation, forums d’e-évaluation enregistrés sur la plate-forme du cours et groupe focalisé de discussion. Les résultats ont montré que l’implémentation de la séquence a été efficace pour aider les élèves à améliorer leurs compétences à lire à haute voix. En outre, cette implémentation a permis de compiler un corpus d’ouvres pertinentes pour la lecture à voix haute. Cependant, l’on a détecté certains manques quant à la sélection et des difficultés pour en réaliser la lecture afin d’obtenir une compréhension idoine de la part du public. En plus, on constate le besoin d’intégrer la formation linguistique et littéraire dans les programmes de formation des instituteurs ainsi que la pertinence de l’évaluation formative pour susciter un apprentissage réflexif.

Mots-clés : formation des instituteurs ; éducation préscolaire ; lecture littéraire ; lecture à haute voix ; littérature d’enfance.

Introducción

En el campo de la didáctica de la lengua y la literatura (DLL) es habitual establecer límites entre oralidad y escritura. Los materiales didácticos separan las propuestas para lengua oral y escrita, e incluso en la formación de maestros se ofrecen materias específicas para cada dimensión, tanto en el ámbito lingüístico como literario. Sin embargo, la oralidad y la escritura se relacionan de forma compleja (Ferreiro, 2002) y estas relaciones son muy relevantes en el desarrollo de la alfabetización en la infancia (Sánchez Rodríguez, 2014). Por ello, este trabajo aborda un espacio de intersección entre oralidad y escritura: la competencia en lectura en voz alta de textos literarios en la formación inicial de maestros de Educación Infantil.

No conocemos investigaciones sobre las capacidades del alumnado de los grados de maestro para leer en voz alta; además, escasean los ejemplos de secuencias didácticas destinadas a niveles académicos superiores que aborden esta cuestión (Grau y Vilá, 2005) y, aún más, los específicamente dedicados a la literatura (Morón y Martínez, 2013). Por ello, nos planteamos la necesidad de investigar en el desarrollo de esta competencia profesional.

Nuestro objetivo principal es valorar la utilidad de una secuencia didáctica dirigida a la mejora de la competencia profesional de lectura literaria en voz alta. Nos centramos en la narrativa, por ser el género más presente en la oferta editorial (Sánchez Hita y Romero, 2018) y más cercano a la experiencia lectora de nuestros estudiantes. Para cumplir este objetivo, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación: ¿qué obras literarias son las más idóneas para ser leídas en voz alta según el criterio de los futuros maestros? ¿Cuáles son los principales logros y carencias presentados por los futuros maestros al realizar la lectura en voz alta?

Marco teórico

Leer en voz alta significa leer *para otros*, no simplemente ante otros. Un único lector proyecta el discurso escrito a través de la oralidad, permitiendo

a otros acceder a dicho discurso, lo que le exige tomar en cuenta tanto lo que lee como para quién lee (Dolz y Schneuwly, 2016; Palou y Bosch, 2005). Este tipo de lectura implica favorecer y lograr la comprensión total del texto escrito por parte del lector, mediante la calidad de su transmisión oral. Se trata, pues, de una lectura exigente, que combina rasgos de comunicación escrita y oral.

La lectura en voz alta en la escuela: beneficios y exigencias

La lectura en voz alta es sin duda una importante competencia profesional del docente, ligada a los procesos de alfabetización, el fomento lector y la educación literaria de los escolares, quienes adquieren progresivamente la capacidad de leer textos de todo tipo de forma autónoma y eficaz. Durante este proceso son asistidos por mediadores que leen en voz alta para ellos: sus familiares, narradores profesionales, bibliotecarios y, por supuesto, sus maestros (Romero y Álvarez, 2018; Romero y Trigo, 2014). Esta mediación permite acceder a la naturaleza estética, discursiva, sintáctica, léxica y gráfica de la lengua escrita, poniendo de manifiesto la relevancia de la actividad de los adultos como lectores expertos para quienes están aprendiendo (New, 2001), y cumple un importante papel no solo en el proceso de alfabetización inicial, sino también a lo largo de la escolaridad (Fandiño *et al.*, 2013).

Centrándonos en el docente de Educación Infantil, en diversos trabajos se exponen los beneficios a largo plazo de la lectura en voz alta dirigida a niños menores de 6 años para el desarrollo lingüístico, la alfabetización o el hábito lector (Goikoetxea y Martínez, 2015; Massaro, 2017; Santana *et al.*, 2017). Por otro lado, las experiencias de lectura en voz alta en la primera infancia proporcionan una vivencia literaria y emocional que contribuye a construir lectores literarios (Calonje, 2007; Mata, 2004; Munita y Riquelme, 2013), facilita el acceso a un habla descontextualizada del aquí y el ahora en torno a la lectura (Duursma *et al.*, 2008) y, además, habitúa a los niños a elaborar colectivamente significados (Mata, 2016) que pueden ampliarse por

medio de experiencias de lectura dialógica (Romero y Trigo, 2014; Soler, 2003).

Así, es interesante que el docente comparta textos de diversos usos con los niños (Tolchinsky, 1990), aunque destacamos el valor añadido del texto literario, puesto que conjuga los beneficios más asociados al desarrollo lingüístico, con los que implica la experiencia literaria (Munita y Riquelme, 2013). Sin embargo, a pesar de que existen propuestas didácticas dirigidas a la práctica de la lectura expresiva en el aula (Romero, 2011), esta requiere de un cuidado en su planteamiento didáctico, que no siempre se respeta y puede dar lugar a prácticas que desvirtúan su valor (Cassany, 2007).

La formación de maestros para la lectura de textos literarios en voz alta

La lectura en voz alta de textos literarios para niños de entre 0 y 6 años es, si se hace adecuadamente, una actividad con alto potencial de aprendizaje. No obstante, el hecho de encontrarse en una intersección entre, por una parte, lo oral y lo escrito y, por otra, lo lingüístico y lo literario, puede provocar que permanezca en un nivel poco visible en formación inicial. En este sentido, es el cometido de las materias vinculadas a la DLL ofrecer, de manera explícita, esta formación a los futuros maestros, desde tres ámbitos de competencia del docente de Educación Infantil: literatura infantil, pues debe saber seleccionar el libro y valorar su potencial literario; competencia en comunicación oral, ya que debe saber realizar la lectura oral para los otros, y competencia en comunicación escrita, puesto que exige una comprensión previa y profunda del texto escrito y una conciencia de mediación para el aprendizaje de esta dimensión comunicativa.

Por ello, y con la voluntad de superar la fragmentación de la formación de maestros, en tanto responsables del desarrollo de la competencia comunicativa y literaria de los niños de Educación Infantil que algunos estudios han señalado (Granado, 2013; Santamarina y Núñez, 2018), resulta necesario darle a la lectura en voz alta un espacio

propio y coordinado entre asignaturas. Se evita así que una actividad tan esencial sea resuelta de forma simple por maestros noveles desde sus experiencias lectoras en la infancia, no siempre positivas o bien ya no adecuadas para compartir con niños de otras generaciones (Dueñas *et al.*, 2014). Por el contrario, la formación debe superar la experiencia lectora de cada estudiante (Juárez, 2019; Granado y Puig, 2015; Munita, 2013; Parrado *et al.*, 2018; Romero y Trigo, 2018), garantizar que los futuros maestros dispongan de herramientas que posibiliten su adecuada competencia en lectura en voz alta en su desempeño profesional y, además, que se potencie su formación en literatura infantil, tan esencial como insuficientemente considerada en la formación inicial (Ibarra y Ballester, 2013; Moreno y Sánchez Vera, 2000).

Algunos manuales para la formación docente en DLL ofrecen, desde el ámbito lingüístico o literario, algunas pautas para la actuación (Colomer y Durán, 2000; Díaz-Plaja, 2016), que nos invitan a poner en práctica la lectura en voz alta dándole el tiempo que merece y a evaluarla desde una perspectiva formativa (Dolz y Schneuwly, 2016; Moreno y Sánchez Vera, 2006; Palou y Bosch, 2005).

Método

Este trabajo, enmarcado en la investigación-acción, se inserta dentro del paradigma cualitativo y se aborda desde un enfoque etnográfico y reflexivo (Sáez, 2017) que ahonda en la realidad del aula —desde la voz de los discentes y la mediación docente—. Se desarrolla en el ámbito de investigación en DLL, que tiene como cometido comprender la actividad de aula para “aportar nuevos conocimientos y con ello innovaciones que incidan en la mejora de la práctica” (Mendoza, 2011, p. 32).

La población objeto de estudio se compone de los 215 estudiantes matriculados en la asignatura “Didáctica para el Desarrollo de las Habilidades Comunicativas Orales” ($N = 215$) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz en el curso 2018-2019. Estos 215 estudiantes se dividen en

tres clases: A, B y C. De ellos, 195 (90,70 %) son mujeres y 20 (9,30 %) son hombres. Dado que los estudiantes afrontan la experiencia divididos en microgrupos, se ha considerado que la muestra, de carácter censal, coincide con el número de grupos formados ($n = 53$). De este modo, en las clases A y B registramos 18 microgrupos respectivamente, y en la C, 17.

Para la obtención de la información, se diseñó una secuencia didáctica cuya implementación generó datos audiovisuales, orales y escritos. Estos datos fueron concretamente: el listado de obras seleccionadas para su lectura (81), grabaciones en vídeo de las lecturas en voz alta (53), rúbricas para la coevaluación (53), foros de e-autoevaluación registrados en la plataforma del curso (3) y un grupo focal de discusión.

La información recabada en la presente investigación se enmarca en el proyecto “La competencia en comunicación oral en la formación del profesorado de infantil, primaria y secundaria. Diagnóstico y acciones formativas coordinadas a través de las asignaturas de lengua materna”. En este marco, se obtuvieron los consentimientos informados de cada participante y se siguieron las normas éticas en cuanto a manejo y protección de datos se refiere.

Para el análisis de esta información se recurrió al análisis de contenido (Porta y Silva, 2003), en función de las diversas fuentes de información: así, se estableció un corpus de obras seleccionadas por los estudiantes (*vid.* Anexo 1) y se codificó el discurso que estos generaron en los foros de e-autoevaluación, coevaluación y el grupo focal, en virtud de los distintos ámbitos de interés de la experiencia: la selección de las lecturas, los aprendizajes logrados, las dificultades encontradas.¹ Desde el análisis de dicha información y teniendo en cuenta

1 La codificación de los testimonios indica el modo de obtención (e-autoevaluación-EA, coevaluación-CO, grupo focal-GF), el ámbito de interés (selección-S, logros-L, dificultades-D) y los informantes (número de grupo y grupo-clase). Así, el código EA/L/G2B corresponde a la e-autoevaluación, ámbito logro, realizada por el grupo número 2 de la clase B.

la heteroevaluación efectuada por el profesorado, se generó el informe de resultados.

La secuencia didáctica

Para el diseño e implementación de la secuencia didáctica se tuvo en cuenta la trayectoria formativa en DLL para el grado en Educación Infantil de la Universidad de Cádiz (*vid.* Tabla 1).

Tabla 1 Itinerario específico en didáctica de la lengua y la literatura en la Universidad de Cádiz

Curso	Asignaturas específicas	Número de créditos
2.º	Didáctica para el Desarrollo de las Habilidades Comunicativas Orales	6
3.º	Didáctica para el Desarrollo de las Habilidades Comunicativas Escritas	6
4.º	Literatura Infantil y Fomento de la Lectura	6

Se decidió intervenir en la primera asignatura del ámbito de DLL cursada por el alumnado del grado, donde se evidenció que existían importantes ejes de mejora, y se acordó que la evaluación formativa y compartida (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017) sería clave para el diseño de la secuencia didáctica, que se organizó en seis fases:

Fase I. El andamiaje. Dada la escasa formación literaria de los estudiantes, se les proporcionaron recursos para acercarse a los libros infantiles: webs de instituciones que promueven la lectura (fundaciones, bibliotecas, escuelas...); blogs de docentes especializados en la formación lectora y literaria; webs de librerías; enlaces a diversas editoriales especializadas en literatura infantil, etc. Se establecieron pautas para seleccionar libros apropiados para educación infantil, focalizando en aspectos como la adecuación al destinatario, el uso de ilustraciones, la extensión y, sobre todo, la calidad literaria. Partiendo de las lecturas de Palou y Bosch (2005) y Montero (2012), se reflexionó sobre la práctica de la lectura en voz alta y se instó al alumnado a seleccionar una obra literaria de género narrativo para leerla ante el grupo la semana siguiente.

Fase II. La lectura del cuento: una práctica de coevaluación. Antes de la lectura, se proporcionó al alumnado una rúbrica elaborada desde Moreno y Sánchez Vera (2006), con la que debía evaluar variables paralingüísticas y no verbales (*vid.* Anexo 2). Aclarados los aspectos evaluables, se procedió a la lectura grupal: los estudiantes debían organizar la narración en fragmentos, de manera que todos pudieran leer. Antes debían justificar su elección. Mientras realizaban la práctica, la docente fue grabando en vídeo, para posibilitar una reflexión posterior y facilitar el proceso de autoevaluación y heteroevaluación (Santos Guerra, 1993).

Fase III. La autoevaluación. Tras la lectura, se habilitó un foro en la plataforma Moodle de la asignatura, para que el alumnado plasmara su e-autoevaluación y evidenciara sus principales logros y dificultades.

Fase IV. En busca de referentes teóricos. Una vez terminada la práctica, se procedió a ampliar la formación del alumnado sobre los conceptos *comunicación oral y comunicación no verbal* (Amar, 2014; Palou y Bosch, 2005). Tras esto, se les instó a confeccionar una nueva rúbrica (*vid.* Anexo 3), para evaluar, en una segunda sesión, la lectura para los demás.

Fase V. Una nueva lectura coevaluada. Tras el recorrido formativo-reflexivo, se procedió a la segunda lectura en voz alta. Igual que en la ocasión anterior, el alumnado realizó la correspondiente coevaluación y la docente recogió testimonio audiovisual para incorporarlo al proceso de heteroevaluación. En esta ocasión, el alumnado podía cambiar la obra seleccionada o, incluso habiéndola mantenido, proponer otros títulos que consideraba adecuados.

Fase VI. Reflexionando sobre la experiencia. Para finalizar, se requirió una nueva autoevaluación y, a partir de los aspectos más llamativos, se organizó un grupo focal, para recoger la voz del alumnado con respecto a la experiencia formativa.

Resultados

Los resultados obtenidos se han organizado para dar respuesta a las preguntas de la investigación. Por un

lado, se exponen los principales hallazgos a partir del corpus de lecturas generado por los informantes. Por otro lado, se muestran los resultados relacionados con los principales logros y carencias encontrados por los participantes al afrontar una lectura en voz alta.

Las obras literarias más idóneas

En total, entre los títulos que fueron leídos y aquellos que se propusieron y que, por tanto, fue interesante recoger, se identificaron 81 obras (*vid.* Anexo 1). Según la selección obtenida, parece existir un conocimiento difuso en cuanto a la diferencia entre libros de no ficción (Gill, 2009) y libros de literatura infantil. Aunque la mayor parte de los títulos se incluye en esta segunda categoría (*A qué sabe la luna, Elmer, El pez Arcoíris, La pequeña oruga glotona*, entre otros), también se localizan otros más próximos a la literatura instrumentalizada (Cervera, 1989), por su intención más didáctica que literaria: *De qué están hechas las niñas flamencas, En la selva, El monstruo de los colores o Las cuatro estaciones en un día*. Así, parece extendida la creencia, entre el alumnado, de que cualquier libro sería apropiado para leerse en voz alta, independientemente de su valor literario. Sin embargo, aunque no pongamos en cuestión la calidad, necesidad y pertinencia de utilizar libros de no ficción en el aula (Young *et al.*, 2007), el propósito de la secuencia didáctica se acotaba a la lectura de textos literarios:

Hemos decidido elegir este libro porque creemos que no es un cuento muy extenso para que los niños no pierdan la atención al leerlo. Además, vemos muy importante que el cuento trata sobre la educación emocional y los niños pueden expresar sus sentimientos (EA/S/G5A).

Además, este corpus refleja cuáles son los criterios en los que los estudiantes se apoyan para respaldar la elección la obra. Así, aparecen razones como:

1. El valor lúdico: “Este libro es recomendable leerlo en voz alta, porque fomenta que los niños se diviertan” (EA/S/G2C).

2. El componente estético: “Hemos decidido elegir dicho libro porque creemos que es un cuento cargado de ilustraciones llamativas para que los niños no pierdan la atención durante su lectura” (EA/S/G10C).
3. La conexión emocional con experiencias previas: “Lo hemos elegido porque lo teníamos en casa y era uno de nuestros cuentos favoritos de pequeñas” (EA/S/G9A).
4. El utilitarismo: “Hemos elegido este libro porque es breve, tiene un lenguaje sencillo, tiene muchas ilustraciones e iluminación y le enseña las fases de la luna a los pequeños” (EA/S/G9B).

Estas razones pueden aparecer independientemente o combinadas. Así, quienes eligen según el utilitarismo, no ligan este criterio con otros para apoyar su elección, pues lo estiman suficientemente potente:

Hemos elegido este libro porque nos parece una buena opción para tratar la diversidad en educación infantil y para acabar con los estereotipos de géneros (EA/S/G7A).

Hemos considerado que es idóneo este libro para la lectura en voz alta, porque fomenta la adquisición de rutinas cotidianas, al contener un tema transversal como es la higiene y [el] cuidado personal en este caso (EA/S/G11C).

Se registran, asimismo, títulos seleccionados bien por la oportunidad que ofrecen de transmitir valores —*El monstruo de los colores, La cigarra y la hormiga* o *Frédéric*— o bien por la extensión y la temática —*Los tres cerditos, En la selva* o *El pollito Pito*—:

Hemos elegido este cuento porque se trata de una narración tradicional que cuenta con ilustraciones que representan muy bien la historia. Es un cuento corto, en el que aparecen animales, aspectos que atraen la atención de los niños (EA/S/G10B).

Sin embargo, quienes recurren al criterio lúdico o estético, suelen asociarlo con sus experiencias de lectura como disfrute (Lomas, 2003; Romero *et al.*, 2015):

Consideramos que este libro es el más adecuado, porque es muy divertido, muy interactivo. También por ser uno de los libros que más nos leían cuando éramos pequeñas (EA/S/G11A).

De esta forma, se recogen títulos desde sus vivencias como lectores infantiles —*Este pijama está loco* o *El hada acatarrada*, obras editadas en la década de los noventa—, y desde su proyección como docentes mediadores, títulos más actuales: *Veo-veo... Un ratón* o *La vaca que puso un huevo*. Estos resultados concuerdan con investigaciones precedentes (Dueñas *et al.*, 2014; Granada y Puig, 2014; Munita, 2019), que muestran la influencia de las experiencias lectoras del profesorado en formación al seleccionar las obras para el aula.

Unido a esto, hay determinados títulos que se repiten:

- De los clásicos infantiles: *Los tres cerditos, Caperucita roja, La ratita presumida, El zorro y el caballo* o *El gato con botas*. Sobre ellos, el acento se vuelve a poner en el mensaje que transmiten o en el hecho de que el cuento nos transporta “a paraísos inventados, cercanos a nuestra infancia, para arribar a sueños y a recuerdos de imágenes familiares que nos han acompañado en diversos momentos vitales” (Romero, 2016, p. 13):

De esta historia sacamos la conclusión de que siempre hay que decir la verdad y esto supondrá un aprendizaje para los niños (EA/S/G7B).

Este cuento me lo leía mi padre antes de dormir y para mí tiene un valor muy especial. Creo que hay que transmitir esos sentimientos a los más pequeños, porque los cuentos siempre te acompañarán (EA/S/G16C).

- De literatura infantil de reciente edición: *Elmer, Las jirafas no pueden bailar, El pez Arcoíris* o *A qué sabe la luna*, son los títulos en los que más se insiste. Algunas de estas obras son reconocidas por el Observatorio de la Lectura y el Libro (España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Observatorio

Nos parece apropiada la elección del cuento, ya que no tiene ningún fin pedagógico, sino el simple hecho de entretener y divertir a los niños. Además, las ilustraciones son muy coloridas, lo que puede llamar la atención de los niños (GF/S/G12A).

Sin embargo, aunque en el proceso de andamiaje se había subrayado esto, hubo grupos que consideraron la finalidad pedagógica el principal aspecto positivo de la lectura; por ejemplo:

[...] son cuentos buenos, que enseñan valores (CO/S/G16B).

[...] los cuentos nos han gustado porque fomentan capacidades como el compañerismo, la solidaridad, la amistad, la autonomía... (CO/S/G5A).

Atendiendo al acto de lectura, los estudiantes ponen en valor aspectos referidos a la entonación y la modulación, el ritmo y la gesticulación. Además, añaden apreciaciones sobre el disfrute que les había proporcionado la experiencia:

[...] a pesar de los nervios, la entonación y modulación fue buena. Se nos entendía cuando hablábamos y utilizábamos gestos mirando a los compañeros. Además, enseñamos en todo momento las imágenes del libro (EA/L/G16C).

Muy buena entonación a la hora de narrar el relato entero (CO/L/G2B).

Han empleado regularmente pausas y silencios, que nos ha ayudado a interpretar mejor el cuento (CO/L/G14A).

[...] la rúbrica ha tenido gran importancia, ya que nos ha servido para fijarnos en todos los aspectos que debemos tener en cuenta a la hora de leer en voz alta (GF/S/G9C).

[...] ha sido muy buena práctica, porque hemos aprendido cosas que van a ser muy significativas en el día de mañana (GF/S/G7B).

Además, destaca el hecho de haber potenciado un proceso de reflexión sobre la práctica y sobre la evaluación en los maestros en formación, vital para toda persona que ejerza la profesión docente. Esto ha permitido hacer consciente al alumnado de la importancia de leer para los demás y de los elementos que deben activarse en una lectura en voz alta:

[...] el trabajo de la propuesta de rúbrica nos ha ayudado a saber qué es lo que necesitábamos para contar mejor el cuento: hemos enseñado el libro, intentado mirar a toda la clase, hablar alto, claro, utilizar onomatopeyas, gesticular y diferenciar, con la voz, cada uno de los personajes (GF/L/G13A).

En consonancia con la idea, reflexionar sobre los aspectos prosódicos, paralingüísticos y no verbales ligados a la lectura en voz alta para enfrentar la segunda lectura supuso, desde el punto de vista de la heteroevaluación, un gran avance que la coevaluación corrobora. Se constata que los grupos seleccionaron obras más adecuadas, fueron más conscientes de los aspectos que debían controlar para desarrollar una lectura de calidad y más precisos a la hora de valorar las lecturas de sus compañeros. Además, dotaron de mayor entidad a sus lecturas, incorporando fórmulas de inicio y cierre. Recogemos algunas de las valoraciones del alumnado al respecto:

Nos gustó mucho este cuento y era muy entretenido, nos hizo reír; por lo tanto, creemos que es buena referencia para utilizarlo en la etapa de Infantil (CO/L/G7C).

La buena entonación ha hecho que los personajes cobren vida [...]. Utilizan una pregunta al inicio del cuento como gancho bastante acertada (CO/L/G14B).

En suma, los estudiantes destacan muy positivamente el hecho de haber elaborado la rúbrica desde el proceso formativo, la seguridad adquirida para leer en voz alta utilizando conscientemente recursos expresivos, la aplicabilidad de la lectura en un contexto real —o profesional—, o el conocimiento de obras y autores de literatura infantil.

En cuanto a las dificultades, se han agrupado también en torno a la elección de la obra y el acto de lectura en sí. En primer lugar, la elección de la obra, como ya hemos indicado, supuso un reto para el alumnado, que partía de una idea utilitarista de la literatura (Cervera, 1989). Al respecto, los estudiantes aportan razones de tres tipos: la no adecuación a los receptores potenciales —niños de entre 0 y 6 años—, debido a la complejidad o el enfoque de la

temática; la excesiva duración del acto lector y el hecho de haber seleccionado la obra por su finalidad pedagógica y no por su calidad literaria.

[...] no contamos con que era un cuento extenso y se despistaron muchos los oyentes y dejaron de prestar atención. La próxima vez cogeremos un cuento más corto y apropiado para el público infantil (EA/D/G9C).

No leímos los diálogos lo suficientemente despacio, por lo que un niño no habría podido interesarse en el cuento. Además, no empleamos gestos que acompañaran dicha lectura (EA/D/G10A).

En segundo lugar, sobre el acto de lectura en sí, demostró el bajo grado de conciencia por parte del alumnado de los recursos paralingüísticos y no verbales que contribuyen a dar calidad a la lectura en voz alta, así como déficits en modulación de la voz, ritmo de la lectura, gestualidad y contacto visual (Amar, 2014; Palou y Bosch, 2005), aspectos que fueron constatados también en la heteroevaluación.

[...] a pesar de los ensayos, al saber que estábamos siendo grabados nos sentimos nerviosos. Esto hizo que no moduláramos la voz como queríamos (EA/D/G1C).

El cuento tiene grandes posibilidades para utilizar la voz, pero el grupo no supo aprovecharlo (CO/D/G3A).

No emplearon gestos faciales ni de otro tipo para enfatizar lo que se estaba contando en la narración (CO/D/G10C).

Finalmente, nos detenemos en un aspecto que emergió de los datos obtenidos y afecta tanto a la selección de las obras como a la realización de la lectura: el componente actitudinal de los estudiantes a la hora de enfrentarse a la actividad, que, a la vista de los hallazgos, resultó ambivalente, puesto que se puso de manifiesto un claro entusiasmo hacia la experiencia, basado, por un lado, en el disfrute de los textos y, por otro, en la utilidad para su futuro desempeño profesional. Pero también se constató poco ensayo y escasa consulta de los recursos ofrecidos para la selección de las obras (Dueñas *et al.*, 2014; Munita, 2019).

Tuvimos poco tiempo para ensayar, así que nuestra puesta en escena no salió como habíamos pensado (EA/D/G6A).

Pensamos en los libros que nos habían gustado de pequeñas, sin más. No consultamos todos los enlaces que nos aportaron las profesoras... A lo mejor habríamos encontrado un cuento más adecuado (GF/D/G12C).

En resumen, los resultados, obtenidos de los distintos agentes involucrados en el proceso de evaluación, coinciden al señalar que los estudiantes han avanzado en su competencia profesional en lectura en voz alta, de forma que las dificultades detectadas en la fase II de la secuencia didáctica lograron corregirse en la fase V, tras los procesos reflexivos planteados y con la perspectiva de poder repetir la experiencia.

En este sentido, ha sido vital la reflexión sobre *cómo leer en voz alta* para entregar un texto escrito a un público que lo escucha (Mata, 2004, 2016; Morón y Martínez, 2012). Para ello, los estudiantes se han enfrentado a la comprensión profunda del texto como paso previo a compartirlo oralmente, considerando el nivel de condensación narrativa de las distintas obras (Granado, 2013; Grau y Vilá, 2005; Llamazares y Alonso-Cortés, 2016). Han adquirido también conciencia sobre su desempeño oral y lo han mejorado en aspectos prosódicos, paralingüísticos y de comunicación no verbal, que condicionan la calidad de la lectura en voz alta en la escuela infantil y dan cuenta de su mejora en el control de la densidad de la narración al compartirla (Amar, 2014; Palou y Bosch, 2015). Además, el alumnado ha experimentado la necesidad de saber elegir *qué leer* a un público de niños menores de 6 años desde criterios docentes (Díaz-Plaja, 2016; Munita, 2013).

Así, los estudiantes, desde sus diferentes trayectorias académicas y de vida, han reconocido la necesidad de ser lectores competentes de obras considerando el público infantil; han experimentado el valor estético y lúdico de los títulos seleccionados frente al didactismo (es decir, seleccionar los textos solo con el fin de enseñar algo); han comprobado el interés de aportar ediciones actuales; se han familiarizado con las ilustraciones de calidad y han sabido jugar con recursos, como las estructuras repetitivas o que den protagonismo a

la sonoridad y al ritmo: “¡Qué patraña qué mentira, ese huevo es de gallina!” elementos que pueden ayudar a que el público infantil tome un papel activo en la escucha del texto, al poder anticiparse —o incluso cantar— enunciados predecibles: “Lalaralalrita, barro mi casita” (Dueñas *et al.*, 2014; Granado y Puig, 2014; Romero y Álvarez, 2018; Sánchez Hita y Romero, 2018).

Discusión y conclusiones

Para finalizar este trabajo, planteamos los siguientes ejes de reflexión: en primer lugar, este trabajo confirma la validez de incorporar secuencias didácticas en la educación superior, en particular para intervenir en el desarrollo de una competencia profesional compleja, que se encuentra en la intersección entre la competencia oral, escrita y literaria de los futuros docentes.

Con ello, se suma a otros estudios que presentan el valor de la secuencia didáctica para intervenir en la competencia en comunicación lingüística del alumnado (Camps y Vilà, 2003; Dolz y Schneuwly, 2016; Vilà, 2005) y aporta complejidad, al proporcionar avances no solo para la realización oral de la lectura literaria, sino también en la conciencia de la calidad de la mediación docente entre el texto escrito de carácter literario y los niños menores de 6 años.

Este nivel de conciencia sobre la gestión de la oralidad en el aula es un aspecto muy relevante para la mejora de la práctica educativa desde la Educación Infantil (Llamazares y Alonso-Cortés, 2016; Sánchez Rodríguez, 2008, 2016; Santamarina, 2016; Wells, 2001, 2015).

En segundo lugar, destacamos el valor de la evaluación formativa en el proceso de aprendizaje (Ribas, 2010): ha resultado muy positivo el hecho de involucrar al alumnado en su proceso de e-autoevaluación (Rodríguez *et al.*, 2011) y de coevaluación (Gatfield, 1999; Ibarra *et al.*, 2012), prácticas aún por explorar con mayor profundidad en la educación superior.

Nuestros hallazgos coinciden con los de la investigación realizada por Rodríguez *et al.* (2011), ya

que la e-autoevaluación —a través del foro— ha favorecido la participación de los estudiantes, además de suponer un ejercicio de autorregulación y autorreflexión crítica sobre su grado de conocimiento —de obras literarias— y desarrollo de habilidades —para una adecuada lectura en voz alta—. El hecho de que las dificultades detectadas en la fase II de la secuencia didáctica logran corregirse en la fase V corroboró nuestra intuición acerca del uso de la autorreflexión como mejora de los procesos de aprendizaje y coincide, además, con otras investigaciones precedentes, que si bien no están enmarcadas dentro de la oralidad, sí demuestran una mejora de la competencia lingüística y de la reflexión pedagógica de los futuros maestros a partir de procesos de autorreflexión (Jarpa, 2019; Plazaola *et al.*, 2018; Yoon y Römer, 2020).

En tercer lugar, nuestro trabajo aporta nueva información respecto a los avances en la formación en competencias específicas para el ejercicio de la profesión docente. Se trata de una formación no lineal, ya que se construye en relación con creencias y representaciones sociales que los estudiantes manejan y que pueden ser incoherentes con los saberes que, desde el ámbito formativo, se busca que puedan construir.

Frente a trabajos que se han ocupado de estas cuestiones en lo que respecta a la lengua oral (Ballesteros y Palou, 2005; Santamarina, 2011), la lengua escrita (Birello y Gil, 2014; Pérez Peitx, 2016) o la educación literaria (Munita, 2013), este trabajo combina los tres ámbitos y contribuye así a informar sobre el proceso dinámico de construcción progresiva de las competencias profesionales.

Por ejemplo, si bien inicialmente los estudiantes no tenían clara la diferencia entre los libros de no ficción y la literatura infantil (Gill, 2009), entendimos esta circunstancia como una oportunidad de aprendizaje que enlaza con las otras materias lingüísticas del grado y que va a contribuir a cohesionar la formación literaria del futuro maestro (Trigo, 2016). Los resultados demuestran que ya desde la primera asignatura del itinerario lingüístico se ha logrado

instar al alumnado a descubrir obras de literatura infantil, propiciando una postura crítica respecto a la selección de obras adecuadas, la formación de un amplio corpus de lecturas y la concienciación de valorar la lectura como disfrute, frente a la visión instrumentalizada (Dueñas *et al.*, 2014; Granado y Puig, 2015; Munita, 2013).

Sin embargo, también encontramos algunas dificultades, pues durante su proceso formativo como futuros docentes, los estudiantes adquieren la idea de que la literatura, más allá de constituir un elemento necesario para forjar lectores, debe utilizarse como un instrumento para formar en valores. De hecho, una rápida revisión de los trabajos de fin de grado defendidos durante los últimos años en distintas universidades, pone de manifiesto cómo, desde la didáctica general, en ocasiones, se focaliza la mirada en la visión utilitarista de la literatura infantil (Ayuso, 2013; Chira, 2018; Vicario, 2019), mientras que desde la DLL se aboga por la formación de lectores hacia el disfrute del texto literario (Planella, 2015; Ruiz, 2019; Sánchez Fernández, 2014). Bajo estas premisas, resulta complejo que los estudiantes tengan claro cuál es el sentido de la literatura, cómo propiciar su disfrute compartido y el papel que esta debe desempeñar en la vida de los nuevos lectores. Nuevos trabajos podrán explorar de qué forma los futuros maestros construyen un conocimiento consolidado para su práctica desde postulados a veces contradictorios y cómo la lectura en voz alta debe afrontarse de distinta forma según sea la naturaleza del texto compartido.

En este sentido, y como cuarta conclusión, este estudio aporta, a la formación inicial de maestros, resultados que indican la validez de trabajar de manera coordinada entre asignaturas dentro del ámbito universitario (Bolarín y Moreno, 2015; Sánchez Jiménez y Galiano, 2019), ya que, en nuestro caso, se ha constatado un avance formativo en el alumnado, al contribuir a estructurar su formación en didáctica de la oralidad, didáctica de la escritura y en literatura infantil de una manera interrelacionada y significativa (Santamarina y Núñez, 2018). Esta competencia resultará trascendental en el

desarrollo de su desempeño profesional como alfabetizadores y mediadores literarios.

Las voces y los testimonios de los estudiantes se han acompañado del diálogo entre las docentes, quienes, desde el proceso de heteroevaluación y como participantes de la investigación, han vivenciado los logros y aprendizajes del grupo. En este sentido, el trabajo en paralelo —o coordinación horizontal— y el diseño de un itinerario específico de formación coherente —o coordinación vertical, reflejada en la Tabla 1— han enriquecido la visión de la experiencia y, desde el establecimiento de vasos comunicantes entre contenidos lingüísticos y literarios, han permitido fortalecer la competencia en lectura en voz alta de los estudiantes, en consonancia con lo planteado en otros estudios (Dueñas *et al.*, 2014; Granado y Puig, 2015; Munita, 2013; Romero *et al.*, 2015).

Como perspectivas, consideramos deseable trabajar en dos líneas: en primer lugar, extender este tipo de actividad al contexto de las prácticas en centros escolares, para seguir investigando cómo los estudiantes avanzan potenciando el *saber* teórico y el *saber hacer* en el contexto de la práctica profesional (Plazaola *et al.*, 2018; Saiz-Linares y Ceballos-López, 2019). En segundo lugar, habida cuenta de que las obras que conforman el corpus de literatura infantil de reciente edición se sitúan, según el Observatorio de la Lectura y el Libro (España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Observatorio de la Lectura y el Libro, 2018), entre aquellas que gozan de mayor impacto comercial para primeros lectores o prelectores, resultaría muy interesante indagar sobre la influencia mediadora que ejerce el mercado editorial (Sánchez Hita y Romero, 2018).

Referencias

- Amar, V. (2014). *Didáctica y comunicación no verbal*. Comunicación Social.
- Ayuso, N. (2013). *La literatura infantil como medio para enseñar valores* [Trabajo de grado, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3122>

- Ballesteros, C., y Palou, J. (2005). Las creencias del profesorado y la enseñanza de la lengua oral. En M. Vilá, (Coord.), *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (pp. 101-116). Graó.
- Birello, M., y Gil, M. (2014). Creencias sobre la enseñanza de la composición escrita y de la gramática de estudiantes de grado de Educación Primaria y de Educación infantil. *Tejuelo*, (10), 11-26. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5385983.pdf>
- Bolarín, M., y Moreno, M. (2015). La coordinación docente en la universidad: retos y problemas a partir de Bolonia. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19(2), 319-332. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/40928>
- Calonje, P. (2007). El sentido de leerles en voz alta. *Educación y Biblioteca*, 19(157), 30-39. <http://hdl.handle.net/10366/119330>
- Camps, A., y Vilá i Santasusana, M. (2003). Proyectos para aprender lengua. En A. Camps (Comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 47-50). Graó.
- Cassany, D. (2007). Luces y sombras de la lectura en voz alta. *Peonza*, (82), 21-32. <https://handle/10230/21507>
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Cauce: Revista de Filología y su Didáctica*, (12), 157-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=87702>
- Chira, Y. (2018). Programa "más que historias" y su efectividad para la modificación de problemas conductuales en los niños del primer grado del nivel primario del Colegio Adventista del Titicaca – Chullunquiani, Juliaca, 2017 [Trabajo de grado, Universidad Peruana Unión]. <http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/1439>
- Colomer, T., y Durán, T. (2000). La literatura en la etapa de educación infantil. En M. Correig y M. Bigas (Coord.), *Didáctica de la lengua en educación infantil* (pp. 213-250). Síntesis.
- Díaz-Plaja, A. (2016). El diálogo entre los textos literarios. En M. Fons y J. Palou (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil* (pp. 291-300). Síntesis.
- Dolz, J., y Schneuwly, B. (2016). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels a l'école*. ESF.
- Dueñas, J. D., Taberero, R., Calvo, V., y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canos y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, (11), 21-43. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.02
- Duursma, E., Augustyn, M., y Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: The evidence. *Archives of Disease in Childhood*, 93(7), 554-557. <https://doi.org/10.1136/adc.2006.106336>
- España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Observatorio de la Lectura y el Libro. (2018). *Los libros infantiles y juveniles en España*. <https://issuu.com/gremideditorsdecatalunya/docs/2018-los-libros-infantiles-y-juveni>
- Fandiño, L., Fiorellino, S., y Díaz, S. (2013). Voces que forman lectores. Una experiencia de trabajo con madres para la promoción de la lectura en voz alta en familia. En M. Núñez, J. Rienda y M. Santamarina (Coords.), *Oralidad y educación* (pp. 735-745). Monema.
- Ferreiro, E. (Comp.) (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Gedisa.
- Gatfield, T. (1999). Examining student satisfaction with group projects and peer assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(4), 365-377. <https://doi.org/10.1080/0260293990240401>
- Gill, S. R. (2009). What teachers need to know about the "new" nonfiction. *The Reading Teacher*, 63(4), 260-267. <https://doi.org/10.1598/RT.63.4.1>
- Goikoetxea, E., y Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XXI*, 18(1), 303-324. <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12334>
- Granado, C. (2013). La formación inicial de maestros y maestras en educación lectora: perspectiva del alumnado y contenidos ofrecidos en tres universidades andaluzas. *Investigación en la escuela*, 80, 103-115. <http://hdl.handle.net/11441/51363>
- Granado, C., y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, (11), 93-112. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05
- Granado, C., y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, (13), 43-63. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03
- Grau, M. y Vilá, M. (2005). La lectura en voz alta: enseñar a leer para comunicar. En M. Vilá (Coord.), *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (pp. 173-178). Graó.
- Ibarra, M., Rodríguez, G. y Gómez, M. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la Universidad. *Revista de Educación*, (359), 206-231. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-092>

- Ibarra, N., y Ballester, J. (2013). La literatura infantil y juvenil en la formación del maestro. *Lenguaje y Textos*, (38), 11-18. http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_literatura_infantil_y_juvenil_en_la_formacion_del_maestro_ibarra_n.pdf
- Jarpa, M. (2019). Escritura académica para el desarrollo de la reflexión pedagógica en la formación docente: la crónica del docente-directivo. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 85-101. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a04>
- Juárez, M.^a (2019). Influencia de la formación inicial del profesorado en los hábitos lectores y en el concepto de educación literaria. *Investigaciones sobre lectura*, (12), 99-131. <https://doi.org/10.37132/islv0i12.287>
- Llamazares, M., y Alonso-Cortés, M. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 151-172. <https://doi.org/10.35362/rie7109>
- Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo. *Enunciación*, 8(1), 57-67. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2478>
- López-Pastor, V. M., y Pérez-Pueyo, Á. (Coords.). (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.
- Massaro, D. W. (2017). Reading aloud to children: Benefits and implications for acquiring literacy before schooling begins. *American Journal of Psychology*, 130(1), 63-72. <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.130.1.0063>
- Mata, J. (2004). *El rastro de la voz y otras celebraciones de la lectura*. Universidad de Granada.
- Mata, J. (2016). Leer con otros. Aportaciones a la dimensión social de la lectura. *RESED. Revista de Estudios Socioeducativos*, (4), 16-26. <http://hdl.handle.net/10498/18937>
- Mendoza, A. (2011). La investigación en didáctica de las primeras lenguas. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 31-80. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119871>
- Montero, B. (2012). Bebecuentos. Esos grandes olvidados. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*. (246), 30-34.
- Moreno, A., y Sánchez Vera, L. (2000). Treinta años de la evolución de los estudios universitarios de literatura infantil en España: 1967-1997. En V. Ruzicka, C. Vázquez y L. Lorenzo (Eds.), *Literatura infantil y juvenil. Tendencias actuales* (pp. 85-95). Servicio de publicaciones de la Universidad de Vigo.
- Moreno, A., y Sánchez Vera, L. (2006). El desarrollo de las habilidades lingüísticas en la educación infantil: literatura y tradición oral. En J. M. Serón (Ed.), *La educación infantil: orientaciones y propuestas* (pp. 397-447). Universidad de Cádiz.
- Morón, E., y Martínez, C. (2013). La lectura en voz alta: una práctica necesaria para futuros maestros. En L. Cancelas, R. Jiménez, M. Romero y S. Sánchez (Coords.), *Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXI* (pp. 1-7). Universidad de Cádiz.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos* (9), 69-87. https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.04
- Munita, F. (2019). “Volver a la lectura”, o la importancia de la lectura personal en la formación continua del profesorado en didáctica de la lengua y la literatura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 413-430. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11236>
- Munita, F., y Riquelme, E. (2013). Leer con otros para leerse a sí mismo. La lectura mediada de literatura infantil y sus aportes en el desarrollo de las competencias emocionales del niño. *A viva voz. Lectura en voz alta* (pp. 30-45). Bibliotecas CRA/Mineduc.
- New, R. S. (2001). Early literacy and developmentally appropriate practice: Rethinking the paradigm. En S. B. Neuman y D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (vol. 1, pp. 245-262). Guilford Press.
- Palou, J., y Bosch, C. (2005). *La lengua oral en la escuela: 10 experiencias didácticas*. Graó.
- Parrado, M., Romero, M. F., y Trigo, E. (2018). La experiencia literaria en la formación de futuros docentes: el viaje iniciático de nuestras biografías en 10 hashtag. En V. Amar (Coord.), *Miradas y voces de futuros maestros* (pp. 59-86). Octaedro.
- Pérez Peitx, M. (2016). El pensament sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura durant la formació inicial dels Mestres. *Llengua, Societat i Comunicació*, (14). <https://revistes.ub.edu/index.php/LSC/article/view/15382/19792>
- Planella, A. (2015). *La formación del lector literario en la primera etapa de Educación Infantil* [Trabajo de grado, Universidad Internacional de La Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3376>
- Plazaola, I., Ruiz, U., e Iriondo, I. (2018). Análisis de la propia actividad en el Practicum: una experiencia formativa. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 33-52. <https://doi.org/10.5209/RCED.54890>
- Porta, L., y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: el análisis cualitativo en la investigación educativa. *Anuario*

- Digital de Investigación Educativa*, (14), 388-406. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3211>
- Ribas, T. (2010). La evaluación en el área lingüística. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (53), 10-21.
- Rodríguez, G., Ibarra, M., y Gómez, M. (2011). e-Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, (356), 401-430. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-356-045>
- Romero, M. F. (Coord.). (2011). *La lectura expresiva en el aula. Propuesta de textos dialogados*. Visión Libros.
- Romero, M. F. (2016). La voz y la imagen de los cuentos en el imaginario colectivo desde la visión integradora del aula. En E. Álvarez, M. Martínez y L. Alejandre (Coords.), *El cuento hispánico. Nuevas miradas críticas y aplicaciones didácticas* (pp. 13-30). Agilice Digital.
- Romero, M. F., Trigo, E., y Jiménez, R. (2015). Hojear la historia desde la educación literaria: un itinerario formativo para el joven lector. En R. Jiménez y M. F. Romero (Coords.), *Nuevas líneas de investigación e innovación en la educación literaria* (pp.109-119). Octaedro.
- Romero, M. F., y Álvarez, E. (2018). El cuento en las biografías lectoras de los más jóvenes y sus historias completas. En E. Álvarez (Ed.), *Acción y efecto de contar: estudios sobre el cuento hispánico contemporáneo* (pp. 99-116). Visor.
- Romero, M. F., y Trigo, E. (2014). Mira qué te cuento, la voz y la imagen de nuestras lecturas compartidas. En V. Amar (Coord.), *Recuperar y compartir la memoria de la escuela* (pp. 15-25). GEU.
- Romero, M. F., y Trigo, E. (2018). Entre las creencias y la formación inicial de los estudiantes del Máster de Profesorado de Secundaria: una mirada hacia la enseñanza de la literatura en las aulas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 73-96. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63622>
- Ruiz, M. (2019). *La animación a la lectura: un camino para alcanzar el hábito y el placer por la lectura en la Educación Primaria* [Trabajo de grado, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/39311>
- Sáez, J. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos (enfoque práctico con ejemplos. Esencial para TFG, TFM y tesis)*. UNED.
- Saiz-Linares, A., y Ceballos-López, N. (2019). El practicum de magisterio a examen: reflexiones de un grupo de estudiantes de la Universidad de Cantabria. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(27), 136-150. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.27.344>
- Sánchez Fernández, Y. (2014). *El ambiente para la lectura literaria en Educación Infantil. Análisis de un contexto escolar* [Trabajo de grado]. Universidad de Zaragoza.
- Sánchez Hita, B., y Romero Oliva, M. F. (2018). Lecturas para los más jóvenes. Aproximación a la oferta editorial de literatura infantil para niños de 0-6 años. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (27), 149-176. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.149>
- Sánchez Jiménez, M., y Galiano, A. (2019). Desarrollo de un equipo docente en la coordinación del profesorado en el ámbito universitario. *Alteridad. Revista de Educación*, 14(1), 98-108. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.08>
- Sánchez Rodríguez, S. (2008). *La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de educación infantil: estudio de casos*. Santander [Tesis de doctorado] Universidad de Cantabria, España. <http://hdl.handle.net/10902/1563>
- Sánchez Rodríguez, S. (2014). La alfabetización inicial en los últimos 25 años: de los métodos de lectura a las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir. En M. F. Romero y R. Jiménez (Coords.), *Hacia una educación lingüística y literaria* (pp. 177-198). UCA.
- Sánchez Rodríguez, S. (2016). Hablar para comunicarse. En M. Fons y J. Palou (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil* (pp. 165-178). Síntesis.
- Santamarina, M. (2011). Análisis de las concepciones del profesorado de Educación Infantil sobre la enseñanza de la lengua oral: un estudio de caso. *Enunciación*, 16(2), 87-99. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/3907/14507>
- Santamarina, M. (2016). *Análisis de las concepciones del profesorado de educación infantil sobre la enseñanza de la lengua oral: un estudio de casos*. [Tesis de doctorado], Universidad de Granada, España. <http://hdl.handle.net/10481/44299>
- Santamarina, M., y Núñez, M. (2018). Formación sobre didáctica de la lengua oral de los docentes de educación infantil españoles: un estudio comparativo. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 177-196. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63640/38698>
- Santana, R., Alemán, J., y López, M. (2017). Leer por placer ¡lo primero, oír los libros!, *Aula abierta*, 46(2), 83-90. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.83-90>

- Santos Guerra, M. Á. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la Escuela*, (20), 23-35. <http://hdl.handle.net/11441/59547>
- Soler, M. (2003). Lectura dialógica: la comunidad como entorno alfabetizador. En A. Teberosky y M. Soler (Comps.), *Contextos de alfabetización inicial* (pp. 47-63). ICE/Horsori.
- Tolchinsky, L. (1990). Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes en la noción de "alfabetismo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2(6), 53-62. <https://doi.org/10.1080/02147033.1990.10820933>
- Trigo, E. (2016). El papel de la formación inicial y permanente del profesorado para forjar lectores. *RESED, Revista de Estudios Socioeducativos*, (4), 66-84. <http://hdl.handle.net/10498/18941>
- Vicario, A. (2019). *Literatura infantil y emoción: los cuentos infantiles de Trace Moroney como propuesta didáctica para el aula de primero de Educación Primaria* [Trabajo de grado, Universidad de Cantabria]. <http://hdl.handle.net/10902/17705>
- Vilá, M. (Coord.). (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Graó.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Paidós.
- Wells, G. (2015). Dialogic learning: Talking our way into understanding. En T. Dragonas, K. J. Gergen, S. McNamee y E. Tseliou (Eds.), *Education as social construction: Contributions to theory, research and practice* (pp. 62-91). Taos Institute. https://www.researchgate.net/publication/280018440_Education_as_social_construction_Contributions_to_theory_research_and_practice
- Yoon, H., y Römer, U. (2020). Quantifying disciplinary voices: An automated approach to interactional metadiscourse in successful student writing. *Written Communication*, 37(2), 1-37. <https://doi.org/10.1177/0741088319898672>
- Young, T. A., Moss, B., y Cornwell, L. (2007). The classroom library: A place for nonfiction, nonfiction in its place. *Reading Horizons*, 48(1), 1-18. https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol48/iss1/3

620 Anexos

Anexo 1. Corpus de obras seleccionadas

Título	Autor	Año	Editorial	Categoría	Frecuencia
A qué sabe la luna	Michael Grejniec	1999	Kalandraka	LI	5
Ada nunca tiene miedo	Isabel Córdova	2002	sm	LI	1
Bonitas	Stacy McAnulty	2018	Astronave	lin	1
Caperucita Roja	-	2014	Combel	CLI	2
¡Caray! Qué lista es mi madre	Ricardo Alcántara	2002	Combel	LI	1
Carrera de zapatillas	Alejandra Bernardis	2015	Disponible en web*	LIN	1
Carta va, carta viene	Alberto Urcaray	2006	Brosquil	LI	1
¿Cuándo llegará mi cumpleaños?	Alejandra Vallejo-Nágera	2000	Alfaguara	LI	1
De qué están hechas las niñas flamencas	Montse Ganges	2011	Combel	LIN	1
¿Dónde estás oscuridad?	J. S. Pinillos	2016	Iajajai	LIN	1
El erizo Pepe y sus globos de colores	-	-	Disponible en web**	LI	1
El gallo Quirico	Tareixa Alonso	2004	Kalandraka	LI	1
El gato con botas	Charles Perrault	2009	Timunmas	CLI	2
El gran monstruo espantoso	Thomas Docherty	2010	Anaya	LI	1
El hada acatarrada	Miguel Ángel Mendo	1996	Bruño	LI	1
El libro inquieto	Los Krickelkrakels	2012	Kokinos	LI	1
El libro sin dibujos	B. J. Novak	2015	Timunmas	LI	1
El milagro del oso	Wolf Erlbruch	2002	Lóquez	LI	1
El monstruo de los colores	Anna Llenas	2012	Flamboyant	LIN	1

Anexo 1. Corpus de obras seleccionadas (continuación)

Título	Autor	Año	Editorial	Categoría	Frecuencia
El monstruo rosa	Olga De Dios	2013	Apila	LIN	1
El oso, la mona y el cerdo	Tomás de Iriarte	2018	Disponible en web***	CLI	1
El palacio del pájaro azul	Orianne Lallemand	2012	Edelvives	LI	1
El pastor mentiroso	Félix María de Samaniego	2004	Combel	CLI	1
El patito feo	Hans Christian Andersen	2006	Combel	CLI	1
El perro de color melón	Asociación para el bienestar de los animales	2012	Defensor del menor. Comunidad de Madrid	LIN	1
El perro picatoste	Gloria Fuertes	2014	Susaeta	LI	1
El pez arcoíris	Marcus Pfister	2013	Beascoa	LI	3
El príncipe feliz	Oscar Wilde	2015	SM	CLI	1
El principito	Antoine de Saint-Exupéry	2008	Salamandra	CLI	1
El retorno de Villarina	W. AA.	2010	Fapas	LI	1
El sueño de Matías	Leo Lionni	2013	Kalandraka	LI	1
El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza	Werner Holzwarth	2015	Beascoa	LI	1
El zorro y el caballo	Hermanos Grimm	2010	Artemisa	CLI	2
Elmer	David McKee	2012	Beascoa	LI	2
Embrujo en la granja	Eulália Abad Roca	2017	Bellaterra Música	LIN	1
En la selva	W. AA.	2014	-	LIN	1
¡Este pijama está loco!	Andrés Guerrero	1991	Anaya	LI	1
Fonchito y la luna	Mario Vargas Llosa	2015	Alfaguara	LI	1
Frederick	Leo Lionni	2005	Kalandraka	LI	1
Garbancito	Olalla González	2008	Kalandraka	LI	1
Hansel y Gretel	Hermanos Grimm	2016	Combel	CLI	1
Juan y las habichuelas mágicas	Hans Christian Andersen	2006	Bruño	CLI	1
La casita de chocolate	Hermanos Grimm	2013	Kalandraka	CLI	1
La cenicienta	Charles Perrault	2013	Timunmas	CLI	1
La cigarra y la hormiga	Esopo	2010	Laberinto	CLI	1
La invitación de cumpleaños	Lucy Rowland	2017	Picaron	LI	1
La pequeña oruga glotona	Eric Carle	2017	Kókinos	LI	2
La ratita presumida	Charles Perrault	2017	Combel	CLI	2
La sirenita	Hans Christian Andersen	2015	Timunmas	CLI	1
La tortuga poco a poco	David Paloma	2000	Combel	LI	1
La tortuga que quería dormir	Roberto Aliaga	2008	oqo	LI	1
La vaca que puso un huevo	Andy Cutbill	2008	Serres	LI	3
Las cuatro estaciones en un día	Katie Cotton	2016	Bruño	LIN	1
Las jirafas no pueden bailar	Giles Andreae	2014	Bruño	LI	1
Las piezas del puzzle	Babette Cole	2007	rba	LI	1
Lina sale en el periódico	Elisa Mariscal	2002	Santillana	LIN	1
Los tres cerditos	-	2014/2018	Combel/Timunmas	CLI	2
María y el niño envidioso	Manfred Sommer Resalt	2002	Everest	LI	1

Anexo 1. Corpus de obras seleccionadas (continuación)

Título	Autor	Año	Editorial	Categoría	Frecuencia
Mecachis, ¡quiero ser grande!	Ricardo Alcántara	2016	Combel	LI	1
No eres una lagartija	Concha López Narváez	1996	Anaya	LI	1
Olivia y la carta a los Reyes Magos	Elvira Lindo	2005	sm	LI	1
Pepa aprende a compartir	María Mañerú	2018	Libsa	LIN	1
Perico el conejo travieso	Beatrix Potter	1993	Debate	LI	2
Pinocho	Carlo Collodi	2015	San Pablo	CLI	1
Pollito Pito	Josefina Urdaneta	2000	Playco	LI	1
¿Quién es? ¡Cuidado!	Patricia Hegarty	2015	Combel	LI	1
Ricitos de oro	-	2016	Combel	LI	1
Rodolfo y la mueca	Tony Ross	1991	Altea	LI	1
Siempre te querré, pequeñín	Debi Gliori	2005	Planeta	LI	1
Sueños de volar	Teresa Marques	2016	Kalandraka	LI	1
Te quiero (casi siempre)	Anna Llenas	2015	Espasa	LI	1
Te quiero ratoncita	Dugald Steer	2004	Alfaguara	LI	1
Teo y su cumpleaños	Violeta Denou	1992	Timunmas	LIN	1
Teo y su familia	Violeta Denou	1992	Timunmas	LIN	1
Tito busca nariz	Guido van Genechten	2002	Edelvives	LI	1
Toño se queda solo	Thierry Lenain	2002	Edelvives	LI	1
Topito terremoto	Anna Llenas	2017	Beascoa	LIN	1
Un bicho extraño	Mon Daporta	2009	Kalandraka	LI	1
Un culete independiente	José Luis Cortés	2005	sm	LI	1
Veo veo ¿Un ratón?	Guido Van Genechten	2003	Edelvives	LI	1
Yo mataré monstruos por ti	Santi Balmes	2017	Principal	LI	2

CLI: Clásicos de literatura infantil; li: Literatura infantil; lin: Literatura instrumentalizada

* Guaiainfantil.com. Cuento infantil. *Carrera de zapatillas*. <https://www.guiainfantil.com/1210/cuento-infantil-carrera-de-zapatillas.html>

** <https://es.scribd.com/document/409054836/El-Erizo-Pepe-y-Sus-Globos-de-Colores>

*** Esteban, E. (2018). *El oso, la mona y el cerdo. Fábula de Iriarte para niños*. <https://www.guiainfantil.com/articulos/ocio/fabulas/el-oso-la-mona-y-el-cerdo-fabula-de-iriarte-para-ninos/>

Anexo 2. Modelo de rúbrica utilizada en las fases II y III

Recursos que acompañan la narración		Valoración
Recursos paralingüísticos <i>Voz flexible.</i> El narrador posee una voz flexible que le permite modularla de cualquier forma para interpretar, diferenciar y dar vida a los distintos personajes que interpreta o para la reproducción de las onomatopeyas empleadas en la narración <i>La entonación.</i> El narrador posee una entonación que sirve para determinar los estados de ánimo de los personajes que intervienen en la narración <i>Las pausas y los silencios.</i> El narrador emplea pausas y silencios que sirven para atraer la atención y crear suspenso <i>Dicción y modulación.</i> El narrador posee una buena dicción y modulación que contribuye a un relato claro y comprensible, que se puede gozar y disfrutar		
Recursos no verbales El narrador emplea gestos que acompañan la narración y pueden ser producidos de manera involuntaria o voluntariamente realizados a propósito, con el fin de aproximar al espectador a la idea que se quiere expresar		

Fuente: Con base en Moreno y Sánchez Vera (2006).

Anexo 3. Modelo de rúbrica utilizada en las fases V y VI

			Mejorable	Adecuado	Destacado	Excelente
Lenguaje verbal	Prosódicos	Entonación	Habla según el estado de ánimo de los personajes, se identifica cuando es una interrogación y cuando es una exclamación			
		Modulación	Cambia la voz de grave a agudo y viceversa, según corresponda. También de alto a bajo, y viceversa			
	Paralingüísticos	Dicción	Nitidez y claridad en el uso de las palabras, de manera que se comprenda de forma clara lo que se quiere expresar			
			La intensidad o volumen es adecuado al contexto (número de alumnos, disposición del aula, etc.)			
			Lee de forma tranquila (no lenta). Articulación y vocalización correcta de las palabras			
			Lee respetando un ritmo adecuado al texto			
		Voz flexible	Diferencia los personajes, uso de onomatopeyas acompañadas de gestos			
	Pausas y silencios	Respeto las comas y los puntos, utiliza una voz no "ahogada" (cuidado en la respiración)				
Observaciones						

Anexo 3. Modelo de rúbrica utilizada en las fases V y VI (Continuación)

		Mejorable	Adecuado	Destacado	Excelente	
Lenguaje no verbal	Cinésicos	Interacciona con los oyentes a través de la mirada, procurando un acercamiento				
		Utiliza una posición corporal correcta para captar la atención de los oyentes				
		Realiza gestos con todo el cuerpo				
	Proxémicos	Transmite seguridad y tranquilidad				
		Utiliza un vestuario adecuado para la situación				
		Distribuye correctamente al auditorio				
Observaciones						
Apertura y cierre	Presentación	Los lectores explican al público la justificación de la elección del cuento				
	Cierre	Utilizan frases o expresiones para detallar el final del cuento				
Observaciones						

Fuente: con base en Amar (2014) y Palou y Bosch (2005).

Cómo citar este artículo: Trigo-Ibáñez, E., Rivera-Jurado, P., y Sánchez-Rodríguez, S. (2020). La lectura en voz alta en la formación inicial de los maestros de educación infantil de la Universidad de Cádiz. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 605-624. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a07>

INSTRUCTION ON METAPHORS DURING A STUDY-ABROAD PROGRAM: STUDENTS' PERCEPTIONS AND UNDERSTANDINGS

LA METÁFORA COMO TEMA DE INSTRUCCIÓN DURANTE UN PROGRAMA DE INTERCAMBIO:
PERCEPCIONES Y COMPRENSIONES DE LOS ESTUDIANTES

LA MÉTAPHORE COMME SUJET D'ENSEIGNEMENT LORS D'UN VOYAGE D'ÉTUDE À L'ÉTRANGER:
PERCEPTIONS ET COMPRÉHENSIONS

C. Cecilia Tocaimaza-Hatch

Ph. D. in Hispanic Linguistics, The University of Texas at Austin, TX, USA. Associate Professor, Foreign Languages and Literature, University of Nebraska at Omaha, NE, USA. ctocaimazahatch@unomaha.edu https://orcid.org/0000-0002-0391-5818

ABSTRACT

It has been observed that language learners struggle to gain access to the metaphorical structures that are part of the target language and culture. In this study, six Spanish L2 learners and nine Spanish heritage speakers from the United States completed a study abroad program in Spain in which language instruction was supplemented with a module on the subject of metaphors. This article seeks to describe this module and present learners' perceptions of its implementation and of the learnings resulting from it, as reflected in learners' weekly reflections and exit questionnaire. The analysis of these data indicated that most participants became aware of metaphors in every-day language. However, they were not fully able to produce metaphors themselves. Pedagogical implications of this experience include differentiated metaphor instruction for heritage speakers and L2 learners, and fostering not just metaphor awareness but competence.

Keywords: metaphor instruction; students' perceptions; study abroad; heritage speakers; Spanish as a second language.

RESUMEN

Se ha observado que a los estudiantes de idiomas se les dificulta comprender y utilizar las estructuras metafóricas que hacen parte de la lengua y la cultura de la lengua de estudio. En esta investigación, un grupo de aprendices de español, que incluyó seis estudiantes de español como segunda lengua y nueve hablantes de español como lengua de herencia originarios de EE. UU., participó en un programa de intercambio en España cuyo currículo incluyó un módulo sobre el uso de las metáforas. En este artículo se describe este módulo de enseñanza y se presentan tanto las percepciones de los estudiantes sobre el módulo como los aprendizajes derivados de él. Los resultados se obtuvieron en base a dos fuentes: reflexiones semanales de los participantes y un cuestionario que completaron al finalizar el curso. Estos datos señalan que la mayoría de los participantes logró entender las metáforas utilizadas en el día a día. Sin embargo, aún no se sentían capaces de producir las metáforas ellos mismos. Las implicaciones pedagógicas de esta

625

Received: 2019-11-19 / Accepted: 2020-04-21 / Published: 2020-09-17
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a08>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 25 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2020), PP. 625-642, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

experiencia se refieren a la instrucción diferenciada para estudiantes de español como segunda lengua y para hablantes de español como lengua de herencia.

Palabras clave: metáforas; español como segunda lengua; percepciones de los estudiantes; programas de intercambio; hablantes de herencia.

RÉSUMÉ

Il a été observé que les apprenants de langue ont du mal à comprendre et à utiliser les figures métaphoriques qui appartiennent à la langue et à la culture étudiées. Dans cette recherche, un groupe d'étudiants, parmi lesquels il y avait six apprenants en espagnol, deuxième langue (L2) et neuf locuteurs de langue d'héritage d'origine des États-Unis participant à un programme d'échange en Espagne. L'enseignement des langues a été complété par un module sur l'utilisation des métaphores. Cet article décrit ce module d'enseignement et examine les perceptions des apprenants sur mise en œuvre et les apprentissages auto-évalués qui en découlent. Les résultats proviennent de deux sources de données : des réflexions hebdomadaires et un questionnaire que les participants ont rempli à la fin du programme. Ces données indiquent que la majorité des participants ont acquis une compréhension des métaphores quotidiennes, mais ils ne se sentaient pas encore capables de produire des métaphores dans leur propre discours. Les implications pédagogiques incluent des suggestions pour différencier l'enseignement de la métaphore pour les locuteurs de langue d'héritage et les apprenants d'espagnol langue seconde.

Mots-clés : métaphores ; espagnol langue seconde ; perceptions des apprenants ; programmes d'échange ; locuteur de langue d'héritage.

Introduction

Danesi (1995) described the speech of language learners as having an “unnatural degree of ‘text-book literalness,’” and argued that this deficiency stems from not having access to metaphorical structures that occur in the background of the target language and culture. Taking a Vygotskian approach to cognition, deficiencies connected to metaphorical competence suggest that learners lack the broad array of culturally constructed artifacts that native speakers possess and that organize their mental lives (Shore, 1996, as cited in Lantolf 1999). Culturally constructed artifacts, such as gestures, rituals, and metaphors, allow humans to exert mediated action on their surrounding world and are appropriated by native speakers through the activity of living (Lantolf & Thorne, 2006). Despite the essentialness that the appropriation of cultural constructs has in linguistic development, few investigations have explored this aspect of language learning (Lantolf, 1999).

This article focuses on one cultural artifact: metaphor, which represents concepts that govern human thinking and functioning and make it possible for individuals to understand reality and engage with each other (Lakoff & Johnson, 2003). It reports on Spanish L2 learners and Spanish heritage speakers (HS) in the US who completed a study abroad (SA) program in Spain in which language instruction was supplemented with a module on the subject of metaphor. The purpose of this article is thus twofold: (a) to describe the instruction module targeting metaphor, and (b) to present learners’ perceptions of its implementation and new understanding of metaphor in Spanish as a result of their engagement with metaphor-centered tasks during SA.

The article is divided into four main sections. The first section explains the theoretical framework that supports the investigation of metaphor development in the SA context. This is followed by the methodology, where the module on metaphor is detailed as well as its implementation in a group

of learners participating in SA. The data collected from the pedagogical intervention is summarized under the results section. The article concludes with a discussion on its findings and pedagogical implications for teaching and learning metaphor in SA.

Theoretical Framework

This section defines tenets for the discussion on metaphorical competence drawn from Cognitive Metaphor Theory (Lakoff & Johnson, 2003), connects metaphor with language learning, and concludes with an examination of learning situated in SA.

Conceptual and Linguistic Metaphors

Cognitive development is shaped by the appropriation of cultural models (i.e., culturally organized concepts as defined by a sociocultural group), one of them being *conceptual metaphors* (Lantolf, 1999, Lantolf & Thorne, 2006). Conceptual metaphors are culturally constructed models that organize experience. They are at the core of everyday mental and linguistic activity and represent ways of thinking in which individuals establish abstract concepts, such as time or emotions, in terms that are more concrete and easily understood (e.g., places or substances; Littlemore & Low, 2006). Lakoff and Johnson (2003) elaborated this understanding of metaphorical concepts and explored how they structure everyday activity. For instance, linguistic expressions such as “he *attacked* every weak point of my argument” and “his criticisms were right *on target*” result from the conceptual metaphor ARGUMENT IS WAR (by convention, conceptual metaphors are written in capital letters). As the authors point out, humans do not simply talk about arguments in terms of war. Rather, the behaviors materialized in an argument are partially constructed by the concept of war: individuals attack their opponent or abandon the argument or verbal battle.

Many conceptual metaphors are universal, while others vary; yet, in other instances, while the same

conceptual metaphor exists in different cultures, it might be produced linguistically (through linguistic metaphors) in different ways (Littlemore, 2009). For instance, the conceptual metaphor TIME ELAPSING IS TRAVELING is shared by the Anglo and Hispanic cultures. In English, a linguistic metaphor produced on the basis of this conceptual metaphor is “winter is coming.” Similarly, in Spanish, it is possible to say “*llega el invierno*” (“winter is coming”). Conversely, the conceptual metaphor ENVY IS RED results in such expressions as “*ponerse rojo de la envidia*” (“to turn red with envy”) in Spanish, while English connects envy with the color green (Lantolf & Bobrova, 2014). These examples shed light on the challenges that language learners encounter when learning another language and trying to use and comprehend metaphors.

Because language learning involves “the use of meaning as a way of (re)mediating our psychological, and, by implication, our communicative activity” (Lantolf & Thorne, 2006, p. 118), prior studies have investigated the learnability of conceptual and linguistic metaphors. For instance, Kövecses and Szabó (1996) and Doiz and Elizari (2013) compared two approaches to conceptual metaphor learning. One involved explanations of target vocabulary and translations while the second condition included explicit instruction on conceptual metaphors. The latter proved to be more effective.

Other researchers have focused on the production of linguistic metaphors. Danesi (1995) presented findings of two studies. In the first one, Italian students of various proficiency levels and Italian students for whom Italian was their native language identified and translated linguistic metaphors. Based on comparisons in performance between groups, the author concluded that metaphorical competence was virtually nonexistent in any of the participants. In a second study with Spanish L2 learners and native speakers, the author analyzed metaphorical density in

a writing task. It was found that native speakers produced significantly more linguistic metaphors than L2 learners. In addition, the linguistic metaphors employed by L2 learners were not original but shared with their L1. Lastly, Johnson and Rosano (1993) investigated English L2 learners’ ability to interpret linguistic metaphors. The authors considered learners’ communicative competence and linguistic proficiency in the analysis and concluded that learners were able to interpret metaphors correctly independently from their L2 proficiency.

Given that metaphor is an essential psychological tool that mediates mental activity, and its appropriation is necessary for linguistic development in language learning, it is important to attend to learners’ development of metaphorical competence, both conceptual and linguistic. Furthermore, there is a need to focus on culture in particular, given the way metaphorical competence operates across and within culture (Danesi, 1995). Following this line of thought, the next section introduces culture in language learning; because the current study contextualizes metaphorical knowledge within the SA setting, the discussion is framed within that context.

Culture, Language, and Study Abroad

Traditionally, culture was perceived merely as information regarding the arts, literature, and history associated with the target language. More recently, though, culture has begun to be understood as a “membership in a discourse community that shares a common social space and history, and common imaginings” (Kramsch, 1998, p. 10). With these changes, the teaching of culture evolved from a presentation of facts to a focus on meanings and an understanding on how culture is an intricate component of one’s and others’ language (Koike & Lacorte, 2014).

The SA context appears to provide a prime setting for learners to access the target culture and participate in the discourse community. However,

students are not always able to fully integrate: Some learners struggle to be removed from their comfort zone while others resist participating in the new community or withdraw from it (Strange & Gibson, 2017). Yet, in other instances, the language community might reject or marginalize learners (Wang, 2010). Therefore, although SA might appear as an ideal learning context, numerous variables converge into creating a more or less favorable learning setting.

In this complex language learning setting that constitutes SA, researchers have explored learners' ability to participate in the discourse community. One means of exploration has been through the study of specific linguistic forms. Reynolds-Case (2013) investigated learners' comprehension and production of the Spanish second-person plural *vosotros* pronoun. Data sources included observations of learners' everyday interactions with members of the target culture. The analysis demonstrated an increase in learners' appropriate use of *vosotros*. Reynolds-Case concluded that SA was effective in framing learners' cultural and linguistic outcomes regarding the use of *vosotros*, even without explicit instruction. Nguyen and Kellogg (2010) traced English L2 students' changing understanding of the culturally rich word *stereotype*. Learners' and the teacher's participation in class activities was analyzed, which showed how learners' understanding of the target item developed as they negotiated stances toward discussion topics and drew from their own understanding and experiences. Nguyen and Kellogg explained that the learning of the meanings of the linguistic form resulted from learners' acquisition not only of the linguistic form but also the ways of thinking and behaving of the language community.

Thus, these studies suggest that learners are able to grasp linguistic forms and develop an understanding of their culturally appropriate use. On the other hand, and as reported in the previous section, studies on the learnability of metaphor

have shed light on the challenge of appropriating the target language's conceptual and linguistic metaphors. Indeed, it has been concluded that the learnability of metaphor is a complex matter, and it is not yet known how metaphorical competence can be built or taught. Nevertheless, it has also been suggested that if learners show control of linguistic metaphors, the possibility exists that they have appropriated the conceptual metaphor behind them; conversely, if learners show no understanding of linguistic metaphors, most likely they have no understanding of their underlying conceptual metaphors (Lantolf, 2006). In other words, controlling linguistic metaphors might be a path toward developing conceptual metaphors of the target language, and vice versa. Based on these premises, this article has two objectives: first, to describe a module for the teaching of metaphor based on the recommendations by Lantolf and Bobrova (2014) on metaphor instruction; and, second, to examine its efficacy as part of language instruction during a study abroad program, as seen from the learners' perspective.

Method

This section provides information on how participants were instructed on the subject of metaphor. It also provides a description of participants, their proficiency levels, and a report of their activities in the target language while abroad. Lastly, a description of data sources and the analysis implemented to gather learners' perceptions and self-assessments are detailed. It is worth noting that all research activities described in this investigation had approval and oversight from the institutional review board of the researcher's employing university to protect human research subjects. Prior to any activities pertaining to this study, the researcher discussed the project with students, who then signed a consent form confirming their participation. In the implementation of the procedures detailed in this article, all regulations pertaining to research involving human subjects were followed.

Metaphor Instruction

Instruction on the subject of conceptual and linguistic metaphor was built on the recommendations by Lantolf and Bobrova (2014). The authors asserted that learners should be able to “recognize metaphors, to identify basic experiences in terms of which abstract phenomena (e.g., time, love, life, etc.) are conceptualized in the L2, and to imbue their own L2 discourse with conceptually appropriate metaphors” (p. 52). They stated that building metaphorical competence requires that metaphorical structures be made accessible, learners’ attention be drawn to them, and the conceptual structure underneath the linguistic metaphor be explained. They also suggested cross-culture and cross-linguistic comparisons between learners’ L1 and L2.

Table 1 presents an overview of the culture module implemented in this study broken down into weekly assignments, their pedagogical goals, and

tasks. Assignments were defined by (a) simplified theoretical instruction on linguistic metaphors in every-day language and their underlying conceptual metaphors; (b) encouraging learners to look for metaphoric samples in the environment that SA furnished for them (e.g., overhearing native speakers’ talk, reading signs); (c) prompting learners to analyze the samples (linguistic metaphors) that they had gathered and to verbalize (in written form) their thoughts; and (d) to compare and contrast metaphors to those of their L1. HSS were also asked to reflect on metaphoric uses in their heritage dialect. Indeed, introspective and reflective prompts were included in all assignments because they have been identified as a useful language learning tool in SA (Hassall, 2006). In addition, reflections served as a source of data for the analysis of learners’ perceptions and self-assessment, as will be noted in the Data Analysis Section below.

630

Table 1 Metaphor Assignments

Assignment	Pedagogical Objectives	Tasks
Introduction and Assignment 1	(a) Recognizing what constitutes metaphor. (b) Identifying linguistic metaphors rooted in conceptual metaphors (in English and Spanish). (c) Identifying target and source domains in the formation of conceptual metaphors.	(a) Introduction to the topic: describing metaphor, understanding its importance in language learning, defining linguistic and conceptual metaphors, understanding semantic mapping and domains. (b) Matching conceptual with linguistic metaphors (in English and Spanish). (c) Verbalizing links between conceptual and linguistic metaphors through the analysis of source and target domains.
Assignment 2	(a) Identifying linguistic metaphors rooted in conceptual metaphors (in English and Spanish). (b) Examining cross-culture and cross-linguistic comparisons.	(a) Identifying linguistic metaphors. (b) Matching linguistic with conceptual metaphors. (c) Discussing cross-cultural and cross-linguistic differences between English and Spanish (and the heritage dialect, when applicable). (d) Reporting linguistic metaphors observed during the previous week. Explaining the conceptual metaphor behind them.
Assignments 3 and 4	(a) Identifying linguistic metaphors rooted in conceptual metaphors (in English and Spanish). (b) Examining cross-culture and cross-linguistic comparisons. (c) Promoting the inclusion of metaphor in productive language.	(a) Reporting linguistic metaphors observed during the previous week. Explaining the conceptual metaphor behind them. (c) Discussing cross-cultural and cross-linguistic differences between English and Spanish (and the heritage dialect, when applicable). (d) Creating a dialogue with linguistic metaphors identified in a native speaker’s speech.

Assignment 1 (in Appendix A) was completed during the pre-departure meeting, where the researcher introduced the topic of metaphor and discussed its importance in language learning and use. The rest of the assignments were done online using the university's online platform. The researcher reviewed students' work and provided individualized feedback on a weekly basis, also online or via email. Two recurrent themes in the researcher's feedback included helping learners distinguish linguistic metaphors from idioms and understanding the difference between conceptual and linguistic metaphors.

Participants

The SA program was five weeks long and took place in Salamanca, Spain. Fifteen students (14 females and one male) from a large regional university in the Midwestern United States were part of this study (see Table 2). They were between 18 and 25 years old. Six participants were Spanish L2 learners and nine were Spanish HSS. HSS are individuals who were raised in a home where a language other than the mainstream language was spoken (Valdés, 2001). HS were of Mexican descent and had either been born in the US or their age of arrival was under 5 years old.

Participants took a proficiency exam at the language academy. Based on the Common European Framework of Reference for Languages levels, ten students were placed at the B2 level (able to achieve most goals and speak in a range of topics), four placed at the B1 level (able to speak in a limited fashion regarding familiar situations and to deal, in general terms, with non-routine information), and two students placed at the A2 level (able to deal with simple information and to communicate in familiar contexts). Students lived with host families. They attended classes at a language academy for 4 to 6 hours a day. As a cohort, they participated in touristic and cultural excursions on weekends.

Table 2 Participants' Profiles

Participant	Gender	Linguistic Status	Proficiency Level
P1	F	HS	B2
P2	F	L2	B2
P3	F	HS	B2
P4	F	HS	B2
P5	F	L2	B2
P6	M	HS	B2
P7	F	HS	B2
P8	F	HS	B2
P9	F	HS	B2
P10	F	HS	B2
P11	F	HS	B2
P12	F	L2	B1
P13	F	L2	B1
P14	F	L2	A2
P15	F	L2	A2

Language Contact Profile

Since weekly metaphor assignments encouraged learners to draw samples for analysis from their daily experiences while abroad, the Language Contact Profile or LCP (Freed et al., 2004) was implemented in order to gauge how much contact learners had with the language community. Traditionally, the LCP comprises two instruments: a pre- and post-test. Learners completed the LCP pre-test during their first week abroad; results were reported in 'Participants.' In the LCP post-test, students usually report their activities during their sojourn. However, because it has been suggested that learners' reports may be inaccurate when having to recall their activities abroad from memory (Briggs, 2015), the post-test was adapted so that, besides providing estimates (in hours), participants provided comments on their activities on a weekly basis.

LCP (post-test) results are presented here. Table 3 includes an average for how much time learners allotted to each activity based on their reports for weeks 2, 3, and 4. A descriptive summary of learners' weekly commentary follows.

Table 3 LCP averages (in hours)

Participant	Time in class	Speaking	Reading	Listening	Writing
P1	18	15	6	2	3
P2	18	10	5	n/a	4
P3	24	27	14	5	15
P4	29	41	22	9	2
P5	19	22	10	5	3
P6	18	35	16	20	11
P7	17	55	12	9	10
P8	20	n/a	14	n/a	10
P9	26	34	11	7	7
P10	21	40	3	2	2
P11	20	15	7	7	5
P12	30	40	20	6	15
P13	19	20	8	4	4
P14	21	9	4	2	4
P15	12	18	20	2	13

Note: n/a means that the learner did not provide an answer.

632

As seen in Table 3, learners spent the majority of their day attending class and engaged in speaking activities. The qualitative portion of the LCP provides additional details. In regard to interaction with others, learners stated that they had contact mostly with the host-family and teachers. These exchanges were described as superficial and brief in the first week; however, they became more meaningful and involved over time. Contact with other members of the language community was brief and formulaic. Less proficient learners (A2 level) encountered challenges communicating with others. Reading, listening, and writing were confined to a minimum; these skills were used mostly for school-related tasks.

Data Collection and Analysis

Lafford and Collentine (2006) posited that in order to understand the intricacies of language learning in SA, it is necessary to conduct more studies that utilize qualitative methods of data analysis. Wilkinson (1998), also referring to research on the SA context, noted that qualitative

studies enable a valuable understanding of participants' perspective and can open "new avenues of thought and inquiry" (Wilkinson, 1998, p. 24).

Regarding this study's particular focus, metaphor, qualitative methods have also been emphasized. Valeva (1996, p. 35) asserted that "the application of quantitative methods might not be the best and most fruitful way of approaching metaphor, mostly because of the frequent inadequacy of reducing the subjects' answers to the presence or absence of a given semantic information." Thus, considering these arguments, the current study adopted a qualitative method of data analysis that aimed to provide an emic perspective of learners' experiences during SA as they engaged with the subject of metaphor.

Two sources of data were employed for the analysis: (a) learners' reflections completed with their weekly assignments (see Appendix A for sample prompts as part of Assignment 1) and (b) a final questionnaire, which they answered on the fifth and last week abroad (Appendix B). The final questionnaire

consisted of two sections: an exercise with three linguistic metaphors, in context, that learners analyzed (i.e., explained their figurative meaning and conceptual metaphors). In the second section, they were prompted to reflect, based on the analysis they had just performed, how their understanding of metaphor had changed during SA and as a result of metaphor instruction.

For the analysis of participants' perceptions of metaphor instruction and new understandings gained from it, learners' commentary was divided into portions that were examined over four months and then revisited six months later. With each passing through the data, the researcher sought relevant and recurrent themes that answered the larger question on learners' perceptions of metaphor instruction and gains. In addition, descriptive statistics were introduced, when appropriate, in order to verify and illustrate tendencies, preferences, and patterns observed in learners' commentary (Mackey & Gass, 2005).

Results

The analysis of learners' commentary in weekly assignments and the final questionnaire shed light on their perceptions on metaphor instruction and its effectiveness as well as learners' self-reported new understandings on the topic of metaphor in Spanish resulting from their participation in metaphor instruction.

The Effectiveness of Metaphor Instruction in the SA Context

Ten learners (66%) observed that the SA context contributed to learning metaphors by making the material more meaningful and personal as they could hear/see metaphors in their surroundings. They observed that, in a classroom setting at the home institution, the subject of metaphor would have been just one more topic covered in class and quickly forgotten and would have been devoid of the cultural constructs that embody metaphors in language. In SA, they were able to connect

theory with practice, as explained by P1 in the next excerpt:

I think that by studying abroad, I was able to understand the metaphors of the specific region I was in. In order to understand the meaning behind these metaphors, you have to understand the culture. (P1, questionnaire, June 28, 2016)

Less proficient learners (A2 level), though, did not feel they benefited from instruction in the SA setting. Instead, they suggested that classroom instruction at the home institution would have been more beneficial. They argued that being less competent in Spanish prevented them from being exposed to metaphor in every-day language, particularly as they compared themselves to the HSS in the group, as seen in P14's comment:

I don't think there would've been much of a difference in regards to metaphors [b]ecause the only times I was exposed to them (with one exception) was in these assignments. I could've done these assignments in a US classroom or in my house or anywhere really. Perhaps the native speakers were exposed more, but for a person who wasn't already fluent, I wasn't affected greatly in understanding metaphors. (P14, questionnaire, June 28, 2016)

These findings highlight how learners' competence in the target language play a significant role in their readiness to tackle the subject of metaphor. While more advanced learners profited from the SA context in their understanding of metaphor, less proficient learners would have preferred more structured instruction in the classroom setting.

Looking ahead to their return to the United States, eight learners (53%) stated that they wanted to continue studying metaphors as part of their language learning. However, they added that the exact metaphors they learned through metaphor instruction while in SA were not used back at home where most Spanish speakers are from Latin America. Other learners more forcefully noted that they could never use these metaphors back in the US as others would not understand them. Yet

others were unsure about future use and thought that, even though these concepts were fresh in their minds now, they would soon forget them due to lack of use and continued focus on the topic in Spanish classes at the home institution. Furthermore, other participants added that these metaphors would not be useful with professors at the home institution who were from different origins or for whom Spanish was their L2.

Less proficient learners concluded that they had not profited from metaphor instruction during SA like their more proficient classmates did, so they did not anticipate any future use. Similarly, HSS had reservations about their continued use of metaphors rooted in Peninsular Spanish and culture. As P9, put it, she would not use what she learned through the assignments because her family is from Mexico and she is interested in the metaphors of Mexican Spanish.

634

My family is from Mexico and I will use the metaphors from my family's country. [...] I am communicating with my family and friends [:] it is important that they understand what I am saying. (P9, questionnaire, June 28, 2016)

Seven learners (46%) emphasized the need to learn to use metaphor in Spanish as they saw it as intrinsically connected to the culture of the target language and inseparable from any linguistic expression, as stated by P7:

There are so many metaphors in a language. It helps people connect with and understand an idea that otherwise would be too hard to understand. Metaphors are so common that there is no way one could understand a language well without learning them (P7, questionnaire, June 28, 2016).

Gains Resulting from Metaphor Instruction

By the end of the program, eleven participants (73%) indicated that they had gained knowledge and increased awareness of the topic. They attributed these gains to the weekly assignments and their interaction with everything that constituted the SA setting. P2 observed how she and students

in her cohort became aware of metaphors and identified them as they came in contact with them on a daily basis.

During these five weeks, I have noticed metaphors more. Now I notice them when I am reading and also in colloquial language. Sometimes when I am with the guys from the group, we say "Metaphor!" when we hear one. I notice them [metaphors] in almost every page in the book I am reading. (P2, questionnaire, June 28, 2016)

One learner stated that she had not yet fully understood the topic, and another reported that she had recently understood the topic but that it had taken her a lot longer than it did her peers. Two HSS purported that they had not noticed much improvement; they believed that this was because they could understand and use the language just fine even before metaphor instruction. Overall, instruction on metaphor was seen positively by students.

Although, at every step of metaphor instruction, learners were encouraged to actively incorporate metaphor in their Spanish, this proved difficult to achieve. In their reports, four learners (26%) noted that they had been able to use at least one of the metaphors discussed in the assignments during their time abroad. One HS observed that she had used the expressions that she felt aligned with her heritage language because they felt more natural to her. Other participants (66%) explained that they had not been able to utilize metaphors in their language production. Their reasons for this varied. One learner explained that she was not proficient enough in the spoken language to produce metaphors and that her focus was still on learning how to conjugate verbs and grammar in general. Most reported that although they could now understand the theory on linguistic metaphors, they were not sure how to incorporate them in their own language production.

Therefore, the analysis of learners' reflections touched upon their perception on the effectiveness of the metaphor intervention and their new

understandings on the topic of metaphor. Findings suggest that for most learners, instruction was beneficial to their theoretical understanding of metaphor; however, lower proficiency learners believed that, based on their current abilities in Spanish, they would have benefited more from instruction in a classroom setting at the home institution. When reflecting on their gains as a result of instruction, most learners reported being somewhat unable to incorporate in their language the metaphors targeted weekly via instruction. A possible explanation for this limited incorporation of target metaphors in active language might be learners' concerns about the usefulness of the Peninsular Spanish metaphors they were learning once they returned to the United States. Indeed, most HSs showed little interest in the metaphors of a different dialect and culture.

Discussion and Conclusion

This research reports on Spanish L2 learners and heritage language learners, who completed a study abroad (SA) program in Spain in which language instruction was supplemented with a module on metaphor. The purpose of this article was two-fold: to describe the supplementary material targeting metaphor, and to report on learners' perceptions of the pedagogical intervention and new understanding of metaphor in Spanish as a result of their engagement with it.

Metaphor instruction aimed to enhance learners' awareness and understanding of metaphor, particularly by promoting comprehension and noticing of these artifacts in the SA environment. For most learners, this objective was met, even if their contact with the language community was somewhat limited (as reported in Methodology). Most participants had become aware of metaphors in every-day language, although they were not fully able to produce them themselves, and, in many cases, did not believe they wanted to appropriate what they understood to be metaphors exclusive to Peninsular Spanish. These results call for the analysis of *metaphor awareness* versus *metaphoric competence* and

learners' discernment and preference for adopting or rejecting cultural artifacts associated with a language community.

Metaphor awareness is being able to recognize metaphorical expressions in terms of their linguistic materialization, cross-cultural and cross-linguistic variety, and underlying themes (Boers, 2004). Although much research on metaphor awareness has made vocabulary learning its focus (Hoang, 2014), studies have found that instruction targeting metaphor awareness presents benefits, including increased comprehension of literary readings (Picken, 2005, 2007), cross-linguistic awareness (Sacristán, 2009), and oral comprehension (Littlemore, 2001). Although metaphor awareness does not equal metaphoric competence, it represents a logical first step towards metaphoric competence. From this perspective, and as mentioned before, metaphor instruction in this study appeared to exert the expected benefits.

Even though learners had been instructed on the importance of metaphor and prompted to incorporate such language in their linguistic production (see Table 1, Introduction, Assignments 1, 3, and 4), they struggled to do so. These findings are not surprising since it has been found that even advanced learners tend to avoid using metaphorical senses of words and prefer more literal uses (Littlemore, 2009). In this study, learners reflected that they were not sure how or in which contexts to use metaphor.

In addressing this issue, Littlemore (2009) explained that learners need to develop cognitive fluency, which implies understanding subtle differences in meaning based on discourse settings. The author added that "metaphoric competence does not carry fully-specified meanings; their meaning needs to be 'soft assembled' in real time [...] using contextual cues and drawing on their own encyclopedic knowledge" (Littlemore, 2009, p. 104). Thus, once aware of metaphors, learners need assistance in interpreting context, meanings, and using

metaphors creatively and in a dynamic setting where they grow confident in their use.

Another matter that challenged learners' use of metaphor was their concern that the metaphors targeted in instruction were solely connected to Peninsular Spanish. HSS expressed interest in the metaphors of the dialect spoken by their families only. The study by Ringer-Hilfinger (2012) resonates with this finding. In her study, students became aware of dialectal variation in Spain, but their acquisition of the target feature was inconsistent. The author found a correlation with participants' affinity with Latin American variations in the US to be a factor in (non) acquisition and concluded that learners' preferences were determined by the dialect of the native speakers they were in contact with before and after SA. Thus, although instruction in the current study targeted the linguistic and conceptual metaphors of the language community that learners would come in contact with during SA, their own linguistic preferences made metaphoric samples from Peninsular Spanish inconsequential.

While most learners in this study welcomed and reported benefits from metaphoric instruction, less proficient learners struggled with the assignments and believed that instruction at the home institution would have been more beneficial. In regard to the role of language proficiency in metaphor teaching and learning, this finding is somewhat contrary to conclusions in Johnson and Rosano (1993), which argued that metaphoric interpretation was not linked to language abilities. However, this finding does agree with Boers (2004), who postulated that lower proficiency learners struggle to even apply a strategy of metaphor awareness because they lack the vocabulary necessary to understand the statement. Results from this investigation would suggest that more proficient learners are indeed more able to access metaphor in SA, while lower proficiency learners are less able to divert their attention to matters beyond meaning (Lafford & Collentine, 2006).

Several pedagogical implications are drawn from these results. Firstly, learners had little interest in appropriating metaphors that they associated with Peninsular Spanish. In honoring learners' autonomy (Benson, 2001), it is important to identify the dialect they identify with and shape instruction based on those preferences. Thus, if metaphor instruction is part of a SA experience that does not match learners' preferred dialect, metaphor instruction can be adapted. It can address cross-variation comparisons between dialects and emphasize metaphors shared across Spanish dialects.

Secondly, in terms of proficiency, while more advanced learners profited from metaphor instruction, less proficient learners did not appear to achieve the same gains. Thus, the subject and tasks need to be made more accessible to lower proficiency learners (Lantolf & Bobrova, 2014; Segalowitz et al., 2004). Two ways in which this can be accomplished are, first, to introduce learners to authentic language via corpus data or even media samples (e.g., podcast) and carrying out systematic and guided analyses of metaphoric language, and, second, to start implementing these practices prior to SA.

Thirdly, although SA programs, are often designed with a Spanish L2 learner in mind, with the growing number of HSS in language classrooms in the US, it is not surprising that HSS would have a growing presence in SA programs. In fact, in this research, most participants were HSS; however, there were no components of the language learning experience that acknowledged HSS' linguistic needs.

In regard to metaphor instruction in particular, the experience reported here suggests that HSS may already be using metaphoric language that they have appropriated from the language learning environment that they were raised in but are not aware of it; and, because of how they learned the language, they might have a passive understanding of metaphor but not enough experience or confidence to use it. Thus, instruction for HSS needs to acknowledge that these learners, unlike Spanish L2 learners, are

already part of a Spanish language community; instruction should focus on making metaphor salient to them and creating a safe setting where they can creatively use metaphors in their own language production.

Lastly, as seen in this research, learners had limited contact with the language community; and, as stated by Gibbs (1997), metaphor competence comes with experience with the language community. Several researchers have recommended ways to further integrate SA participants by, for example, participating in volunteer work and service-learning and deepening connections with the host-family (Baker-Smemoe et al., 2014; Goldoni, 2013; Knight & Schmidt-Rinehart, 2002).

Two limitations to this investigation are instruction and feedback, which were only provided electronically (via web or email), and the workload that the culture module added to students' SA coursework. Since the researcher did not travel abroad with the students, she was only able to provide instruction and feedback electronically. Instruction quality could have been improved through the provision of appropriate face-to-face scaffolding (Littlemore, 2004) and on-site guidance and mentoring as learners navigated interactions with the language community. Also, assignments for metaphor instruction were in addition to learners' classwork at the language academy. This often caused learners to feel overwhelmed with the extra work. Based on the study by Knight and Schmidt-Rinehart (2002), participants respond better when extra curriculum is integrated into the SA classwork.

Results from this exploratory study can serve as a point of departure for future research. A future project might consider how metaphoric awareness, as a building block to metaphoric competence, fosters an understanding of conceptual metaphors in the target language. Moreover, although the language acquisition literature provides a clear picture of how L2 learners navigate metaphor, this same level of knowledge is absent when it comes

to HSS. Several questions remain to be explored regarding these learners, for instance, how ubiquitous metaphor is in HSS' language production and how able these learners are in comprehending versus producing the metaphors of their heritage culture. Lastly, future research should continue to explore how linguistic metaphors gained during SA might aid in reconceptualizing learners' target language conceptual system.

In sum, this article described a teaching module on metaphor and explored how Spanish learners' (HSS and L2s) perceived the instruction and enhanced contact with metaphor during SA, and linguistic gains resulting from it. Based on learners' reports, metaphor instruction was instrumental in promoting metaphoric awareness; however, learners found themselves limited in their ability to produce metaphoric language. Moreover, lower proficiency learners argued that they would have benefited more from instruction at the home university rather than in SA because they had difficulty capturing metaphor from everyday language as their more proficient peers did. Heritage speakers appeared to be more interested in the metaphors of their home culture than those of the host country. Based on these findings, pedagogical implications addressed ways in which metaphor instruction can bridge metaphoric awareness with metaphoric production and meet the needs of L2 learners and heritage speakers.

References

- Baker-Smemoe, W., Dewey, D. P., Bown, J., & Martinsen, R. A. (2014). Variables affecting L2 gains during study abroad. *Foreign Language Annals*, 47(3), 464-486. <https://doi.org/10.1111/flan.12093>
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning* (2nd Ed.). Routledge.
- Boers, F. (2004). Expanding learners' vocabulary through metaphor awareness: What expansion, what learners, what vocabulary. In M. Archard & S. Niemeier (Eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition and foreign language teaching* (pp. 211-232). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110199857.211>

- Briggs, J. (2015). A context-specific research tool to probe the out-of-class vocabulary-related strategies of study abroad learners. *International Journal of Applied Linguistics*, 25(3), 293-314. <https://doi.org/10.1111/ijal.12070>
- Danesi, M. (1995). Learning and teaching languages: The role of "conceptual fluency." *International Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 3-19. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.1995.tb00069.x>
- Doiz, A., & Elizari, C. (2013). Metaphoric competence and the acquisition of figurative vocabulary in foreign language learning. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 13, 47-82.
- Freed, B., Dewey, D., Segalowitz, N., & Halter, R. (2004). The language contact profile. *SSLA*, 26, 349-356. <https://doi.org/10.1017/S027226310426209X>
- Gibbs, R. (1997). Taking metaphor out of our heads and putting it into the cultural world. *Selected Papers from the 5th International Cognitive Linguistics Conference. Metaphor in cognitive linguistics* (pp. 145-166). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/cilt.175.09gib>
- Goldoni, F. (2013). Students' immersion experiences in study abroad. *Foreign Language Annals*, 46(3), 359-376. <https://doi.org/10.1111/flan.12047>
- Hassall, T. (2006). Learning to take leave in social conversations: A diary study. In M. DuFon & E. Churchill (Eds.), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 31-58). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853598531-006>
- Hoang, H. (2014). Metaphor and second language learning: The state of the field. *TESL-EJ*, 18(2), 1-27.
- Johnson, J., & Rosano, T. (1993). Relation of cognitive style to metaphor interpretation and second language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 14(2), 159-175. <https://doi.org/10.1017/S014271640000953X>
- Knight, S. M., & Schmidt-Rinehart, B. C. (2002). Enhancing the Homestay: Study Abroad from the Host Family's Perspective. *Foreign Language Annals*, 35(2), 190-201. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2002.tb03154.x>
- Koike, D., & Lacorte, M. (2014). Toward intercultural competence: From questions to perspectives and practices of the target culture. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(1), 15-30. <https://doi.org/10.1080/23247797.2014.898497>
- Kövecses, Z., & Szabó, P. (1996). Idioms: A view from cognitive semantics. *Applied Linguistics*, 17(3), 326-355. <https://doi.org/10.1093/applin/17.3.326>
- Kramersch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.
- Lafford, B., & Collentine, J. (2006). The effects of study abroad and classroom contexts on the acquisition of Spanish as a second language; from research to application. In R. Salaberry & B. Lafford (Eds.), *The art of teaching Spanish: Second language acquisition from research to praxis* (pp. 103-126). Georgetown University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226470993.001.0001>
- Lantolf, J. (1999). Second culture acquisition: Cognitive considerations. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in language teaching and learning* (pp. 28-46). Cambridge University Press.
- Lantolf, J. (2006). Sociocultural theory and L2, state of the art. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 67-109. <https://doi.org/10.1017/S0272263106060037>
- Lantolf, J., & Bobrova, L. (2014). Metaphor instruction in the L2 Spanish classroom: Theoretical argument and pedagogical program. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(1), 46-61. <https://doi.org/10.1080/23247797.2014.898515>
- Lantolf, J., & Thorne, S. (2006). Symbolic mediation and L2 learners: Metaphor, lexis, and narratives. *Sociocultural theory and the genesis of second language development* (pp. 113-150). Oxford University Press.
- Littlemore, J. (2001). The use of metaphor in university lectures and the problems that it causes for overseas students. *Teaching in Higher Education*, 6(3), 333-349. <https://doi.org/10.1080/13562510120061205>
- Littlemore, J. (2004). Interpreting metaphors in the EFL classroom. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 23(2), 57-70. <https://doi.org/10.4000/apliut.3339>
- Littlemore, J. (2009). *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230245259>
- Littlemore, J., & Low, G. (2006). Metaphoric competence, second language learning, and communicative language ability. *Applied Linguistics*, 27(2), 268-294. <https://doi.org/10.1093/applin/aml004>
- Mackey, A., & Gass, S. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Routledge.
- Nguyen, H. T., & Kellogg, G. (2010). "I had a stereotype that American were fat": Becoming a speaker of culture in a second language.

- Modern Language Journal*, 94(1), 56-73. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00983.x>
- Picken, J. (2005). Helping foreign language learners to make sense of literature with metaphor awareness-raising. *Language Awareness*, 14(2-3), 142-152. <https://doi.org/10.1080/09658410508668830>
- Picken, J. (2007). *Literature, metaphor and the foreign language learner*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230591608>
- Reynolds-Case, A. (2013). The value of short-term study abroad: An increase in students' cultural and pragmatic competency. *Foreign Language Annals*, 46(2), 311-322. <https://doi.org/10.1111/flan.12034>
- Ringer-Hilfinger, K. (2012). Learner acquisition of dialect variation in a study abroad context: The case of the Spanish theta. *Foreign Language Annals*, 45(3), 430-446. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2012.01201.x>
- Segalowitz, N., Freed, B., Collentine, J., Lafford, B., & Díaz-Campos, M. (2004). A comparison of Spanish second language acquisition in two different learning contexts: Study abroad and the domestic classroom. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 1-18. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v10i1.130>
- Strange, H., & Gibson, H. (2017). An investigation of experiential and transformative learning in study abroad programs. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 29(1), 85-100. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v29i1.387>
- Valdés, G. (2001). *Learning and not learning English: Latino students in American schools*. Teachers College Press.
- Valeva, G. (1996). On the notion of conceptual fluency in a second language. In A. Pavlenko, & R. Salaberry (Eds.), *Cornell working papers in linguistics: Papers in second language acquisition and bilingualism* (pp. 22-38). Cornell University Press
- Velasco-Sacristán, M. (2009). A translation approach to metaphor teaching in the LSP classroom: Sample exercises from a business English syllabus. *Ibérica*, 17, 83-98.
- Wang, C. (2010). Toward a second language socialization perspective: Issues in study abroad research. *Foreign Language Annals*, 43(1), 50-63. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01059.x>
- Wilkinson, S. (1998). Study abroad from the participants' perspective: A challenge to common beliefs. *Foreign Language Annals*, 31(1), 23-39. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1998.tb01330.x>

Appendix A. Sample assignment (Assignment 1)

Metaphors in Everyday Language

Metaphors enable us to think, understand, and talk about abstract phenomena, such as time, emotions, and moral values in terms of more concrete entities.

For example, the conceptual metaphor TIME ELAPSING IS TRAVEL is shared by all of us 'mentally' and allows us to say and understand linguistic expressions such as "Christmas is coming" (*Llega pronto la Navidad*) even though Christmas is not a moving object that can travel (as in the expression 'a car is coming'). Thus, in our minds, we perceive the passing of time as physical movement in space.

Other examples related to time include:

- TIME IS AN OBJECT: "We lost time getting home because I couldn't find my keys"
- TIME IS MONEY/ A VALUABLE COMMODITY: "This cost us too much"

These conceptual metaphors also work in Spanish!

- TIME IS AN OBJECT: “Se ha quedado un largo tiempo en Europa” (she has stayed a long time in Europe)
- TIME IS MONEY/ A VALUABLE COMMODITY: “Esto es algo que cuesta tiempo y dinero” (this is something that costs time and money)

However, not all conceptual metaphors are shared by English and Spanish.

- TIME IS FOOD: “His lack of planning ate up considerable time”

This conceptual metaphor does **not** exist in Spanish.

How do conceptual metaphors come to be?

There are generalizing principles that are the basis for the formation of metaphors: *conceptual mappings*. Conceptual mappings are part of the cognitive system that underlies a language. The mappings originate in the correspondence we perceive between the two domains brought into contact in the linguistic metaphor. These mappings allow us to reason about one domain (target domain), usually abstract, in terms of another domain (source domain), usually concrete.

The metaphor works by connecting features of the source domain (concrete) onto the target domain (abstract). Here, the passage of time is understood as an object that travels/moves.

TIME ELAPSING IS TRAVELING



Target domain

“Winter has arrived”



Source domain

“Llegó el invierno”

640

Conceptual metaphors exist in the mind. When we refer to them, we usually write them in ALL CAPS to identify them as such.

Linguistic metaphors are the actual linguistic expressions (sets of words) that people produce when speaking and are constructed based on the conceptual metaphors that exist in the mind.

Practice A. Match the conceptual metaphor with the linguistic metaphor that best represents it.

CONCEPTUAL METAPHORS residing in the mind	Linguistic metaphors expressed in actual language
1. MORE IS UP	“she has big ideas”
2. LESS IS DOWN	“today is your big day”
3. AN ANGRY PERSON IS A PRESSURIZED CONTAINER	“he scored a knockout over his opponent”
4. INTENSITY IS HEAT	“he was boiling with anger”
5. SIGNIFICANCE IS LARGE	“the man is burning with desire”
6. POLITICS IS BOXING	“la temperatura baja en invierno”
7. ANGER IS HEATED LIQUID IN A CONTAINER	“The temperature rises in the summer”

Practice A. Match the conceptual metaphor with the linguistic metaphor that best represents it. (Cont.)

CONCEPTUAL METAPHORS residing in the mind	Linguistic metaphors expressed in actual language
	"hervía de la rabia"
	"he was bursting with anger"
	"estalló en cólera"
	"he is really steamed"
	"he let off steam"

Now we'll focus only on Spanish. Consider the conceptual metaphor HAPPINESS IS A VALUABLE OBJECT...

LA FELICIDAD ES UN OBJETO QUE TIENE VALOR



Target domain



Source domain

Example:

Conceptual metaphor: LA FELICIDAD ES UN OBJETO QUE TIENE VALOR

Linguistic expression: *Es una tragedia terrible que les robó la felicidad. (It is a terrible tragedy that robbed them of happiness)*

641

Figurative meaning: Happiness is a valuable object, thus, an unfortunate event can 'steal' or take away a person's capacity to be or feel happy

Practice B. Conceptual metaphors might vary in the Spanish speaking world. Now, we'll focus on expressions used in Peninsular Spanish. Explain the figurative meaning of the following examples:

Example 1:

Conceptual metaphor: CRITICISM IS GREEN

Linguistic expression: Con esa actitud no le va a ir muy bien en la empresa, pone verde a todos sus compañeros de oficina delante del jefe. (With that attitude, he's not going to do well at the company, he makes his coworkers green in front of the boss=literal translation!)

Figurative meaning: The expression 'poner verde a alguien' means

Example 2:

Conceptual metaphor: AN ANGRY PERSON IS A GOAT / TO BECOME ANGRY IS

TO BECOME A GOAT / TO BE ANGRY IS TO BE GOATLIKE

Linguistic expression: Se cabreó porque no le dan el crédito que necesita para pagar la universidad. (She became like a goat because they didn't give her the loan she needed to pay for school)

Figurative meaning: The expression 'cabrearse' means...

Final reflection:

1. Were you familiar with the concept of metaphor (as seen in this hand-out) before?
2. Looking back at the examples above, were you familiar with these expressions in Spanish (e.g., cabrearse, poner verde a alguien)?
3. If you are a Spanish heritage speaker (you were raised speaking Spanish), have you used these same expressions we saw before in your Spanish dialect? If not, what are their equivalents?

Appendix B

Final Assessment

Part 1. Provide an analysis for each excerpt where you detail what the linguistic and conceptual metaphors are, and what the figurative meaning is.

1. “Estaba como un tren y todos nos quedamos extasiados mirando sus formas voluptuosas y exageradas tetas, que parecían de ‘comic’”^{*} (sample item)

642

Part 2. Reflection.

1. In light of the analysis you provided in the previous section, how has your awareness and understanding of the subject of metaphor evolved over the course of your study abroad (SA)?
2. During weekly assignments, you have reported many linguistic metaphors,
 - (a) were you able to use them in your own interactions with others?
 - (c) will you continue to use them in the future with family, friends, and in (home institution) classes?

* I. Orduna (2013, June 18). Mi vida en rojo [Web log comment]. Retrieved from <http://www.mividaenrojo.com/2013/06/todo-al-rojo.html?m=1>

How to reference this article: Tocaimaza-Hatch, C. (2020). Instruction on metaphors during a study-abroad program: Students' perceptions and understandings. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 625-642. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a08>

SUBTITLES IN VIRTUAL REALITY: GUIDELINES FOR THE INTEGRATION OF SUBTITLES IN 360° CONTENT

SUBTÍTULOS EN LA REALIDAD VIRTUAL: DIRECTRICES PARA LA INTEGRACIÓN DE SUBTÍTULOS EN CONTENIDO DE 360°

LES SOUS-TITRES DANS LA RÉALITÉ VIRTUELLE : DES LIGNES DIRECTRICES POUR L'INTÉGRATION DES SOUS-TITRES DANS UN CONTENU À 360°

Belén Agulló

Ph. D. in Translation and Intercultural Studies, Universitat Autònoma de Barcelona, Spain.
eLearning Director and Lead Media Researcher, Nimdzi Insights, Spain.
belen@nimdzi.com
<https://orcid.org/0000-0003-3270-1840>

Anna Matamala

Ph. D. in Applied Linguistics, Universitat Pompeu Fabra, Spain.
Associate professor, Universitat Autònoma de Barcelona, Spain.
anna.matamala@uab.cat
<https://orcid.org/0000-0002-1607-9011>

This work has been funded by the European Union's Horizon 2020 program, under agreement n° 761974 (ImAc project). Belén Agulló and Dr. Anna Matamala are members of the Transmedia Catalonia research group, an SGR research group funded by "Secretaria

ABSTRACT

Immersive content has become a popular medium for storytelling. This type of content is typically accessed via a head-mounted visual display within which the viewer is located at the center of the action with the freedom to look around and explore the scene. The criteria for subtitle position for immersive media still need to be defined. Guiding mechanisms are necessary for circumstances in which the speakers are not visible and viewers, lacking an audio cue, require visual information to guide them through the virtual scene. The aim of this reception study is to compare different subtitling strategies: always-visible position to fixed-position and arrows to radar. To do this, feedback on preferences, immersion (using the IPQ questionnaire) and head movements was gathered from 40 participants (20 hearing and 20 hard of hearing). Results show that always-visible subtitles with arrows are the preferred option. Always-visible and arrows achieved higher scores in the IPQ questionnaire than fixed-position and radar. Head-movement patterns show that participants move more freely when the subtitles are always-visible than when they are in a fixed position, meaning that with always-visible subtitles the experience is more realistic, because the viewers do not feel constrained by the implementation of subtitles.

Keywords: subtitles; virtual reality; immersive media; 360° content; hearing impairment; subtitling strategies.

RESUMEN

Los contenidos inmersivos se han convertido en un medio interesante para contar historias. A este tipo de contenido normalmente se accede con unas gafas de realidad virtual, a través de las cuales el usuario, que se encuentra en el centro de la acción, tiene la libertad de mirar y explorar la escena libremente. Los criterios para determinar la posición de los subtítulos en contenidos inmersivos todavía no se han definido. También se necesitan mecanismos de guía para indicar dónde está la persona que habla cuando está fuera del campo de visión y los usuarios no pueden contar con el audio para guiarse. El objetivo de este estudio de recepción es comparar diferentes

643

Received: 2019-08-05 / Accepted: 2020-02-27 / Published: 2020-09-17
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a03>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 25 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2020), PP. 643-661, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

d'Universitats i Recerca del Departament d'Empresa i Coneixement de la Generalitat de Catalunya" (2017SGR113). This article is part of Belén Agulló's Ph. D. in Translation and Intercultural Studies at the Department of Translation, Interpreting and East Asian Studies (Departament de Traducció i d'Interpretació i d'Estudis de l'Àsia Oriental) of the Universitat Autònoma de Barcelona.

estrategias de subtitulación: subtítulos siempre visibles con subtítulos colocados en posiciones fijas, y flechas con radar. Para ello, se han recopilado los comentarios de 40 participantes (20 oyentes y 20 con pérdida auditiva) sobre las preferencias, la inmersión (con el cuestionario IPQ) y los patrones de movimiento de cabeza. Los resultados muestran que los subtítulos siempre visibles con flechas son la opción preferida. Además, estas soluciones obtuvieron mejores puntuaciones en el cuestionario IPQ. Los patrones de movimientos de cabeza muestran que los participantes se movían más libremente con los subtítulos siempre visibles, lo que supone que con este tipo de subtítulos la experiencia es más realista ya que los usuarios no se sienten cohibidos por la integración de los subtítulos.

Palabras clave: subtítulos; realidad virtual; medios inmersivos; contenido de 360°; pérdida auditiva; estrategias de subtitulación.

RÉSUMÉ

Les contenus immersifs sont devenus un moyen intéressant de raconter des histoires. Ce type de contenu est généralement accessible avec des lunettes de réalité virtuelle, avec lesquelles l'utilisateur est au cœur de l'action et à la liberté de regarder et d'explorer la scène librement. Les critères pour définir la position des sous-titres dans ce contenu n'a pas encore été définie. Des mécanismes de guidage sont également nécessaires pour indiquer où se trouve le locuteur lorsqu'il est hors du champ de vision et que les utilisateurs ne peuvent pas se fier à l'audio pour être guidés. L'objectif de cette étude de réception est de comparer différentes stratégies de sous-titrage : des sous-titres toujours visibles avec des sous-titres placés à des positions fixes et des flèches avec le radar. À cet égard, les commentaires de 40 participants (20 auditeurs et 20 malentendants) ont été recueillis sur les préférences, l'immersion (avec le questionnaire ipq) et les schémas de mouvements de la tête. Les résultats montrent que les sous-titres qui sont toujours visibles avec des flèches sont l'option préférée. En outre, ces solutions ont obtenu de meilleurs résultats dans le questionnaire ipq. Les modèles de mouvements de la tête montrent que les participants se sont déplacés plus librement avec les sous-titres toujours visibles, ce qui signifie qu'avec ce type de sous-titres, l'expérience est plus réaliste car les utilisateurs ne sont pas gênés par l'intégration des sous-titres.

Mots-clés: sous-titres ; réalité virtuelle ; médias immersifs ; vidéos 360 degrés ; personnes malentendantes; stratégies de sous-titrage.

Introduction

Immersive media such as virtual reality (VR) is attracting the interest of academia and the industry. Content creators are developing 360° videos that provide an immersive and engaging audiovisual experience for their viewers. 360° videos are real-world recordings, captured using special camera sets and post-edited to create a 360° sphere (MacQuarrie & Steed, 2017). The most suitable devices for accessing this type of content are head-mounted displays (HMD). With HMD, the viewer finds him/herself in a 360° sphere in the heart of the action. They have the freedom to look around and explore a virtual world, giving them the sensation that they have been physically transported to a different location. The potential for this technology in industries such as filmmaking, video games, and journalism has become evident in recent years.

The European Broadcasting Union (EBU) issued a report on the use of VR by public broadcasters in 2017. In this report, 49% of respondents stated that they offered 360° video content. Broadcasters see the potential of this medium because the audience can gain a better understanding of the content if they feel a sense of immersion, in particular with items such as the news or the narration of historical events (EBU, 2017). In that sense, *The New York Times* () and the British Broadcasting Corporation (BBC) have promoted the creation of 360° videos and launched specific platforms through which to display this content. has its own app: the VR (VR, n.d.), accessible on any smartphone with Google Cardboard or any other VR chassis. The BBC 360° content can be accessed via their website (BBC, n.d.) or on their YouTube channel. Other broadcasters, such as CNN or ABC, have also produced immersive videos for sharing their news and events.

Fictional content is limited in the 360° filmmaking industry. The reasons for this could be due to a lack of resources and knowledge when it comes to filmmaking strategies in immersive media, along with certain factors holding back the mainstream

adoption of this technology. Some of these factors include a lack of quality content, a lack of knowledge of VR technology among the general audience, the cost of hardware and the complexity of the user experience, which is still too arduous for the average user (Catapult Digital, 2018). However, the entertainment industry is taking advantage of this technology, with an anticipated growth in video games in the VR sector (Perkins Coie LLP, 2018). The VR technology used in video games is different from the technology used in 360° content creation. In terms of creating fictional content, VR in video games is based on computer-generated images as opposed to real-life images and, therefore, offers more freedom to its content creators, without the need for expensive and complex recording equipment. In turn, video game users tend to be more familiar with adapting to new technologies, hence the success of this technology within the gaming industry.

Overall, it can be stated that immersive content is increasingly present in our society. However, it is still not accessible to all users. To address this issue, the Immersive Accessibility (n. d.) project, funded by the European Union's Horizon 2020 research and innovation program (under grant agreement number 761974), was formed. The aim of this project is to explore how access services such as subtitles for the deaf and hard of hearing (SDH), audio description, and sign language interpreting can be implemented in immersive media. The present study is focused on the implementation of subtitles in 360° videos.

Subtitles have become an intrinsic part of audiovisual content; what Díaz-Cintas (2013, 2014) has labeled as the commoditization of subtitling. Nowadays, subtitles can be easily accessed on digital televisions, video-on-demand platforms, video games and so on, with just one click. The number of subtitle consumers is also increasing and their needs and reasons for the use of the service are varied: they are learning a new language, watching television at night and do not want to disturb their children, commuting on a train and do not have

headphones, they have hearing loss and are using subtitles in order to better understand the content, or as non-native speakers, they simply prefer to watch content in its original language but with subtitles to assist.

In recent years, extensive studies on subtitling have been conducted from various perspectives (D'Ydewalle et al., 1987; Díaz-Cintas et al., 2007; Romero-Fresco, 2009; Bartoll & Martínez-Tejerina, 2010; Matamala & Orero, 2010; Perego et al., 2010; Szarkowska et al., 2011; Arnáiz-Uzquiza, 2012; Mangiron, 2013; Romero-Fresco, 2015; Szarkowska et al., 2016). However, research into subtitles in immersive content is scarce and reception studies are needed in order to find solutions for its lack of accessibility. The aim of this study is to gather feedback regarding different subtitle solutions for the main issues encountered when implementing subtitles in immersive content (i.e. position and guiding mechanisms). Along with additional data based on participants' head movements, feedback has been gathered from 40 participants regarding their preferences for the various options available and how they impact a sense of immersion. In this article, a review of previous studies related to subtitling in immersive media is presented. The methodological aspects of the study are then introduced, such as the participants, the experimental design and the materials used. Then results, along with a discussion, and conclusions.

Theoretical Framework

Research on subtitles in immersive media is relatively recent. Researchers in this field have highlighted several of the challenges being faced when designing and implementing subtitles in immersive media (Rothe et al., 2018; Brown et al., 2018). Firstly, the position of the subtitles needs to be defined. Subtitles on a traditional screen are already standardized and usually located at the bottom-center of the screen which is static. However, the field of view (FoV) in 360° content is dynamic and viewers can decide where to look at any time during

the scene. Therefore, the position of the subtitles needs to be carefully defined so as to avoid loss of content during the experience.

The subtitles need to be located in a comfortable field of view (CFoV), that is, a safe area that is guaranteed to be visible for its users. If subtitles overlay the CFoV, then they will be cropped and therefore unintelligible. In addition, a guiding mechanism needs to be included to enhance accessibility. If the speaker is outside the FoV, persons with hearing loss (for whom the audio cues are not always helpful) will need a guiding system which will indicate where to look. As 360° content aims to provide an immersive experience, subtitles must therefore be created in a way that does not disrupt this immersion. Finally, some viewers suffer from VR sickness or dizziness when watching VR content. The design of the subtitles should not worsen this negative effect, and the subtitles should be easy to read.

In the Immersive Accessibility (ImAc) project, some preliminary studies have approached this topic to gather feedback from users before developing a solution (Agulló et al., 2018; Agulló & Matamala, 2019). In a focus group carried out in Spain, participants with hearing loss were asked how they would like to receive subtitles in 360° videos. They agreed that they would like them to be as similar as possible to those shown on traditional screens. They also stated that they would like the subtitles to be bottom-center of their vantage point and always in front of them. The participants also highlighted the importance of using the current Spanish standard for SDH (AENOR, 2003). Regarding directions, participants suggested the inclusion of arrows, text in brackets (to the left and to the right), and a compass or radar to indicate where the speakers are in the scene (Agulló & Matamala, 2019). In a different preliminary study, feedback from a limited number of users was gathered regarding the CFoV and two guiding mechanisms (icons representing arrows and a compass). Results showed that the users preferred the arrows as a guiding mechanism and the largest

font in the CFoV because it was easier to read (Agulló et al., 2018).

Some reception studies have already been conducted regarding subtitles in immersive media (Rothe et al., 2018; Brown et al., 2018). The BBC Research & Development team proposed four behaviors for subtitles in 360° videos based on previous literature and design considerations. The four behaviors are:

1. 120-degree: subtitles are evenly spaced in the sphere, positioned 120° apart;
2. static-follow: subtitles are positioned in front of the viewer, responding immediately to their head movements;
3. lag-follow: the subtitles appear in front of the viewer and are fixed until the viewer rotates 30°, whereby it moves accordingly to its new position;
4. appear: the subtitles appear in front of the viewer and are fixed in that position, even if the viewer moves around the scene (Brown et al., 2017).

The team tested the four different options with 24 hearing participants, using six clips which lasted 1 to 2 minutes. The Static-Follow behavior was preferred by participants because the subtitles were considered easy to locate and gave participants the freedom to move around the scene. Some issues were highlighted, such as obstruction (a black background box was used) and VR sickness (Brown et al., 2018). Rothe et al. (2018) conducted another study with 34 hearing participants comparing two positions: (a) static subtitles, which were always visible in front of the viewer following their head movements; and (b) dynamic subtitles, which were placed near the speaker in a fixed position. Participants did not state a clear preference in this study; however, dynamic subtitles performed better regarding workload, VR sickness, and immersion.

Current solutions carried out by broadcasters such as or BBC are mainly burnt-in subtitles, spaced evenly in the 360° sphere, every 120°. An example can be watched in the short documentary *The Displaced* by (The New York Times, Within et al., 2015). In other media such as video games, subtitles that are always visible in front of the viewer are the most frequently used (Sidenmark et al., 2019). Different solutions are being tested and implemented by content creators, but a consensus on which option works best has not yet been reached.

This study aims to further clarify which subtitles are more suitable for immersive environments and for all kinds of users, including hearing participants and participants with hearing loss. With this aim, the current solutions implemented by the main broadcasters (fixed subtitles located at 120°) are compared to the solutions developed in the ImAc project (always-visible subtitles and guiding mechanisms). Please note that fixed-position subtitles in ImAc terminology are referred to as 120-Degree by Brown et al. (2017). In Rothe et al. (2018), dynamic subtitles are fixed in one position close to the speaker. Therefore, the implementation is different. Always-visible subtitles in ImAc terminology are equivalent to Static-follow by Brown et al. (2017) and to static subtitles by Rothe et al. (2018). This study contains a higher number of participants (40) than in previous research and includes a higher number of participants with hearing loss (20) in the sample. The subtitles were developed following SDH features (AENOR, 2003), and unprecedented research in the area of subtitle studies was made in the testing of guiding mechanisms in 360° videos. An additional contribution of this study is that longer content is used to better measure the preferences and immersion of its participants. In the following sections, the study and the results are presented.

Method

In this section, the methodology of the test is described, including aim and conditions, design

and procedure, materials, and participants. Two pilot tests were carried out before the study to verify that the methodology was suitable for the test: a first pilot with eight participants (two participants with hearing loss and six hearing participants; Agulló et al., 2019) and a second pilot with three participants (one with hearing loss and two hearing) to confirm that the changes from the first pilot were well implemented and that they were suitable for the experiment. The pilots were particularly necessary because of the complexity of the technical setup and the newness of the medium.

Aim and Conditions

The main goal of the experiment was to test position and guiding methods for subtitles in 360° content in terms of participants' preferences, immersion, and head movement patterns, using the CVR Analyzer tool (Rothe et al., 2018). The two conditions for position were as follows: (a) fixed-position subtitles—subtitles attached to three different fixed positions in the sphere, spaced

648



Figure 1 Fixed-position subtitles attached to one position in the sphere in Episode 4 of *Holy Land*, created by Ryot.



Figure 2 Always-visible subtitles attached to the FoV in Episode 5 of *Holy Land*, created by Ryot.

evenly, 120° apart (see Figure 1); (b) always-visible subtitles—always displayed in front of the viewer, following their movements, attached to their camera or CFoV (see Figure 2). The reasons for testing these two conditions were two-fold. Firstly, the results from previous studies (Brown et al., 2018; Rothe et al., 2018) were inconclusive and included a limited number of participants with hearing loss, as they were not the main target group for the study. Secondly, a comparison between the industry developments by broadcasters like the BBC and the solution developed in the ImAc project was desired in order to corroborate the relevance of the project.

The conditions for the guiding methods are arrows and a radar. For the first method, intermittent arrows appear on the left or right side of the subtitle text depending on the location of the speaker. If the speaker is to the left of the viewer, the arrows appear on the left of the subtitle text; if the speaker is to the right (see Figure 3), the arrows appear on the right of the subtitle text. The arrows only appear when the speaker is outside the FoV. For the second method, a radar appears in a fixed position in the FoV (towards the bottom, on the right-hand side, near the subtitle) with information about the speaker's location (see Figure 4). With the radar, the viewer is located at the center with their gaze directed by three inverted triangles as seen in Figure 4. The speaker is represented by a small colored triangle. The color is assigned depending on the color of the subtitle for character identification purposes. The viewer needs to move their gaze



Figure 3 Subtitle with arrows in *I, Philip* created by ARTE.



Figure 4 Subtitles with radar in *I, Philip*, created by ARTE.

in order to position the small triangle (speaker) in the center of their FoV. In this part of the test, always-visible subtitles were used. These two options were tested per suggestion of participants in a focus group at the beginning of the project (Agulló & Matamala, 2019). Moreover, the radar option is used in other 360° content players, such as VR, and the intention was to compare the current solutions with the solutions developed in the ImAc project (arrows).

Design and Procedure

The experiment was carried out in one session divided into two parts. In the first part, the position of the subtitles was tested. In the second part, the guiding methods were tested. A within-subject design was used to test the different conditions. Each participant was asked to watch an acclimation clip along with four other clips (see the Stimuli section). The clips were randomly presented with different conditions (fixed-position, always-visible, arrow and radar). Both the clips (except for the guiding methods part) and conditions were randomized among the participants to avoid a learning effect. The video used for the guiding methods part was a short science fiction movie, called *I, Philip*. The duration of this movie was around 12 minutes and was cut into two parts in order to test the two conditions (arrows and radar). However, the order of the clips was not altered, as they were contained within the narrative of the movie and the participants would not have understood the story. For this reason, only the conditions were randomized.



Figure 5 The facilitator with a participant during the test.

Twenty participants watched each clip/condition combination.

Before conducting the test, ethical clearance was obtained. The methodology went through the ethical committee at Universitat Autònoma de Barcelona, which approved the procedure and consent forms that would be signed by the participants. During the test, participants were first welcomed by the facilitator, followed by an explanation about the ImAc project and the context for the test. The approved consent form was signed by the participants, and they were then asked to complete the demographic questionnaire. Next, the acclimation clip was shown to familiarize the participants with the HMD. After that, the four clips were presented, and they were asked to complete the IPQ questionnaire (see the Questionnaires section) after each clip. Finally, after each part, the participants were asked to reply to a questionnaire on preferences.

The facilitator was present for the entire duration of the test; providing information as required, helping the participants to correctly place the HMD on their heads and assisting with the completion of the questionnaires (see Figure 5). The questionnaires were administered using Google Forms on a laptop that was provided by the facilitator.

Materials

In this section, the different materials used in the experiment, such as technical equipment, stimuli, and measuring tools, will be explained.

Technical setup

An Apache webserver was installed on a PC and was set-up for the evaluation in order to host the player resources and media assets (360° videos and subtitles). A Samsung Gear VR with Samsung Galaxy S7 was used. The videos were accessible via a URL that was directed to the server resources.

Stimuli

Five clips were shown in total. All the clips were presented without sound. The tests were conducted without sound in order to control any external variables, such as the extent of the participants' hearing loss or their level of English (the video voiceover was in English). The participants with hearing loss presented varying levels of hearing loss and different types of hearing aid, creating a condition wherein its impact on immersion could not be controlled. The level of English among the participants with hearing loss and hearing participants was unpredictable and the results could have therefore been affected. The main focus of the study was to determine which subtitles were most suitable for this type of content and for any type of user. Due to current industry requirements and the unprecedented aspect of the research taking place, emphasis was placed on position and guiding mechanisms. The ecological validity was therefore sacrificed in favor of controlling the external variables in order to receive more consistent feedback regarding the suitability of the different subtitles. In other studies involving testing of different subtitle implementations, the audio was also muted (Kurzahls et al., 2017) or manipulated (Rothe et al., 2018).

Subtitles were produced in Spanish, a language spoken and understood by all participants. The font type selected for the tests was the open-source, sans-serif Roboto, developed by Google, because studies on typefaces indicated that sans-serif fonts appear more natural and are more suitable for VR environments (Monotype, 2017). This font was used in the study carried out by the BBC as well (Brown et al., 2018). Regarding font size in VR

environments, rather than being calculated by pixels as it is for traditional screens, it is based on the CFoV (see Figure 6). The largest font was used, that is, the font that took 100% of the CFoV. The use of the largest font was selected because participants in previous pilots stated that they were more comfortable reading larger fonts, ones that encompass the largest proportion of the CFoV (Agulló et al., 2018). A background box was not included because, in previous studies, it was considered obstructive (Brown et al., 2018).

Furthermore, during the pilots, participants did not report the lack of the background box as a negative aspect of the subtitles, nor a hindrance when reading. Subtitles had a maximum of 37 characters per line and non-speech information was indicated between brackets. Colors were used for character identification when necessary, and subtitles for the narrators were in italics, as indicated in the Spanish standard for SDH (AENOR, 2003). All clips began with a 6-second, black screen with the text, "The test is about to start for (selected variable)" so that participants had enough time to accommodate the HDM before the video started.

An acclimation clip was prepared so that participants would become familiar with the HMD and 360° videos. The first video was 1-minute long and did not contain subtitles. It was assumed that most participants did not have extensive experience with the use of HMD and VR content and that the familiarization step was therefore necessary. The replies in the demographic questionnaire confirmed this assumption.

Two clips were used for the first condition (position). The videos were part of the series, *Holy Land*, created by Ryot in collaboration with Jaunt VR (Graham, 2015). Specifically, episodes 4 (4:13) and 5 (04:58) were used. Permission was given by the creators to use the videos in the study. The episodes depict Middle Eastern territories such as Jerusalem or Palestine. A narrator (voice-over) explains historical facts and the socio-cultural political situation. In the videos, different

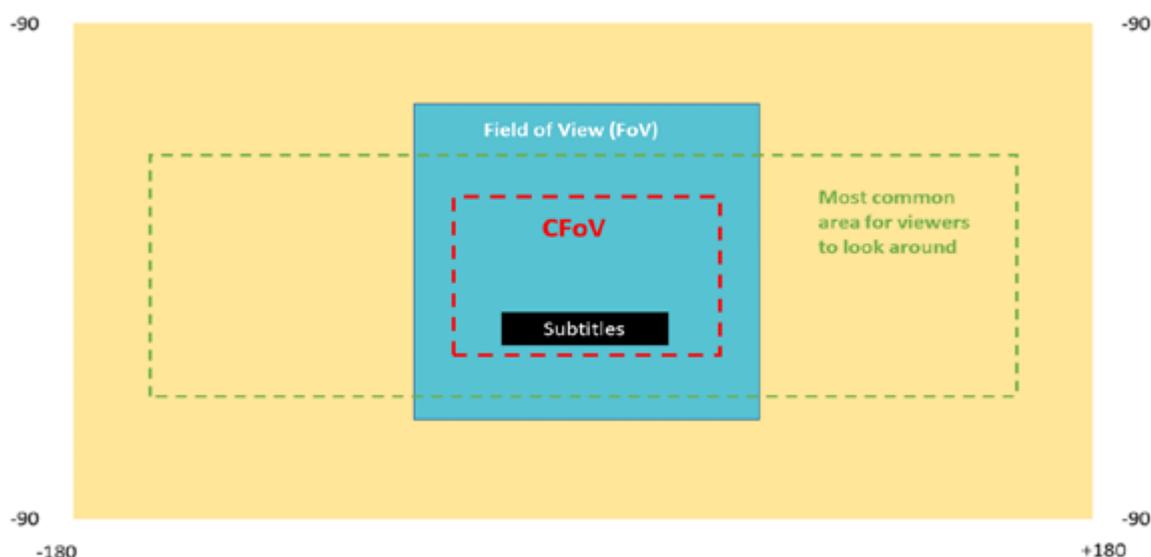


Figure 6 Diagram of 360° video view and its different areas.

locations and landscapes are presented, inviting the viewers to explore the scenario. The hostess appears several times in the scene. However, her presence is not relevant to the narrative of the video. The clips were considered suitable for testing the first condition (position) due to the lack of multiple speakers and a range of landscapes, highlighting the exploratory nature of 360° videos. In this sense, participants could focus on exploring the scenarios in the clips and read the subtitles, without being required to make an effort to understand different speakers or narrative complexities.

For the second condition (guiding mechanisms), the award-winning short movie, *I, Philip*, created by ARTE (Cayrol & Zandrowicz, 2016), was used. The movie runtime was 12 minutes and 26 seconds (excluding the credits) and was split into two parts to test both variables. In this case, permission to use the clip in the study was also granted. The movie narrates the story of David Hanson, who has developed the first-ever android, and is based on the personality and memories of the famous science fiction writer, Philip K. Dick. It is a first-hand experience because the viewer sees the story through the eyes of Phil the robot. This clip was desirable for the test because it involved different

speakers appearing in a variety of locations. This urged the participants to locate the speakers, allowing the different guiding methods to be tested.

Questionnaires

In order to measure the impact of conditions on immersion, the IPQ questionnaire was used. A review of presence questionnaires, such as Slater-Usuh-Steed Presence Questionnaire (Slater & Usuh, 1993), Presence Questionnaire (Witmer & Singer, 1998), ICT-SOPI (Lessiter et al., 2001) and IPQ Questionnaire (Schubert, 2003) was conducted in order to select the one most suitable for the study. IPQ Questionnaire (igroup presence questionnaire, n.d.) was chosen because it is a 14-item questionnaire based on a 7-point Likert scale and includes different subscales that can be analyzed separately if necessary. First, it includes an independent item not belonging to any subscale that reports on general presence. Then, there are three subscales: spatial presence (that is, how much the viewer is feeling physically present in the virtual world), involvement (that is, how much attention the viewer is paying to the virtual world), and realness (that is, to what extent the viewer feels that the virtual world is real). The questionnaire has also been validated in previous studies with similar technology (i.e.

desktop VR, 3D games, VR or CAVE-like systems, etc.). Other questionnaires such as the Presence Questionnaire by Witmer and Singer (1998) include questions on physical interaction with the virtual world, and this was not suitable for our 360° content because the interaction is non-existent. The IPQ questionnaire was translated into Spanish for the purpose of this study.

For each part of the test, an ad-hoc questionnaire in Spanish was created. In regard to position, participants were asked about their preferences, any difficulties faced when reading or locating the subtitles, and whether or not they were obstructive or distracting. Regarding guiding mechanisms, participants were also asked about their preferences, any difficulties experienced when locating the speaker, and whether or not the guiding mechanisms were distracting. Closed and open questions were used, as well as 7-point Likert-scales. To ensure that the wording of the questions was suitable, all questionnaires were reviewed by a professional educational psychologist who specializes in teaching oral language to persons with hearing loss.

Head tracking-CVR Analyzer

Rothe et al. (2018) developed a tracking tool for head and eye movements in 360° content. According to the authors,

[...] the CVR-Analyzer, which can be used for inspecting head pose and eye tracking data of viewers experiencing CVR movies. The visualized data are displayed on a flattened projection of the movie as flexibly controlled augmenting annotations, such as tracks or heatmaps, synchronously with the time code of the movie and allow inspecting and comparing the users' viewing behavior in different use cases. (Rothe et al., 2018, p. 127).

This technology was used in the study to track the head position/orientation of the participants, with the aim of verifying whether a movement pattern could be linked to each specific variable in order to triangulate results with the data from the questionnaires. The results will be discussed in the corresponding section.

Participants

Forty participants (14 male and 26 female), aged 18 to 70 ($M = 37.4$, $Mdn = 37$; $SD = 14.8$), took part in the test. It was decided that the sample should be balanced, including participants ranging from 18 to 60 years of age or more. Participants from different generations are likely to have different levels of technical knowledge as well as different habits when it comes to consuming subtitled content. Therefore, representation from different age groups was obtained.

Twenty-seven participants defined themselves as hearing, six as hearing-impaired and seven as deaf. Twenty participants were identified as persons with hearing loss, which can be confirmed by the responses to the questionnaire item, "Age in which your disability began" (answered by 20 participants with hearing loss). However, the question about defining themselves was more subjective; some people with hearing aids considered themselves to be hearing. In two cases, the users' disability started from birth, for one user it began from 0 to 4 years old; for five users, from 5 to 12 years old; for five users, from 13 to 20 years old; for five users, from 21 to 40 years old and for two users, from 41 to 60 years old. The hearing participants were recruited via personal contacts, and the participants with hearing loss were recruited via the association APANAH (n.d.). The decision was made to include both hearing users and users with hearing loss because, as explained in the theoretical framework, subtitles are beneficial for a wide range of viewers (persons with hearing loss, non-native speakers, persons who are in noisy environments, etc.). In this regard, if part of the spectrum of subtitled content users had been excluded, the study would have been incomplete. Concerning language, all of the participants were Spanish native speakers. It was decided that participants with hearing loss as well as hearing participants should be users of the Spanish oral language in order to have a sample that was as homogeneous as possible in terms of language proficiency.

Regarding use of technology, the devices found to be used most frequently on a daily basis were mobile phone (38), TV (31), laptop (20), PC (13), tablet (11), game console (4) and radio (1). Most users (30) had never watched VR content before. The reasons behind a lack of prior experience with VR content were: they are not interested (3), they have not had the chance to use it (23), it is not accessible (3), or other reasons (4). Ten participants had previously experienced VR content. When directly asked if they were interested in VR content some users (14) were strongly interested, some (14) were interested, some (11) were indifferent, and one was not interested. Five participants owned a device to access VR content (Plastic VR Headsets for smartphone and PlayStation VR).

In terms of content preferences, most users liked news (29), fiction (36), and documentaries (33); while some also liked talk shows (14), sports (17), and cartoons (18). The users activate subtitles depending on the content and their individual needs. Thirteen of them stated that they do not need subtitles, 15 of them stated that it depends on the content, and five of them stated that they always activate subtitles. Seven participants stated other reasons for not using subtitles: bad quality, fast reading speed, issues activating subtitles, subtitles are distracting, and difficulty reading the subtitles and simultaneously viewing the images. One participant also pointed out that they only use subtitles when the hearing aid is not available. Regarding how many hours a day they watch subtitled content, 13 participants indicated zero; 11, less than one hour; seven, from one to two hours; eight, from two to three hours, and one participant indicated four hours or more. When asked why they used subtitles (more than one reply was permitted), 22 indicated that they helped them understand, three participants indicated that it is the only way to access the dialogue, 11 participants said that they use them for language learning, and 11 participants stated that they never use subtitles.

Results

The results from the test are reported in this section, which will discuss the results found for demographics, preferences, presence, and head tracking patterns.

Demographics

In this section, some correlations found in the demographic questionnaire are reported. The Spearman test was used for calculating correlations.

Different correlations were found with age and the use of certain devices. Younger participants used the laptop ($r = -.360$, $p = .023$) and the game console ($r = -.350$, $p = .027$) more than older participants. From the four participants that played games on a daily basis, three had previous experience using VR which could indicate that VR content is mainly consumed in gaming platforms. Regarding the previous experience with VR contents, it was found that younger participants ($M = 27.8$) had previous experience ($r = -.503$, $p = .001$). A correlation was found regarding interest in VR content and the type of participant. Participants with hearing loss were more interested in VR content ($M = 4.3$) than hearing participants ($M = 3.75$) ($r = -.314$, $p = .049$). This was not related to age (participants with hearing loss age $M = 42.55$; hearing participants age $M = 37.55$).

Of the 27 participants consuming subtitled content on a daily basis, 12 had hearing loss and 15 were hearing. Of the 13 participants that did not consume subtitles on a daily basis, eight were persons with hearing loss and five were hearing. A correlation was found between age and the number of hours of subtitled content watched by participants. The younger the participant, the more subtitled content they watched on a daily basis ($r = -.592$, $p = .000$). Participants who watched subtitled content every day presented a mean of 34.2 years old and participants who never watched subtitled content had a mean of 52.2. Also, there was a correlation between the use of a laptop and the subtitled content that participants

watched on a daily basis ($r = .374, p = .018$). From the 20 participants using a laptop every day, 17 watched subtitled content on a daily basis. From the 20 participants who indicated that they did not use the laptop every day, 10 stated that they never watched subtitled content.

Preferences

In this section, results from the preferences questionnaires in the two parts of the test are reported. Statistical comparisons were calculated using a Wilcoxon signed-rank test. Correlations were calculated using the Spearman test and are reported when statistically relevant.

Always-Visible vs. Fixed-Position

Thirty-three participants preferred the always-visible subtitles and seven participants preferred the fixed-position subtitles. According to the participants, with always-visible subtitles they felt more freedom to explore and could comfortably access the content of the subtitles and video scenes without missing details. Participants in favor of fixed-position subtitles stated that they could read them more easily when comparing them to always-visible subtitles. Moreover, they attested that the dizziness effect was minimized with fixed-position subtitles. Some users suggested making the always-visible subtitles more static and less bumpy because the movement hindered their readability and was sometimes distracting.

A difference was found regarding the ease of locating the subtitles in the videos based on a 7-point Likert scale (7 being “the easiest”, 1 being “the most difficult”). Always-visible subtitles ($M = 6.32; SD = 1.5$) were considered easier to find than fixed-position subtitles ($M = 4.25; SD = 1.61$). This difference is statistically significant ($Z = -3.986, p = .000, ties = 5$). A correlation was found with the demographic profile: participants with hearing loss ($M = 4.85$) considered the fixed-position subtitles easier to find than the hearing participants ($M = 3.65$) ($r = -.368, p = .019$). Again, a

difference was encountered when asking about the ease of reading the subtitles in the videos based on a 7-point Likert scale (7 being “the easiest”, 1 being “the most difficult”). Always-visible subtitles ($M = 5.72; SD = 1.88$) were considered easier to read than fixed-position subtitles ($M = 4.77; SD = 1.91$). However, this difference is not statistically significant ($Z = -1.919, p = .055, ties = 9$).

When asked whether always-visible subtitles were obstructing important parts of the image based on a 7-point Likert scale (7 being “not at all”, 1 being “yes, very much”), participants felt that fixed-position subtitles ($M = 5.87; SD = 1.28$) were slightly less obstructive than the always-visible subtitles ($M = 5.5; SD = 1.9$). However, the difference is not statistically significant ($Z = -1.123, p = .261, ties = 23$). Two correlations were found. Firstly, participants with hearing loss ($M = 6.2$) considered always-visible subtitles to be less obstructive than hearing participants ($M = 4.8$) ($r = -.452, p = .003$). Secondly, participants with hearing loss ($M = 6.5$) also considered fixed-position subtitles less obstructive than the hearing participants ($M = 5.25$) ($r = -.552, p = .000$). A difference was found when participants were asked if the subtitles were distracting them from what was happening in the video based on a 7-point Likert scale (7 being “not at all”, 1 being “yes, very much”). The always-visible subtitles ($M = 5.4; SD = 1.98$) were considered to be less distracting than the fixed-position subtitles ($M = 3.77; SD = 2.33$). This difference is statistically significant ($Z = -2.696, p = .007, ties = 13$). Another correlation was found here: Participants with hearing loss ($M = 4.8$) considered the fixed-position subtitles to be less distracting than the hearing participants ($M = 2.75$) ($r = -.397, p = .011$). In Table 1, a summary of the results for preference regarding always-visible and fixed-position subtitles can be found.

Arrow vs. Radar

Thirty-three participants preferred arrows and seven participants preferred the radar as a guiding

Table 1 Summary of Results (Mean) in Closed Questions for the Preference Questionnaire Comparing Always-Visible and Fixed-Position Subtitles

	Easy to find (7 "the easiest", 1 "the most difficult")	Easy to read (7 "the easiest", 1 "the most difficult")	Level of obstruction (7 "not at all", 1 "yes, very much")	Level of distraction (7 "not at all", 1 "yes, very much")
Always-visible	6.32	5.72	5.5	5.4
Fixed-position	4.25	4.77	5.87	3.77

method. More participants with hearing loss (six out of seven) preferred the radar as a guiding mechanism. Participants who favored the arrows argued that this guiding method is more intuitive, direct, comfortable, less invasive, and less distracting. Furthermore, during the test, several participants reported that they did not understand the radar. Participants who preferred the radar argued that it provides more spatially accurate information. One participant suggested that a short explanation about how the radar works before using it could improve the user perception of this mechanism. Two participants suggested moving the radar from the right-hand side to the center (maybe directly below the subtitle) in order to improve usability. Four participants, despite having chosen one method or the other, stated that they would prefer to not use guiding mechanisms and that the color identification was sufficient.

A difference in the results was found when asking about how easy it was to find the speaker using the arrow guiding method based on a 7-point Likert scale (7 being "the easiest", 1 being "the most difficult"; see Table 2). Participants felt that the speaker was easier to find with the arrows ($M = 6.12$; $SD = 1.26$) than with the radar ($M = 3.9$; $SD = 2.24$). The difference is statistically

Table 2 Summary of Results (Mean) in Closed Questions for the Preference Questionnaire Comparing Subtitles with Arrows and Radar

	Easy to find the speaker (7 "the easiest", 1 "the most difficult")	Level of distraction (7 "not at all", 1 "yes, very much")
Arrows	6.12	6.42
Radar	3.9	3.9

significant ($Z = -4.166$, $p = .000$, ties = 10). A difference was also found regarding the level of distraction with each method based on a 7-point Likert scale (7 being "not at all", 1 being "yes, very much"). Arrows ($M = 6.42$; $SD = 1.03$) were considered to be less distracting than radar ($M = 3.9$; $SD = 2.46$). The difference is statistically significant ($Z = 4.125$, $p = .000$, ties = 12). A correlation was found here: The four participants that played video games on a daily basis found the radar less distracting ($M = 1$) than the rest of the participants ($M = 4.22$) ($r = -.460$, $p = .003$).

Presence

In this section, results from the IPQ questionnaires for each video are analyzed and compared. Statistical comparisons were calculated using a Wilcoxon signed-rank test.

Always-visible vs fixed-position

A comparison between always-visible and fixed-position subtitles was made in the IPQ, and the results are as follows (see Table 3): spatial scale ($Z = -1.791$, $p = .073$, ties = 7), involvement scale ($Z = -1.229$, $p = .219$, ties = 8), realness scale ($Z = -.064$, $p = .949$, ties = 14). The test indicated that the differences between the results were not statistically significant. However, for the general presence item, the test indicated that the difference between the results is statistically significant ($Z = -2.694$, $p = .007$, ties = 17). This means that the fixed-position subtitles had a negative impact on the presence of the participants.

Arrow vs radar

A comparison between arrow and radar methods was made in the IPQ and the results are as follows

Table 3 IPQ Results (Mean) Comparing Always-Visible and Fixed-Position Subtitles

	General Presence	Spatial Presence	Involvement	Experienced Realism
Always-visible	4.7	3.74	3.31	2.36
Fixed-position	3.95	3.43	3.38	2.49

(see Table 4): general presence item ($Z = -1.852$, $p = .064$, ties = 21), spatial scale ($Z = -1.000$, $p = .317$, ties = 13), realness scale ($Z = -1.430$, $p = .153$, ties = 7). The test indicated that the differences between the results were not statistically significant. However, for the involvement scale, the test indicated that the difference between the results is statistically significant ($Z = -2.138$, $p = .033$, ties = 12). In this case, the radar had a negative impact on the involvement of the participants.

Head tracking

656

The qualitative results from the CVR Analyzer shed some light on the participants' viewing patterns. The data gathered from this tool is visual, using heat maps to represent the participants' head movements. A difference in viewing patterns was observed between the always-visible and fixed-position subtitles. With the always-visible subtitles, the head movements were more scattered, showing that participants explored the scenes with more freedom (see Figures 8 and 10). In the case of fixed-position subtitles, it can be observed that the participants were more concentrated on one specific point, that is, the central subtitle (see Figures 7 and 9).

Significant differences were not found when comparing viewing patterns for arrows and the radar. It was observed that participants directed

Table 4 IPQ Results (Mean) Comparing Subtitles with Arrows and Radar

	General Presence	Spatial Presence	Involvement	Experienced Realism
Arrow	4.6	3.66	3.5	2.49
Radar	4.27	3.49	3.27	2.47



Figure 7 The pattern of head movements from *Holy Land* with fixed-position subtitles.

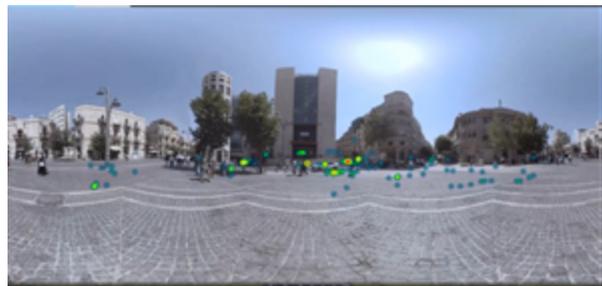


Figure 8 The pattern of head movements from *Holy Land* with always-visible subtitles (exactly the same scene as Figure 7).



Figure 9 The pattern of head movements from *Holy Land* with fixed-position subtitles.



Figure 10 The pattern of head movements from *Holy Land* with always-visible subtitles (exactly the same scene as Figure 9).

their attention to the speakers and their faces (see Figures 11 and 12), as is usual in 2D content (Kruger, 2012). No significant differences were observed between hearing participants and participants with hearing loss for any of the variables.

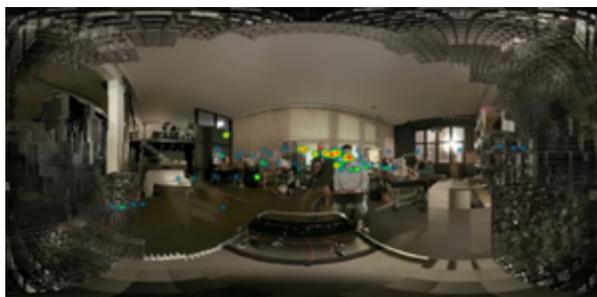


Figure 11 I, Philip scene with arrows.

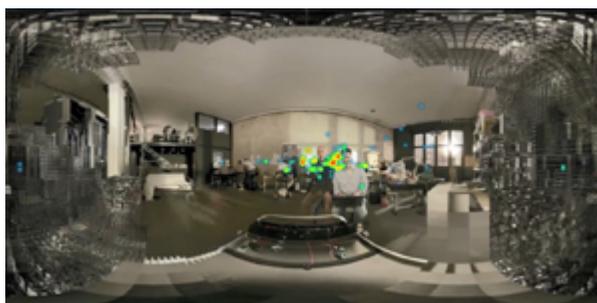


Figure 12 I, Philip scene with radar.

Discussion

Always-visible subtitles are the preferred option by 82.5% of participants. Subtitles in this position were considered to be easier to read and less distracting than fixed-position subtitles. Participants stated that with these subtitles, they had more freedom to look around the scenes without feeling restricted. In general, always-visible subtitles performed better in the IPQ questionnaire whereas fixed-position subtitles had a negative impact on presence. According to the comments made by participants in the open questions, this could be because they felt less free to explore the 360° scene and claimed to have missed parts of the subtitle content. Moreover, as reported above, participants encountered more difficulty when locating and reading the subtitles

in this mode, and also considered them to be more distracting. This extra effort could therefore have caused a negative impact on the feeling of being present in the scene.

Head tracking data also supported the qualitative data, with the participants showing more exploratory behavior in the always-visible condition compared to the fixed-position condition. Results from the head-tracking tool were similar to the results for the study by Rothe et al (2018). They also found that with always-visible subtitles, the head movements are more scattered. In this study, unlike for others before it (Brown et al., 2018), font with an outline was used instead of a background box which resulted in less obstructive subtitles. However, the readability of the subtitles can still be hindered, due to, and depending on, the video background. It would be interesting to carry out further research using artificial intelligence technology that could potentially add a background box automatically when the contrast is poor, as explained by Sidenmark et al. (2019). Also, always-visible subtitles were considered slightly more obstructive than fixed-position. Further studies could be carried out to test different font sizes or different positions (for example, lower in the FoV, or above the FoV).

The arrows were the preferred option for guiding mechanisms with 82.5% of participants favoring it over radar. Most people considered them to be more intuitive and comfortable than the radar, which required an extra cognitive effort (understanding how it works), something that was not called for in the arrows condition. The radar was also considered more distracting than the arrows. In this regard, it can be asserted that in 360° content, the simpler solution is preferred because moving and interacting with the virtual world is already complex for the viewers and the cognitive workload should therefore be reduced. The sample of participants who preferred the radar happened to also be those who played video games on a daily basis (four participants, three of whom were participants with hearing loss). Previous experience with

video games and the use of a radar for spatial orientation might have an impact on the users' preferences in terms of guiding mechanisms for VR content.

It was found that the radar had a negative impact on the involvement of the participants. Participants reported that the radar was difficult to understand, and some of them felt frustrated by it when watching the stimuli at the beginning. At certain points during the story, the participants were busy trying to understand how it worked as opposed to following the plot, which, therefore, led to a loss of content. As stated before, one of the prerequisites for implementing subtitles in immersive content is that they do not disrupt the immersive experience. In this case, the complexity of the radar interfered with users' immersion. Some participants claimed that they would prefer no-guiding mechanism at all. If 360° videos are post-produced to a high standard from a filmmaking perspective, it is possible that there will be no need for guiding mechanisms because when changing from one scene to another, speakers will be located in the center of the FoV. Therefore, non-intrusive mechanisms, such as arrows, might be more advisable for that type of content. Guiding methods in this medium such as arrows and radar could be used to improve not only subtitles but also narrative. For example, radar or arrows could indicate that the action or point of interest is located in a specific location outside the FoV. In general, the most optimal solution can vary depending on the type of content.

Despite the fact that it was not the aim of the study, replies from the demographic questionnaire also shed some light on the profile of subtitled content users. Hearing participants (15) consumed more subtitled content than participants with hearing loss (12) on a daily basis. Moreover, younger participants ($M = 34.2$) watched subtitled content every day, and a correlation was found between the use of a laptop and the consumption of subtitled content ($r = .374$, $p = .018$). Younger viewers (hearing or with hearing loss), who use advanced technology and devices on a daily basis are more active users of subtitles than older users, who

mainly consume audiovisual content on TV sets. This indicates that subtitle consumption habits are evolving. Consumption habits do not necessarily depend on the level of hearing loss but on age or familiarity with the technology (Ulanoff, 2019). This might be for consideration when profiling participants for future research in subtitle studies.

Conclusions

In this article, the potential of immersive content and the need to make it more accessible with subtitles has been highlighted. A review of the main studies regarding subtitles in immersive content has been presented, showing that further research is needed. The study has been presented as well as the results. The primary aim was to compare different subtitling solutions in two main areas of 360° content: position and guiding mechanisms. Feedback on preferences, immersion and head movements from 40 participants was gathered to clarify the open questions. Results have shown that always-visible subtitles, that is, subtitles that are always in front of the viewers, are the preferred option and, in turn, more immersive. Regarding guiding mechanisms, arrows were preferred over radar due to their simple and efficient design that was easier to understand.

The present study also had some limitations regarding the type of content. For each variable, a specific type of content was used: a documentary and a short science-fiction movie. This might have had an impact on the results and a replication of this study with different content is encouraged. However, the agreement of participants on the preferred option was clear. It can be concluded from the results that the subtitles that best perform in terms of usability and immersion are always-visible subtitles with arrows. From a production point of view, this type of subtitling is more scalable and easier to produce than burnt-in subtitles created manually. A 360° subtitle editor is being developed in the ImAc project for this purpose (Agulló, in press).

Always-visible subtitles with arrows could be considered as good practice guidelines for subtitles in 360° videos, especially for exploratory content such as documentaries or fast action and interactive content such as video games. However, results from the present study are not final and further research is encouraged. Depending on the content, subtitles located close to the speaker in a fixed position could perform better. They could also be considered more aesthetically suitable and better integrated within the scenes, as reported by Rothe et al. (2018). Fixed-position subtitles could be created manually in the creative part of the production of the film, as suggested in the accessible filmmaking theory by Romero-Fresco (2019). Even a combination of both methods (always-visible and fixed-position subtitles) could work, as suggested by Rothe et al. (2018).

For exploratory content or fast action, fixed-position subtitles might not be the most suitable because fixed-position subtitles could hinder the immersive experience. Finally, studies into the reading speed of subtitles in immersive content are required as user interaction with content in this new medium is different from that of traditional screens, and the current rules, therefore, do not necessarily apply. The processing of subtitles may be affected when exploring VR scenes with an HMD, as it may entail a heavier cognitive workload compared to traditional media. Further studies with eye-tracking could clarify current and future questions.

Subtitles are an important part of audiovisual media and beneficial to a wide range of viewers. Virtual and augmented reality applications in our society are numerous, so further studies are necessary if user experience and access to immersive content are to be improved. In this study, it has been proven that subtitles can be implemented in this type of content, and the preferred solution (always-visible with arrows) has been provided.

Acknowledgments

Authors would like to thank ImAc project partners, especially i2Cat members, Mario Montagud

and Isaac Fraile, for their technical contributions; to the content creators, Ryot and ARTE, for giving us permission to use their fantastic 360° content; also, to APANAH for their inestimable help carrying out the tests (thanks to Anto, Rafa, Isabel, Graciela, Vicente, and everyone); thanks to Sylvia Rothe for sharing her expertise and for the CVR tool; thanks to Irene Tor-Carroggio and José Ramón Calvo-Ferrer for their help with the statistical analysis; and, especially, to all participants, without their involvement, this study would not have been possible.

References

- Agulló, B. (in press). Technology for subtitling: a 360-degree turn. *Hermeneus*, 22.
- Agulló, B., Matamala, A., & Orero, P. (2018). From disabilities to capabilities: testing subtitles in immersive environments with end users. *HIKMA*, 17, 195-220. <https://doi.org/10.21071/hikma.v17i0.11167>
- Agulló, B., & Matamala, A. (2019). Subtitling for the deaf and hard-of-hearing in immersive environments: results from a focus group. *The Journal of Specialised Translation*, 32, 217-235. Retrieved from http://www.jostrans.org/issue32/art_agullo.pdf
- Agulló, B., Montagud, M., & Fraile, I. (2019). Making interaction with virtual reality accessible: rendering and guiding methods for subtitles. *Artificial Intelligence for Engineering Design, Analysis and Manufacturing*, 33(4), 416-428. <https://doi.org/10.1017/S0890060419000362>
- APANAH (n.d.). Asociación Provincial de Personas con Discapacidad Auditiva y sus Familias. <https://www.apanah.com/>
- Arnáiz-Uzquiza, V. (2012). *Subtitling for the deaf and the hard-of-hearing: Some parameters and their evaluation* [Doctoral thesis, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Spain]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/117528>
- Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR). (2003). *Norma UNE 153010: Subtitulado para personas sordas y personas con discapacidad auditiva. Subtitulado a través del teletexto*. <https://www.une.org/encuentra-tu-norma/busca-tu-norma/norma/?Tipo=N&c=N0029761>
- Bartoll, E., & Martínez-Tejerina, A. (2010). The positioning of subtitles for the deaf and hard of hearing. In A.

- Matamala, & P. Orero (Eds.), *Listening to subtitles: Subtitles for the deaf and hard of hearing* (pp. 69-86). Peter Lang.
- BBC (n.d.). Reel World. 360° Videos from the BBC. Retrieved from <https://www.bbc.com/reel/playlist/reel-world-360-videos-from-the-bbc>
- Brown, A., Turner, J., Patterson, J., Schmitz, A., Armstrong, M., & Glancy, M. (2017). Subtitles in 360-degree video. *Proceedings of the 2017 ACM International Conference on Interactive Experiences for TV and Online Video* (pp. 3-8). Hilversum, Netherlands. <https://doi.org/10.1145/3084289.3089915>
- Brown, A., Turner, J., Patterson, J., Schmitz, A., Armstrong, M., & Glancy, M. (2018). *Exploring subtitle behaviour for 360° video* (White Paper WHP 330) <https://www.bbc.co.uk/rd/publications/whitepaper330>
- Catapult Digital. (2018). *Growing VR/AR companies in the UK: A business and legal handbook*. <https://www.pwc.co.uk/intelligent-digital/vr/growing-vr-ar-companies-in-the-uk.pdf>
- Cayrol, A. (Producer), & Zandrowicz, P. (Director). (2016). *I, Philip* [Video file] Retrieved from <https://www.artetv/sites/webproductions/en/i-philip/>
- D'Ydewalle, G., Pollet, J., & van Rensbergen, J. (1987). Reading a message when the same message is available auditorily in another language: the case of subtitling. In J. K. O'Regan, & A. Lévy-Schoen (Eds.), *Eye movements: From physiology to cognition*. (pp. 313-321). Elsevier Science Publishers. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-70113-8.50047-3>
- Díaz-Cintas, J. (2013). The technology turn in subtitling. In M. Thelen, & B. Lewandowska-Tomaszczyk (Eds.), *Translation and meaning: Part 9* (pp. 119-132). Zuyd University of Applied Sciences.
- Díaz-Cintas, J. (2014). Technological strides in subtitling. In S-W Chan (Ed.), *The Routledge encyclopedia of translation technology*, (pp. 632-643). Routledge.
- Díaz-Cintas, J., Orero, P., & Remael, A. (Eds.), (2007). *Media for all: Subtitling for the deaf, audio description, and sign language*. Rodopi. <https://doi.org/10.1163/9789401209564>
- European Broadcasting Union (EBU). (2017). *Virtual reality: How are public broadcasters using it?* <https://www.ebu.ch/publications/virtual-reality-how-are-public-broadcasters-using-it>
- Graham, P. (2015). *Jaunt And RYOT Announce VR Documentary Series Holy Land*. [blog entry]. <https://www.vrfocus.com/2015/12/jaunt-and-ryot-announce-vr-documentary-series-holy-land/>
- Igroup presence questionnaire (n.d.). Igroup Presence questionnaire overview [html]. Retrieved from <http://www.igroup.org/pq/ipq/index.php>
- Immersive Accesibility (n.d.). Presentation [html]. Retrieved from <http://www.imac-project.eu/>
- Kruger, J. L. (2012). Making meaning in AVT: eye tracking and viewer construction of narrative. *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice*, 20(1), 67-86. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2011.632688>
- Kurzahls, K., Cetinkaya, E., Hu, Y., Wang, W., & Weiskopf, D. (2017). Close to the action: Eye-Tracking evaluation of speaker-following subtitles. *Proceedings of the 2017 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, USA* (pp. 6559-6568). <https://doi.org/10.1145/3025453.3025772>
- Lessiter, J., Freeman, J., Keogh, E., & Davidoff, J. (2001). A cross-media presence questionnaire: The ITC-Sense of Presence Inventory. *Presence: Teleoperators, and Virtual Environments*, 10(3), 282-297. <https://doi.org/10.1162/105474601300343612>
- MacQuarrie, A., & Steed, A. (2017). Cinematic virtual reality: Evaluating the effect of display type on the viewing experience for panoramic video. *Proceedings of 2017 IEEE Virtual Reality (VR), USA* (pp. 45-54). <https://doi.org/10.1109/VR.2017.7892230>
- Mangiron, C. (2013). Subtitling in game localisation: a descriptive study. *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice*, 21(1), 42-56. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2012.722653>
- Matamala, A., & Orero, P. (Eds.) (2010). *Listening to subtitles: Subtitles for the deaf and hard of hearing*. Peter Lang.
- Monotype (2017). *The virtual frontier* [blog entry]. Retrieved from <https://medium.com/@monotype/the-virtual-frontier-8f05bf20e92d>
- VR (n.d.). Virtual reality [blog entry]. Retrieved from <http://www.imes.com/marketing/vr/>
- VR Player (n.d.). Virtual reality player [blogentry]. Retrieved from <https://www.imes.com/video/360-video>
- Perego, E., Del Missier, F., Porta, M., & Mosconi, M. (2010). The cognitive effectiveness of subtitle processing. *Media Psychology*, 13(3), 243-272. <https://doi.org/10.1080/15213269.2010.502873>
- Perkins Coie LLP (2018). *2018 augmented and virtual reality survey report: Insights into the future of AR/VR*. <https://www.perkinscoie.com/images/content/1/8/v2/187785/2018-VR-AR-Survey-Digital.pdf>

- Romero-Fresco, P. (2009). More haste less speed: edited vs. Verbatim respeaking. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, (6), 109-133. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3207248>
- Romero-Fresco, P. (Ed.). (2015). *The reception of subtitles for the deaf and hard of hearing in Europe*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0888-0>
- Romero-Fresco, P. (2019). *Accessible filmmaking: Integrating translation and accessibility into the filmmaking process*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429053771>
- Rothe, S., Höllerer, T., & Hussmann, H. (2018). CVR-analyzer: a tool for analyzing cinematic virtual reality viewing patterns. *Proceedings of the 17th International Conference on Mobile and Ubiquitous Multimedia, Cairo, Egypt*, 127-137. <https://doi.org/10.1145/3267782.3274688>
- Rothe, S., Tran, K., & Hussmann, H. (2018). Dynamic subtitles in cinematic virtual reality. *ACM TVX 2018, Seoul, Republic of Korea*, 209-214. <https://doi.org/10.1145/3210825.3213556>
- Schubert, T. (2003). The sense of presence in virtual environments: A three-component scale measuring spatial presence, involvement, and realness. *Zeitschrift für Medienpsychologie*, 15(2), 69-71. <https://doi.org/10.1026//1617-6383.15.2.69>
- Sidenmark, L., Kiefer, N., & Gellersen, H. (2019). Subtitles in interactive virtual reality: Using gaze to address depth conflicts. *Proceedings of Workshop on Emerging Novel Input Devices and Interaction Techniques*. Osaka, Japan. <https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/132411/>
- Slater, M., & Usoh, M. (1993). Representations systems, perceptual position, and presence in immersive virtual environments. *Presence*, 2(3), 221-233. <https://doi.org/10.1162/pres.1993.2.3.221>
- Szarkowska, A., Krejtz, I., Kłyszczko, Z., & Wiczorek, A. (2011). Verbatim, standard, or edited? Reading patterns of different captioning styles among deaf, hard of hearing, and hearing viewers. *American Annals of the Deaf*, 156(4), 363-378. <https://doi.org/10.1353/aad.2011.0039>
- Szarkowska, A., Krejtz, I., Pilipczuk, O., Dutka, L., & Kruger, J. (2016). The effects of text editing and subtitle presentation rate on the comprehension and reading patterns of interlingual and intralingual subtitles among deaf, hard of hearing and hearing viewers. *Across Languages and Cultures*, 17(2), 183-204. <https://doi.org/10.1556/084.2016.17.2.3>
- The New York Times & Within (Producers), & Solomon, B. C. & Ismail, I. (Dirs.) (2015). *The Displaced* [Video file]. Retrieved from: <https://www.imes.com/video/magazine/10000005005806/the-displaced.html>
- Ulanoff, L. (2019, January 17). Why Gen Z loves closed captioning [Web log post]. <https://onezero.medium.com/why-gen-z-loves-closed-captioning-ec4e44b8d02f>
- Witmer, B.G., & Singer, M.J. (1998). Measuring presence in virtual environments: A presence questionnaire. *Presence Teleoperators & Virtual Environments*, 7(3), 225-240. <https://doi.org/10.1162/105474698565686>

How to cite this article: Agulló, B., and Matamala, A. (2020). Subtitles in virtual reality: Guidelines for the integration of subtitles in 360° content. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 643-661. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a03>

ENSENIAS: HERRAMIENTA TECNOLÓGICA PARA APRENDER, ENSEÑAR, MEJORAR Y USAR LA LENGUA DE SIGNOS PANAMEÑA

ENSENIAS: TECHNOLOGICAL TOOL TO LEARN, TEACH, IMPROVE AND USE PANAMANIAN SIGN LANGUAGE

ENSENIAS: UN OUTIL TECHNOLOGIQUE POUR APPRENDRE, ENSEIGNER, AMÉLIORER ET UTILISER LA LANGUE DES SIGNES PANAMÉENNE

Antonio Rodríguez-Fuentes

Ph. D. en Pedagogía, Universidad de Granada, España.
Profesor titular, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España.
arfuentes@ugr.es
<http://orcid.org/0000-0002-8036-9902>

Lineth Alain

Ph. D. en Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica de Panamá, Panamá.
Catedrática de la Facultad de Ingeniería y Sistemas, Universidad Tecnológica de Panamá, Panamá.
lineth.alain@utp.ac.pa
<https://orcid.org/0000-0002-0961-8822>

Francisco García García

Ph. D. en Ciencias de la Información, Catedrático de la Facultad de Comunicación, Universidad Complutense de Madrid, España.
fghenche@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5394-4804>

RESUMEN

La comunicación ha sido una constante en el progreso en la sociedad, y la tecnología se ha erigido, desde hace poco, en su vehículo de expansión. La comunidad sorda encuentra limitada su comunicación y requiere engranajes adicionales. Este estudio de diseño no experimental, descriptivo y de enfoque mixto se enfoca en EnSenias, una plataforma *on-line* para aprender, enseñar, mejorar y usar la lengua de signos panameña, con el fin de explorar su funcionalidad mediante la validación de la misma. El estudio se llevó a cabo en el Instituto Panameño de Habilitación Especial. Para llevarlo a cabo, se recogieron datos de doce grupos focales (57 participantes) y se realizó un análisis mixto. Los resultados del análisis demuestran que EnSenias es necesaria y adecuada para el aprendizaje de esta lengua, su accesibilidad es universal, es útil para aprender y enseñar vocabulario de signos panameños, y también sirve como diccionario y traductor elemental de dicha lengua. Su carácter accesible permite que ciudadanos sordos, hipoacúsicos, oyentes, ciegos, con baja visión, sordociegos y otros puedan conocer la lengua de signos.

Palabras clave: tecnología educativa; plataformas educativas; herramientas tecnológicas; lenguaje de señas; lengua de signos panameña; EnSenias.

ABSTRACT

Communication has always been a requirement for society advancement, and technology has recently become a vehicle for its expansion. The deaf community has found some limitations in this area, and, therefore, requires additional support. This mixed, non-experimental, descriptive study focuses on EnSenias, an online platform that can be used to learn, teach, improve, and use Panamanian sign language, and has as its main purpose to explore its functionality and validity. This study was carried out at the Panamanian Institute for Special Enabling. To carry it out, data were gathered through twelve focus groups (with 57 participants), and analyzed using mixed analysis techniques. The results of the analysis show that EnSenias is necessary and suitable to learn the sign language, provides universal

663

Recibido: 2019-10-25 / Aceptado: 2020-02-10 / Publicado: 2020-09-17
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a05>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 25 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2020), PP. 663-678, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

accessibility, is useful to learn and teach sign vocabulary, and serves as an elementary dictionary and translator in sign language. Its affordability allows deaf, hearing-impaired, hearing, blind, short-sighted, and deaf-blind people to learn sign language.

Keywords: educational technology; Panamanian sign language; educational platforms; technological tools; EnSenias.

RÉSUMÉ

La communication a toujours été le moteur de la société et la technologie est devenue, récemment, l'un de ses rouages. La communauté sourde est limitée dans sa communication et nécessite des dispositifs supplémentaires. On présente « EnSenias », une plateforme en ligne pour apprendre/enseigner/améliorer/utiliser la langue des signes panaméenne (LSP), étant donné la méconnaissance de cette langue. Elle a été construite au moyen de Recherche-Basée-sur-la-Conception, validée par des analyses mixtes des données recueillies auprès de douze groupes focalisés (57 participants). Cette étude a été menée à l'Instituto Panameño de Habilitación Especial. On montre la nécessité et l'adéquation d'« EnSenias », son accessibilité universelle, son usage pour apprendre et enseigner le vocabulaire des signes, ainsi que son emploi comme dictionnaire et traducteur élémentaire de la LSP. Son caractère d'accessibilité assure son utilisation de la part de tous les citoyens: sourds, malentendants, entendants, aveugles, malvoyants, sourds-aveugles et tous ceux qui présentent un quelconque handicap ou trouble, afin qu'ils puissent avoir accès à la LSP.

Mots-clés : technologie éducative ; langue des signes ; langue des signes panaméenne ; plates-formes éducatives ; outils technologiques ; EnSenias.

Introducción

En la sociedad del conocimiento, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son muy conocidas y usadas con frecuencia. Su incursión en el terreno educativo es un hecho, a pesar de que su empleo no esté lo suficientemente deseado y planificado en las programaciones e instituciones educativas, ni tampoco extendido y aprovechado por el conjunto del profesorado y educadores. Esto se produce más por anacronismo de unas — por obsolescencia con los tiempos que corren— y reticencia de otros (los “inmigrantes digitales”) — por falta de formación—, que por falta de interés y competencia de los alumnos (los “nativos digitales naturales”).

En la educación, a estas tecnologías se les denomina *tecnologías del aprendizaje y la comunicación* (TAC), cuando propician el aprendizaje autónomo e individualizado, frente a los tradicionales medios de comunicación, que no permitían la interacción sincrónica (Rodríguez y García, 2012). Y *tecnologías online colaborativas* (TOC), cuando sirven para el aprendizaje colaborativo, para evitar el aislamiento y fomentar la socialización, enriqueciendo tanto el proceso didáctico como los resultados del mismo (la enseñanza desarrollada y el aprendizaje logrado).

Aunque con cierto desfase en su aplicación en la educación, en la actualidad proliferan programas, aplicaciones, herramientas, servicios disponibles, etc., producto del avance de las TIC y su concreción en TAC y TOC, que están cambiando la forma de vida de personas con discapacidades, al impactar en muchas áreas del conocimiento y al convertirse en poderosos recursos de acción e interacción de dichas personas en la sociedad y con su información (Cabero y Ruiz, 2017). Para quienes padecen sordera, hipoacusia o sordoceguera, “el uso de la tecnología supone una herramienta de gran importancia en cuanto a la eliminación de barreras” (Alaín y Vejarano, 2016, p. 235), de tal suerte que existe una amplia gama de recursos y herramientas que permiten hacer frente a una de sus principales barreras: la comunicación. Dichos recursos

incluyen: subtitulación, amplificadores de sonido, editores de imágenes, intérpretes virtuales, programas de reconocimiento de voz que traducen a lengua de signos (LS), que convierten el audio a texto, texto a LS, etc. Ellos contribuyen a una escuela y una sociedad más inclusivas (Hernández *et al.*, 2019; Rodríguez, 2018).

Cabría concretar un acrónimo a tenor de los anteriores, es decir, como concreción de ellos, que serían las TEC o *tecnologías para el empleo de la comunicación*, bien porque favorecen, facilitan o mejoran la comunicación en sus distintos lenguajes (oral, escrita, de signos, braille, pictográfica, etc.), bien porque posibilitan, propician o refuerzan su enseñanza y aprendizaje. Costa *et al.* (2017) se refieren a este tipo de TIC como medio que permite la difusión de diversos signos lingüísticos, lo que coadyuva a la comunicación y la sociabilización. Hernández *et al.* (2015) añaden que utilizadas “como herramientas para mejorar la comunicación de la población con discapacidad auditiva han permitido el mejoramiento en la calidad de vida de estas personas” (p. 63).

Ahora bien, queda mucho por avanzar con respecto a lo anterior, dado que no todos los contextos disponen de *hardware* y *software* apropiados para su LS propia. En otros lugares foráneos, lejanos y cercanos, existen otras plataformas, que se presentan en la Tabla 1, como recursos para la didáctica de la LS, y que permiten justificar la existencia de una plataforma específica de LSP.

Además, no existe, en Panamá, ninguna herramienta tecnológica dinámica sincrónica con los tiempos actuales, para coadyuvar a la enseñanza-aprendizaje de la LSP y su dinamismo, así como tampoco sobre su uso y perfeccionamiento. Apenas existen conatos de creación de recursos para la LS propia, como “Mis manos hablan” (Hidalgo, 2011), conjunto de figuras estáticas en formato PowerPoint de LSP, o el obsoleto libro *Lengua de señas panameñas* (Secretaría Nacional de Discapacidad de Panamá —SENADIS—, 2018), en formato pdf (Pimentel *et al.*, 1990).

Tabla 1 Ejemplos mundiales de aplicaciones didácticas de lenguas de signos

Continente	País	Software	Referencia
Asia	India	Conversation of SL to Speech with Gestures	Rajaganapathy <i>et al.</i> (2015)
África	Egipto	An Arabic SL Recognition System	Ibrahim <i>et al.</i> (2017)
Europa	Varios	Spread Sign	European SL Centre (2018)
Suramérica	Colombia	Aprendiendo LS colombiana	Hernández <i>et al.</i> (2016)
Norteamérica	México	Aprende señas: LS mexicana	Morales (2018)
Centroamérica	Nicaragua	Aprende y enseña LS nicaragüense	Miranda (2018)

LS: Lengua de signos; SL: Sign language.

666

En este punto se inscribe este trabajo, cuyo objetivo es mostrar los resultados de la opinión de distintos usuarios potenciales experimentales acerca de la plataforma EnSenias, su pertinencia, accesibilidad y usabilidad, como proceso de validación inicial de la misma.

EnSenias

La plataforma¹ fue creada en estrecha colaboración entre el Instituto Panameño de Habilitación Especial, la Universidad Tecnológica de Panamá y las universidades españolas de Granada y Complutense de Madrid.

EnSenias es un recurso tecnológico (caracterizado por ser TEC, TOC, TAC y TIC) cuya finalidad es contribuir a la enseñanza, el aprendizaje, la actualización, el perfeccionamiento, la difusión y el uso de la LSP, en un contexto, Panamá, donde no está generalizado su empleo. La plataforma ha sido ideada y creada como herramienta de aprendizaje y también de enseñanza del vocabulario inicial de lengua de signos panameña (LSP), e igualmente,

como diccionario, traductor y preludeo del lenguaje escrito. Incluye 1253 signos grabados de 1253 palabras escritas, con sus correspondientes textos escritos y audiodescritos, imágenes representativas y la categoría gramatical de cada palabra.

EnSenias presenta los signos en su generación de movimientos y descripción de los mismos, lo que es posible por su formato de video y audio, y además debidamente actualizados, dado el carácter vivo de la LSP.

La plataforma responde a criterios de:

- **Accesibilidad universal:** para que resulte accesible a cualquier usuario, con independencia de su (dis)capacidad o dificultad, que desee o precise aprender la LSP, incluso los ciegos y sordociegos, por medio de la audiodescripción y la salida de línea braille. Es decir, no es solo para sordos, sino también para sordociegos, hipoacúsicos, y para otros usuarios oyentes interesados, como familiares, docentes, compañeros, amigos u otros oyentes.
- **Empleo con dispositivos diversos:** aunque no dispone de versión “App” (por la diversidad de objetos que contiene), está perfectamente adaptada para su uso no solo en computadora, sino también en cualquier dispositivo móvil, y con conexión a internet o sin internet, a través de su descarga en CD o en memoria interna o externa.
- **De actualización:** al igual que la LS es una lengua viva, el recurso EnSenias para responder a ella también lo es, permitiendo fácilmente su actualización (incorporación o cambio de palabras en LSP) y, por tanto, su empleo a modo de diccionario de LSP.
- **De difusión nacional e internacional:** además de crearse como *software* libre, está desarrollada con una estructura que permite cargar otros videos de otras LS, aprovechando su diseño y, por ende, desarrollo, actividades, imágenes, mensajes escritos, orales y audiodescritos (descripción oral de la información escrita). Pretende

¹ A la plataforma puede accederse en Ensenias V6 (s. f.).

ser referente para el estímulo e incorporación de otras LS del ámbito americano e iberoamericano.

- Para el desarrollo propio del *software* se utilizó la metodología de desarrollo de ingeniería de *software* de Pressman (2002), la cual guía la construcción de la aplicación.

Método

La investigación sobre la validación de la plataforma EnSenias, de enseñanza y aprendizaje de la LSP, se enmarca como un segundo momento en la metodología de la *investigación basada en el diseño* (*Design-Based Research*, IBD), vinculada a la investigación-acción, generada por Lewin (1946) e introducida al terreno de la investigación educativa, entre otros, por metodólogos renombrados, como Anderson y Jones (2000), Carr y Kemmis (1986) y Stenhouse (2007).

La IBD parte del desarrollo multidisciplinar y colaborativo de un recurso que permite dar solución a una problemática identificada, y culmina con su validación en tal escenario, con las percepciones y opiniones expresadas por todos los participantes, en el terreno educativo de manos de usuarios (docentes y discentes) e investigadores. En este sentido, se crea la plataforma EnSenias para dar solución a la problemática de la falta de una plataforma propia para la LSP, y se hace la validación que aquí se presenta.

El diseño de la IBD proviene de la ingeniería y la programación, así como de otras ciencias aplicadas (de Benito y Salinas, 2016). Se enmarca dentro de los diseños no experimentales, exploratorios, transversales, de tipo aplicados y de enfoque mixto, de base eminentemente cualitativa, pero con tratamiento estadístico de datos, una vez codificadas las respuestas ofrecidas por los participantes en la investigación. De esta manera, esta investigación cumple con tales características, y el tratamiento estadístico se hizo una vez que fueron codificadas las respuestas ofrecidas por los participantes en la investigación y transformadas en frecuencias positivas o negativas de validación de EnSenias.

Técnica y procedimiento de recogida de datos

Se trabajó mediante la técnica de campo de recogida de datos de entrevista grupal semiestructurada, en concreto, los grupos focales (*focus groups*), al ser la más específica de entre todas las modalidades de entrevistas para focalizar una cuestión determinada (Ramírez, 2015), con la ayuda de un guion de preguntas como instrumento.

Tras su conformación, los grupos fueron reunidos en una sesión plenaria, donde se les presentó la aplicación EnSenias en su versión inicial y se trabajó con ella para su mejora. En una reunión posterior global, que incluyó el reconocimiento a los participantes y la relevancia de sus aportaciones, durante una hora se les ilustró sobre la versión definitiva y su uso, y se respondieron las dudas planteadas. Seguidamente, se indicó una serie de ejercicios prácticos que cada participante debía realizar por su cuenta durante un tiempo máximo de una hora, propia para garantizar la experimentación de la aplicación. Al final, fueron invitados a otras sesiones, esta vez por colectivos específicos, a efectuar en la semana siguiente.

En estas últimas reuniones se procedió a la realización de las entrevistas grupales propiamente dichas o grupos focales. Allí se formuló una serie de preguntas sobre la aplicación, con el objeto de suscitar el debate de los miembros de cada colectivo en sesiones separadas, enriquecido por el propio grupo, de tal suerte que el total (grupo) resultara más que la suma de las partes (individualidades). Las sesiones fueron grabadas en audio, con la debida autorización escrita de los entrevistados, para su ulterior transcripción textual.

Participantes del estudio de validación de la plataforma

Se constituyó una docena de grupos de naturaleza muy diferente, en total 57 participantes, vinculados con el aprendizaje, la enseñanza y el empleo de la LSP (véase Tabla 2).

Tabla 2 Descripción e identificación de los grupos focales del estudio

Grupos focales: naturaleza de los colectivos			N	Código
1	Alumnos	Sordos que aprenden y usan la LSP (AS)	6	AS1/.../AS6
2		Compañeros de alumnos que usan la LSP (AC)	3	AC1/AC2/AC3
3	Progenitores (padres y madres de niños con sordera) (PS)		5	PS1/.../PS5
4	Intérpretes que trabajan con alumnos que usan la LSP (IL)		4	IL1/.../AL4
5	Docentes	Especialistas de alumnos con sordera (DS)	7	DS1/.../DS7
6		Generalistas, no especialistas de aula, con alumnos con sordera (DG)	6	DG1/.../DG6
7		Especialistas en sordociegos que precisan audiodescripción (DC)	2	DC1/DC2/DC3
8		Universitarios expertos en atención a la discapacidad (DU)	2	DU1/DU2
9		Universitarios expertos en discapacidad auditiva (DE)	4	DE1/.../DE4
10	Representantes	De la Asociación de Sordos de Panamá (RS)	6	RS1/.../RS2
11		De la Asociación de Sordos Cubana (RC)	4	RC1/.../RC4
12		Del Instituto Nacional de Sordos de Colombia (RI)	8	RI/.../RI
Total			57 participantes	

668

Siguiendo las indicaciones de Sampieri *et al.* (2010), el tamaño de los grupos debe oscilar entre tres y diez personas, y así se hizo (salvo en dos colectivos, por imponderables de última hora de las agendas de los participantes), para garantizar un debate suficientemente enriquecido y que a la vez resultara operativo para la participación de todos, más un moderador (e incluso dos, en ocasiones), que realizó las preguntas y orientó la discusión, tras crear el ambiente adecuado, es decir, relajado e informal, que invitara a la participación libre y cómoda de cada miembro. Cuando fue necesario, se incorporó un intérprete de LSP, para posibilitar una comunicación fluida.

Al tratarse de una investigación con personas, algunos alumnos menores de edad, se hizo la solicitud institucional (Instituto Panameño de Habilitación Especial) e individual de directrices éticas de información, voluntariedad, tratamiento y anonimato de los participantes, aprobadas por la Universidad de Granada (Universidad de Granada. Vicerrectorado de Investigación y Transferencia, s. f.).

Análisis de datos

Una vez efectuada la transcripción completa de las declaraciones de los participantes sobre las cuestiones ya enunciadas, se procedió, en un primer

momento, a una revisión inicial probatoria, por el grupo de codificadores, de las declaraciones de los grupos focales. En un segundo momento, se efectuó el ensayo con las categorías preestablecidas, a partir de algunas de las declaraciones, por el mismo grupo de expertos, de tal suerte que de su acuerdo y consenso (en torno al 95 % final) surgieron las categorías definitivas de agrupamiento de declaraciones, con sus códigos correspondientes, que se muestran en la Tabla 3. Con ello se culminó el proceso previo del análisis de contenido, mediante el establecimiento de categorías apriorístico.

En tal experimentación, teniendo en cuenta que se trata de reducir la información a categorías y posibles metacategorías, y de acuerdo con los postulados de investigación sobre el análisis de contenido, se estimó que las categorías no superaran la docena, sin perjuicio de que posteriormente, en el análisis global, pudieran inevitable añadirse algunas más.

En suma, se determinaron cuatro metacategorías: 1) valoración general de la plataforma, 2) usabilidad [general] de la plataforma, 3) mejoras [de la plataforma], y 4) limitaciones insalvables de la plataforma. Dentro de ellas, tuvieron cabida las categorías concretas, con sus códigos correspondientes, contempladas en la Tabla 3.

Tabla 3 Metacategorías, categorías y códigos utilizados para registro de los grupos focales

	(Meta)categorías. Enunciado básico y su código neutro	Código	
		+	-
1	Valoración general de la plataforma (VGP)	VGP+	VGP-
2	Usabilidad [general] de la	UPA+	UPA-
3	plataforma (UGP) para aprender la LSP (UPA)	UPE+	UPE-
4	para enseñar la LSP (UPE)	UPD+	UPD-
5	como diccionario de palabras (UPD)	UPT+	UPT-
6	como traductor de palabras (UPT)	UPL+	UPL-
7	para aprender la lectoescritura (UPL)	MPP+	MPP-
8	Mejoras [de la plataforma] de palabras contenidas en la plataforma (MPP)	MEP+	MEP-
9	de la estética de la plataforma (MEP)	MFP+	MFP-
10	de la funcionalidad de la plataforma (MFP)	LIP+	LIP-
	Limitaciones insalvables de la plataforma (LIP)		

LSP: Lengua de signos panameña.

El proceso de *análisis de contenido* consistió en una categorización *a posteriori*, al no disponer de un modelo teórico que orientara el proceso de categorización *apriorística* (Bardin, 1996). Esto dejaba abierta la puerta a la incorporación posterior de nuevas categorías en el análisis de contenido profundo y exhaustivo de las declaraciones, una vez que se procediera a su categorización, lo cual no ocurrió.

Fueron detalladas, por consenso del grupo de profesionales codificadores de la investigación, el sentido de cada categoría y su signo, tomando en consideración para ello que respecto de la valoración y el uso de la plataforma, el signo positivo indica que son óptimos, y el negativo, pésimos, mientras que acerca de la mejora, el signo positivo expresa que las mejoras son susceptibles de acometerse (críticas constructivas) y el signo negativo indica que no es posible acometerse las mejoras señaladas como necesarias o aconsejables (críticas insalvables).

La categorización definitiva, de tipo inductiva, derivada del proceso codificador antes descrito: previo, inicial o en primer plano global —descrito por Coleman y Unrau (2005)—, y continuado mediante una codificación posterior central o en segundo plano —siguiendo a Grinnell (1997)—, se realizó en un tercer momento del estudio, una vez que se contaba con la transcripción de las declaraciones.

Tres investigadores realizaron por separado la categorización, mediante una sencilla tabla de Excel®, analizada con el programa estadístico o complemento EZanalyze®, integrado en el programa Excel®, con lo que se obtuvo el grado de acuerdo entre expertos. El valor de acuerdo entre las categorías indicadas, calculado por categorías, osciló entre el 86 y el 98 %, lo que computó un acuerdo global interinvestigadores en torno al 93 %, que se estima alto. No se añadieron nuevas categorías.

Posteriormente, se procedió al análisis de contenido propiamente cualitativo, según las exigencias propuestas por Bardin (1996) y aceptadas por la comunidad de investigadores (Hernández *et al.*, 2010), en el sentido de la interpretación de las declaraciones aportadas por los intervinientes en los diferentes grupos focales, ahora consideradas “datos de la investigación”, agrupados y reducidos en metacategorías.

La agrupación de las declaraciones por categorías y estas, a su vez, por metacategorías propició, además del análisis correspondiente de tipo ideográfico, el recuento frecuencial y porcentual de las declaraciones por participantes, colectivos y totales. Tras este básico análisis de tipo cuantitativo, se procedió a la esencia de la investigación, es decir, al análisis cualitativo de contenido, de mayor complejidad.

La inclusión de análisis cuantitativos dentro del propósito esencial de esta investigación, correspondiente con un análisis de tipo cualitativo, responde a las tendencias actuales de análisis mixtos o *Mixed Method Research* (Rodríguez y Caurcel, 2019).

Para el desarrollo de los análisis se emplearon programas informáticos. Preliminarmente, se empleó el programa Transcriber®, para transcribir las informaciones de las entrevistas al formato digital. Respecto del análisis cualitativo de contenido, para la reducción de información y su categorización y metacategorización se empleó el programa NVivo® versión 11, de QSR International, lo que permitió la reducción y la agrupación de declaraciones por colectivos y categorías. Posibilitó, a su vez, un recuento de categorías positivas y negativas, relativas y acumuladas, lo que se aprovechó para recontar y agrupar estos datos numéricos.

Estos datos, incorporados en tablas correspondientes del programa Excel®, fueron trabajados mediante el paquete estadístico SPSS® versión 24.0, de IBM®, para sus análisis descriptivos y de dispersión básicos, y en su caso, profundizar en la estadística inferencial más compleja. Es decir, en primer lugar, se hicieron sencillos cálculos estadísticos de frecuencias relativas, acumuladas y totales, de tipo porcentual, de tendencia central ($\text{medias} = \bar{x}$) y de dispersión ($\text{desviación típica} = s$). En segundo lugar, dada la naturaleza de los grupos y su tamaño, no cabía realizar otros tipos de análisis paramétricos complejos de tipo inferencial, pero sí no paramétricos. En tal sentido, se contrastaron las diferencias entre grupos focales y sus medias y varianzas, mediante la prueba U de Mann Whitney (U), junto a la prueba post-HSD de Tukey (HSD) y de Bonferroni (B), para identificar, en su caso, entre cuáles de los grupos se presentaban las diferencias. Por último, para las relaciones entre respuestas y categorías, se recurrió al coeficiente de correlación rho de Spearman (r). Todo ello a un nivel de significación (p) menor que el 0,05, es decir, asumiendo un porcentaje de error en la generalización del 5 %.

Resultados

Siguiendo la metodología, tras la creación de EnSenias, se realizó la validación de la misma, a través de la percepción y la opinión de los usuarios sobre la plataforma, cuyos resultados, de acuerdo con las categorías advertidas resultantes de las declaraciones y los debates de los entrevistados, así como por sus frecuencias de aparición y los análisis estadísticos permitidos, se presentan a continuación, según las metacategorías determinadas.

Valoración de EnSenias para los diversos colectivos y usos

Para comenzar con el diálogo grupal de modo general, se comenzó preguntando por sus pareceres acerca de la aplicación EnSenias, tras su empleo. De sus respuestas, surgió la categoría “Valoración general de la plataforma” (VGP), que obtuvo una valoración positiva por todos los grupos y participantes, con mayor o menor énfasis, junto a una nula valoración negativa (véase Figura 1).

Algunos se expresan con gran euforia e incluso reconocimiento, como los alumnos que signan la palabra “gracias” al principio y al final de la entrevista, intercalada por la indicación de “sois unos ángeles” de uno de ellos (AS1), al igual que los padres que se lamentan por no “haber tenido este programa antes” (PS3) y que manifiestan que se tiene que “usar desde ya con el apoyo institucional” (RS2). Otros con recelo de que, aun resultando “pertinente” (IL2) y “muy necesaria” (IL1), no “puede sustituir al comunicador [adulto que enseña y comunica mediante LS]” (IL4).

En suma, las valoraciones positivas (VGP+) resultaron muy frecuentes y las negativas testimoniales, de tal suerte que la media total de aparición por individuo es 2,46 veces en positivo (un total de 140 respuestas), frente a 0,04 en negativo (apenas dos respuestas), como se aprecia en la Figura 1.

Además, las diferencias entre las valoraciones por los distintos grupos no alcanzaron la significación

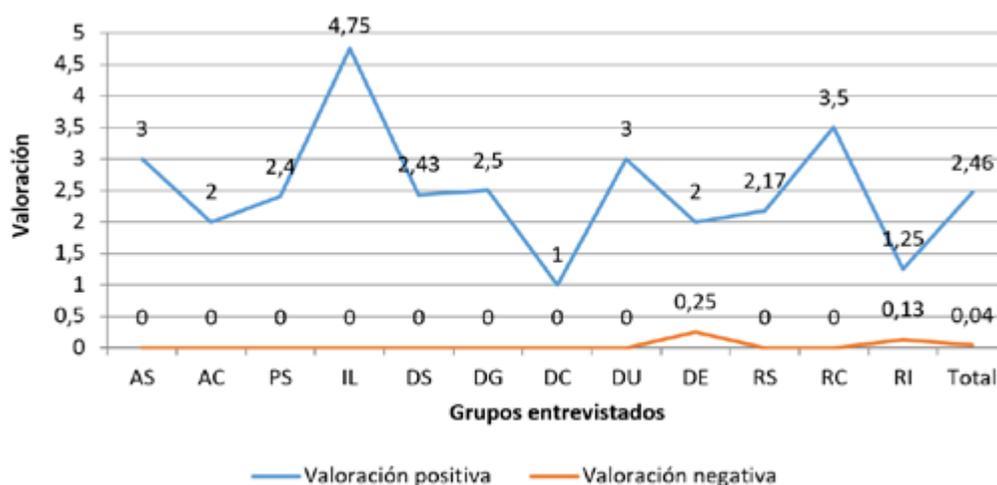


Figura 1 Medias de la categoría “Valoración general de plataforma”. Grupos: AS: Alumnos sordos; AC: Alumnos compañeros de alumnos que pudieran usar la lengua de signos panameña (LSP); PS: Progenitores (padres y madres de niños con sordera); IL: Intérpretes que trabajan con alumnos que usan la LSP; DS: Docentes especialistas de alumnos con sordera; DG: Docentes generalistas, no especialistas de aula, con alumnos con sordera en sus aulas inclusivas; DC: Docentes especialistas en sordociegos que precisan audiodescripción; DU: Docentes universitarios expertos en atención a la discapacidad; DE: Docentes universitarios expertos en discapacidad auditiva; RS: Representantes de la Asociación de Sordos de Panamá; RC: Representantes de la Asociación de Sordos Cubana; RI: Representantes del Instituto Nacional de Sordos de Colombia.

estadística ($p = 0,09$) al aplicar la prueba U de Mann Whitney ($U = 1,87$) sobre las frecuencias absolutas (restando las respuestas positivas y negativas de la categoría), dado que todos los emparejamientos posibles intergrupos contemplaban datos aproximados positivos de valoración y prácticamente carecían de negativos. Luego solo se percibe un grupo homogéneo que reconoce y valora la plataforma EnSenias; por tanto, la categoría queda validada cualitativa y cuantitativamente, como se observa en la Figura 1.

Usabilidad [general] de la plataforma

De las declaraciones sucesivas a la preliminar VGP se desprende que la óptima valoración general se debe a la percepción sobre la metacategoría “Usabilidad [general] de la plataforma” (UGP) y sus cinco categorías constituyentes (véase Figura 2).

La valoración ha sido notablemente positiva; de hecho, apenas han aparecido 4 respuestas negativas: “se requiere empoderar la cultura sorda, no

solo la LS” (DE2) y la “morfosintaxis” (IL4), lo cual “requiere del instructor de LS”(IL1), frente a las 255 positivas: “recurso adecuado al modo de ser de los jóvenes sordos” (IL1) y “ciegos y sordociegos” (DC1), “muy necesario [EnSenias] para padres” (PS2), que requiere inmediatamente del “concurso de instituciones para empezar a usarla cuanto antes” (DS3), “puesto que es fabulosa para aprender, enseñar y dominar la LSP por encima del actual manual de LSP” (RS4).

Profundizando en las más frecuentes, es decir, en las positivas, no han sido distribuidas de manera similar entre las distintas categorías, como se observa en la Figura 2. En efecto, algunas categorías sobre “usabilidad” aparecen con bastante intensidad. La que más, la “Usabilidad de la plataforma para aprender” (UPA), ha sido la mejor valorada, mostrando alto grado de acuerdo de su potencial “para aprender todas las palabras de la LSP” (ES1), “para sordos y oyentes que la precisen” (IL3) y “de manera oral también para sordociegos con restos

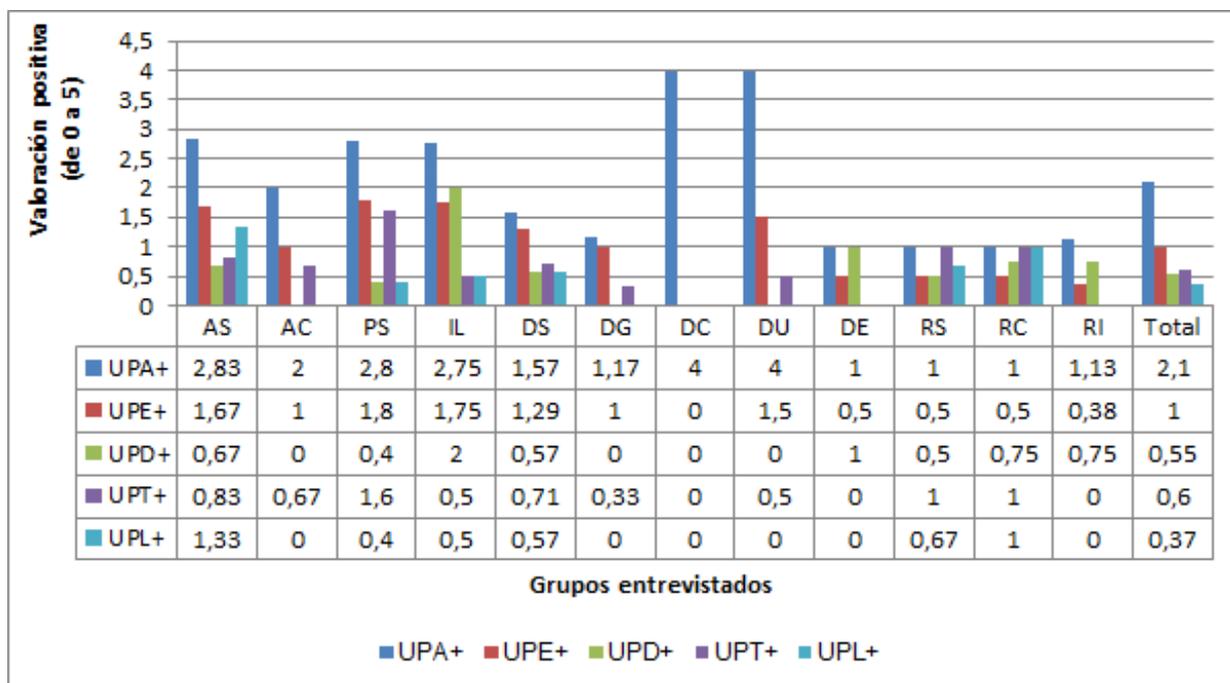


Figura 2 Medias de la metacategoría “Usabilidad [general] de la plataforma” y sus categorías constituyentes. Grupos: UPA: Usabilidad para aprender la lengua de signos panameña (LSP); UPE: Usabilidad para enseñar la LSP; UPD: Usabilidad de la plataforma como diccionario de palabras; UPT: Usabilidad como traductor de palabras; UPL: Usabilidad para aprender la lectoescritura. Colectivos: AS: Alumnos sordos; AC: Compañeros de alumnos que usan la LSP; AS: Alumnos sordos que aprenden y usan la LSP; DC: Docentes especialistas en sordociegos que precisan audiodescripción; DE: Docentes universitarios expertos en discapacidad auditiva; DG: Docentes generalistas, no especialistas de aula, con alumnos con sordera en sus aulas inclusivas; DS: Docentes especialistas de alumnos con sordera; DU: Docentes universitarios expertos en atención a la discapacidad; IL: Intérpretes que trabajan con alumnos que usan la LSP; PS: Progenitores (padres y madres de niños con sordera); RC: Representantes de la Asociación de Sordos Cubana; RI: Representantes del Instituto Nacional de Sordos de Colombia; RS: Representantes de la Asociación de Sordos de Panamá.

672

auditivos” (DC1). La media de aparición de esta respuesta por individuo ha sido de $\bar{x} = 2,10$ veces, con una dispersión relativa de $s = 0,51$.

También, dentro de esta alta prevalencia, se sitúa la “Usabilidad de la plataforma para enseñar” (UPE), con todas las apreciaciones positivas, aunque menos fuerte que la anterior ($\bar{X} = 1$), y con dispersión similar ($s = 0,63$), salvo una: “no basta con un recurso, por bueno que sea para enseñar; se requiere[n] habilidades docentes y trato con el sordo” (IL4).

Ni en una ni en otra categoría se constatan diferencias entre los colectivos, según la U de Mann Whitney ($U_{UPA} = 4,84$ y $U_{UPE} = 0,96$), que alcancen significación estadística preestablecida ($p = 0,6$ y

$p = 0,49$, respectivamente); luego todos los grupos muestran su apuesta por ambas usabilidades. Además, entre ellas obtienen un alto emparejamiento, tras aplicar a sus frecuencias de aparición el coeficiente de correlación de Spearman, con un valor positivo y elevado de relación ($r_{UPA-UPE} = 0,82$; $p = 0,00$). Aún más, son las responsables de la buena VGP, categoría anterior, dado que también con ella resultan intensamente relacionadas las respuestas, según los valores de rho de Spearman ($r_{VGP-UPA} = 0,79$, $p = 0,04$, y $r_{VGP-UPE} = 0,75$, $p = 0,05$). Puede afirmarse, por tanto, la usabilidad de la plataforma, tanto para aprender (UPA) como para enseñar (UPE). De ahí su valoración general de la plataforma (VGP).

En otro bloque se sitúan las categorías “Usabilidad de la plataforma como diccionario de palabras” (UPD) y “Usabilidad como traductor” (UPT), con unas frecuencias medias de aparición de $\bar{x} = 0,55$ y $0,60$, respectivamente, esto es, cerca de una aparición por cada dos participantes, si bien con dispersiones relativamente altas ($s = 0,58$ y $0,64$, respectivamente). Ello se debe a la existencia de diferencias entre individuos e, incluso, entre colectivos, como ha puesto de manifiesto el cálculo de la U de Mann Whitney ($U_{UPD} = 2,99, p = 0,009$ y $U_{UPT} = 1,06, p = 0,041$).

Por una parte, respecto de su UPD, el consecuente cálculo *post hoc* aclara las diferencias entre ellos y dibuja dos subgrupos heterogéneos: uno para 8 de los grupos focales (66,67%): de alumnos sordos (AS), sus padres (PS), los intérpretes (IL), los docentes de sordos y expertos en discapacidad auditiva (DS y DE) y los representantes de diferentes contextos (RS, RC y RI) que sí contemplan este uso de la plataforma “como diccionario para perfeccionar signos” (ES3), “buscar palabras nuevas” (IL1) e “introducir nuevos signos” (RS4); y otro para los demás (33,33%): alumnos oyentes (AC), docentes generalistas (DG), docentes ciegos (DC), docentes universitarios (DU) que no resaltaron tal uso. Es decir, cabría concluir que los colectivos directamente vinculados con la LS (los 8 primeros) sí perciben el valor de la plataforma “como diccionario”, a diferencia de los menos vinculados (los 4 segundos). Además, se observa cierto vínculo (relación media, significativa y directa) con respecto a las anteriores categorías (VGP, UPA y UPE) con la UPD, según el coeficiente de correlación de Spearman ($r_{UPD-VGP} = 0,46, p = 0,040$; $r_{UPD-UPA} = 0,49, p = 0,050$, y $r_{UPD-UPE} = 0,54, p = 0,000$).

Por otra parte, respecto de la “Usabilidad de la plataforma como traductor” (UPT), igualmente se manifestaron diferencias significativas después del cálculo estadístico entre unos grupos y otros, lo cual llevó a establecer también dos grupos (tras el cálculo de HSD y B): el de colectivos que sí contemplaron este uso (10 del total: 83,33% de EnSenias para “saber qué quieren decir” (PS5)

los usuarios de LSP y “mostrárselo a los demás” (AC), entre los que están: el de alumnos sordos y sus compañeros (AS y AC), sus padres (PS), los intérpretes (IL), los docentes de sordos, generalistas y universitarios (DS, DG y DU) y los representantes (RS, RC y RI); a diferencia de los demás (2 colectivos: 16,67%), que le resta fuerza a este uso: docentes ciegos y expertos en sordera (DC y DE). Igual que la anterior, aparece relacionada con otras categorías ($r_{UPT-VGP} = 0,84, p = 0,004$; $r_{UPT-UPA} = 0,64, p = 0,044$, y $r_{UPT-UPE} = 0,71, p = 0,032$).

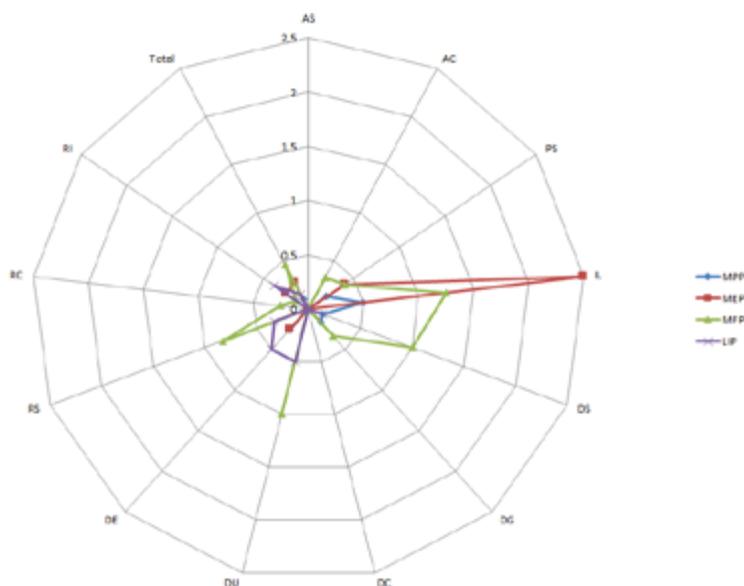
Puede concluirse, aun sin la contundencia de las anteriores, con una validación tímida de estas categorías de “Usabilidad [general] de la plataforma” como “diccionario” (UPD) y como “traductor” (UPT). Al contrario acontece con la categoría “Usabilidad de la plataforma para aprender la lectoescritura” (UPL), que no alcanza frecuencias de aparición positiva ($f = 24$) para su validación (aunque se reconozca, en algunos casos, que “al aparecer la palabra y su signo se aprenden ambos” —ES1—), con una media de aparición por individuo de $\bar{x} = 0,37$, es decir, resaltada por 1 de cada 3 participantes, y una dispersión de $s = 0,66$.

Existen, también, diferencias entre grupos ($U_{UPL} = 5,09, p = 0,05$), pero no se dibujan claramente subconjuntos diferentes, dadas las bajas frecuencias advertidas, y solo la mitad de los grupos resaltan esta usabilidad, lo cual impide que se pueda considerar esta categoría como validada. Tampoco resulta relacionada con las anteriores, dado el bajo valor relacional ($r < 0,04$) o su grado de significación ($p > 0,05$).

Mejoras salvables y limitaciones insalvables de la plataforma EnSenias

No menos importantes en el diseño de investigación seguido y para los objetivos de este trabajo son las críticas constructivas vertidas a la plataforma, que pueden visualizarse globalmente en la Figura 3.

Por una parte, las “Mejoras [de la plataforma]” han sido incorporadas en sucesivas versiones de



674

Figura 3 Medias de las metacategorías “Mejoras [de la plataforma]”. Categorías: MPP: Mejoras de palabras contenidas en la plataforma; MEP: Mejoras de la estética de la plataforma; MFP: Mejoras de la funcionalidad de la plataforma; LIP: Limitaciones insalvables de la plataforma. Grupos: AS: Alumnos sordos; AC: Compañeros de alumnos que usan la LSP; AS: Alumnos sordos que aprenden y usan la LSP; DC: Docentes especialistas en sordociegos que precisan audiodescripción; DE: Docentes universitarios expertos en discapacidad auditiva; DG: Docentes generalistas, no especialistas de aula, con alumnos con sordera en sus aulas inclusivas; DS: Docentes especialistas de alumnos con sordera; DU: Docentes universitarios expertos en atención a la discapacidad; IL: Intérpretes que trabajan con alumnos que usan la LSP; PS: Progenitores (padres y madres de niños con sordera); RC: Representantes de la Asociación de Sordos Cubana; RI: Representantes del Instituto Nacional de Sordos de Colombia; RS: Representantes de la Asociación de Sordos de Panamá.

EnSenias, hasta la versión 6 definitiva, y se refieren a las categorías: “Mejoras de palabras contenidas en la plataforma” (MPP), “Mejora de la estética de la plataforma” (MEP) y “Mejoras de la funcionalidad de la plataforma” (MFP). Resalta la relativa aparición de la MFP ($\bar{x} = 0,46$; $s = 0,44$), en torno principalmente a la incorporación de “la morfosintaxis de la LSP” (RI2), ya que mediante quizá la introducción de las oraciones “puede dar más juego” (IL2), así como de “actividades de trabajo” (DS3) de autoevaluación y la “utilización de lectura mecanizada más familiar para ciegos” (DC1); y todo ello “no solo a través de internet”, sino también en otros formatos (RS3). Al contrario, escasean las declaraciones del resto de categorías, denotando una prevalencia baja:

- $\bar{x} = 0,10$ para la MPP, por la existencia de “sinónimos para algunas palabras” (IL5) e “introducción

de la palabra 'internet'” (DE2), así como un debate surgido en torno al “cambio de la categoría 'vestido' por la de 'habilidades de vida diaria'” (DE3), cambio que no le pareció “oportuno” a otro participante (D1).

- $\bar{x} = 0,28$ para la MEP, sobre la variación de figuras representativas: “dibujos” (PS4), así como el aumento del “tamaño completo de pantalla” (IL4) para la reproducción de los signos y del “contraste de figura y fondo” (IL1).

Dada la expresión de estas ideas por solo algunos participantes, la dispersión es alta en las tres categorías anteriores ($s = 0,95$, $1,21$ y $1,14$, respectivamente). Pero las variaciones grupales son significativas en el caso de la MFP ($U_{MFP} = 3,103$, $p = 0,008$), que distingue dos subgrupos: uno mayoritario (9 de los 12: 75 %), que advierte mejoras

funcionales para la plataforma: alumnos compañeros (AC), padres de sordos (PS), intérpretes (IL); docentes de sordos, generalistas y universitarios (DS, DG y DU), y los representantes de sordos (RS, RC y RI); y otro grupo minoritario (3 grupos: 25 %), que no expresa mejoras: alumnos sordos (AS), docentes ciegos (DC) y docentes expertos (DE).

Para la MPP no existen diferencias entre grupos ($U_{MPP} = 1,063, p = 0,413$), dadas las bajas frecuencias de aparición. Y para la MEP, solo el grupo IL obtiene diferencias ($U_{MEP} = 3,103, p = 0,008$) en el cálculo estadístico HSD ($p < 0,05$) respecto del resto.

Por último, no existe correlación entre estas categorías entre sí ni con respecto a las anteriores, según los coeficientes de Spearman calculados. Todo lo anterior induce a pensar que las “Mejoras propuestas” no restan ni un ápice a la “Valoración general de la plataforma” ni a la “Usabilidad [general] de la plataforma”, metacategorías anteriores, ni son muchos los que plantean “Mejoras [de la plataforma]”, categoría actual, sino más bien puntuales, como se observa en la Figura 3.

Por otra parte, las críticas no resueltas en versiones futuras, denominadas “Limitaciones insalvables de la plataforma (LIP)”, alcanzan una media insignificante de $\bar{x} = 0,15$ (véase Figura 3), con una dispersión elevada ($s = 1,39$), y aluden principalmente a: 1) “la necesidad de incorporar lectura y escritura” (DE3), lo cual requiere otro trabajo complementario, pero diferente; 2) la configuración de la plataforma “a través de una App” (RS3), inviable por la cantidad de objetos —1253 videos, audios, textos, imágenes, etc.— (aunque sí permite su visualización a través de tecnología móvil), y 3) la consideración de “los rasgos distintivos de los signos panameños según zonas” (DE4), que se antojan casi individuales.

Solo los grupos de docentes universitarios y expertos (DU y DE) y algunas asociaciones de representantes (RS y RI), es decir, 4 grupos (33,33 %), han manifestado estas limitaciones de manera testimonial, aunque ello los diferencia significativamente ($U_{LIP} = 0,379; p = 0,024$) del resto

de colectivos, los 8 restantes (66,67 %), que no las han contemplado. No existe relación con el resto de categorías ($r < 0,4$ o $p > 0,05$).

Discusión y conclusiones

No hay plataformas ni herramientas informáticas en el contexto de Panamá para el que EnSenias ha sido creada; apenas existen algunos conatos de presentación estática de signos (Alaín y Vejarano, 2016), aunque sí las hay en otros contextos (Cfr. Alaín, 2019); por lo tanto, cobra sentido el esfuerzo realizado. No obstante, algunas herramientas similares en otros contextos comenzaron a desarrollarse a finales del siglo pasado y especialmente a principios del presente. Algunas de ellas se limitan a la tarea de enseñanza y aprendizaje del alfabeto en LS, como el “Pequeabecedario” de la LS española (Cfr. González y Sola, 2006), o la de Chacón *et al.* (2014), con la LS ecuatoriana.

Otras contienen la reproducción signada en LS española de palabras, como “Intelex” o “¡A signar!” (Cfr. González y Sola, 2006), que, como en el caso presentado, además se orientan a la enseñanza-aprendizaje. La primera, además, se acompaña de la descripción oral de posiciones y movimientos. Al ser tradicionales, aparecieron en formato CD Rom y con ayudas en formato físico.

En los últimos tiempos han emergido variadas herramientas tecnológicas más interactivas y modernas para propiciar el aprendizaje de la LS y para coadyuvar su enseñanza, y no necesariamente en formato físico, sino *online*, lo que ha extendido su visualización y sus posibilidades de empleo. Entre las más actuales y cercanas a la que se presenta están las de Garza y Monsivais (2015) y Miranda (2018) para México; Hernández *et al.* (2016) para la LS colombiana; Miranda (2018), para la LS nicaragüense, y la de la Universidad Nacional de Costa Rica (2018), para su LS nacional. Una revisión de otras anteriores y de otros contextos puede hallarse en Hernández *et al.* (2015) y Alaín (2019).

Lo cierto es que la mayoría de ellas provienen del ámbito de la ingeniería de la programación, sin

vinculación ni colaboración desde su creación con los campos educativo y comunicativo, y aún menos con los usuarios de la plataforma. En esta ocasión, se ha trabajado en equipo multidisciplinar, tanto con programadores como con expertos en pedagogía y comunicación e investigación educativa, y además con demandantes, usuarios e instructores de la LS. Ello ha propiciado que, por el propio diseño de IDB, se hayan culminado hasta 6 versiones de EnSenias, hasta la adaptación total a sus posibilidades y necesidades de todos.

De las aplicaciones arriba revisadas de otros contextos se desconoce su proceso de validación por parte de los usuarios. En esta ocasión, se pretendió conocer cómo los usuarios potenciales acogen esta iniciativa EnSenias, a modo de validación inicial, cuya continuación natural en cuanto a investigación será proponer estudiar el uso y la efectividad de esta aplicación para los colectivos indicados, mediante un estudio cuasiexperimental que evalúe los beneficios de la misma, una vez conocida su buena acogida. En efecto, según los resultados anteriores, los usuarios declaran la pertinencia y la necesidad de EnSenias, lo que conformaba la primera metacategoría de “Valoración de la plataforma” (VGP), sin ningún lugar a dudas. Y ello se debe a su apuesta firme por la “Usabilidad para aprender la LSP” (palabras) (UPA) y, además, por su superioridad y conveniencia como recurso para “enseñar la LSP” (vocabulario) (UPE) respecto del tradicional libro de LSP, como han puesto de relieve sus propios usuarios. Se procuró reforzar el vínculo positivo que ofrece EnSenias con la “Usabilidad para aprender la lectoescritura” (UPL), al presentar las palabras, su categoría gramatical y la descripción textual, pero ese matiz no ha sido corroborado por los usuarios.

Otras iniciativas tecnológicas se han orientado hacia el perfeccionamiento y la ampliación del señabulario de LS. Así, han aparecido diccionarios digitales, en distintos formatos (DVD, Internet), como el “Diccionario de lengua de signos española” (DILSE), creado por la Confederación Nacional de Sordos Españoles (2000). La plataforma EnSenias también tiene como propósito constituirse en un diccionario propio para la LSP, y así ha sido

verificado por los participantes de este estudio, mediante la categoría “Usabilidad de la plataforma como diccionario de palabras” en LS (UPD).

No obstante, lo que más prolifera, dado el problema más acuciante de la población, que es la comunicación y, por tanto, la mayor demanda social de las comunidades sorda y oyente, son los programas *online* que traducen la LS a comunicación oral, y viceversa. Se trata de recursos tecnológicos muy sofisticados, que están emergiendo en la actualidad desde el terreno de la ingeniería de la programación, que emplean diversos *hardware* adicionales de captura y reproducción de movimientos (Ibrahim *et al.*, 2017; López-Ludeña *et al.*, 2013), incluso mediante un “avatar” configurable (HETAH, 2012) y sofisticados sistemas, como brazos robóticos (Rajaganapathy *et al.*, 2015). Aun con menor grado de sofisticación, la aplicación EnSenias ha logrado cierta aprobación entre los participantes del estudio para esta funcionalidad, a nivel elemental, como era su propósito.

Algunos de los programas anteriores se presentan como prototipos. En la misma línea se halla EnSenias, que ha pasado por un proceso de validación inicial de sus participantes, antes de ser empleado como recurso para aprender, enseñar, usar y mejorar la LS. Las críticas recibidas de ellos, contempladas mediante la metacategoría “Mejoras [de la plataforma]”, han sido escasas y, en su mayoría, han sido consideradas para las versiones optimizadas de la plataforma, hasta la actual versión 6. Las insalvables, denominadas “Limitaciones de la plataforma (LIP)”, han sido testimoniales. No obstante, se requiere continuar el proceso de investigación, mudando el diseño de IDB por uno cuasiexperimental, en el cual un grupo de usuarios diferentes actúe de control, usando el libro de LSP y la instrucción habitual en LSP, y otro experimental, que utilicen la aplicación y se beneficien de un curso MOOC (Massive Online Open Courses) innovador para su aprendizaje, dominio y empleo de LSP, contrastando los resultados de unos y otros, mediante evaluación inicial (pretest) y final (postest) tras el tratamiento (uso de EnSenias).

En cuanto al desarrollo del producto, debe servir de aliento para ir incrementando el vocabulario de la LSP, estimulado desde la publicación del libro de LSP en 1990. Y debe extender su campo de acción para integrar todas las LS de ámbitos afines y cercanos donde cualquier usuario sordo puede trasladarse, tomando como referencia la aplicación Spread Sign (2.0.2), del contexto europeo, que contiene signos del conjunto de países miembros de la Unión Europea (European Sign Language Centre, 2018).

Por último, el desarrollo de la plataforma EnSenias debe contagiar a otros investigadores para que integren, desde el inicio de la programación, el matiz educativo, la construcción-validación de productos con sus usuarios también desde el inicio, y partir de los criterios de accesibilidad y usabilidad universales, para conseguir productos para todos (que integren) y no para unos sectores o comunidades (que segreguen).

Referencias

- Alain, L. (2019). *Desarrollo y validación de una aplicación Web y CD educativa inclusiva para el aprendizaje de la lengua de signos panameña* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/56430>
- Alain, L., y Vejarano, R. (2016). Alternativas tecnológicas para mejorar la comunicación de personas con discapacidad auditiva en la educación superior panameña. *REUGRA*, 23, 219-235. <http://reugra.es/index.php/reugra/article/view/62>
- Anderson, G. L., y Jones, F. (2000). Knowledge generation in educational administration from the inside-out: The promise and perils of site-based, administrator research. *Educational Administration Quarterly*, 36(3), 428-464. <https://doi.org/10.1177/00131610021969056>
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.
- Benito, B. de, y Salinas, J. M. (2016). La investigación basada en diseño en tecnología educativa. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (0), 44-59. <https://revistas.um.es/riite/article/download/260631/195691/>
- Cabero-Almenara, J., y Ruiz-Palmero, P. J. (2017). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation*, (9), 16-30. <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/66918/2665-8692-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carr, W., y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez-Roca.
- Chacón, E., Aguilar, D., y Sáenz, F. (2014). Desarrollo de una interfaz para el reconocimiento automático del en lengua de señas. *MASKAY*, 4(1), 14-21. <http://dx.doi.org/10.24133/maskay.v4i1.135>
- Coleman, H., y Unrau, Y. (2005). Analyzing qualitative data. En R. M. Grinnell e Y. Unrau (Eds.), *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (pp. 52-76). Oxford University Press.
- Confederación Nacional de Sordos Españoles. (2000). *DILSE. Diccionario de lengua de signos española [software]*. <http://www.fundacioncnse.org/tesorolse/diccionario.html>
- Costa, M., Leal, G., Diniz, C., Dias, L., y Bocard, L. (2017). Inclusão social de deficientes auditivos por meio de tecnologias assistivas. *Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online*, 6(1), 1-6. http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/12091/10291
- Ensenias V6 (s. f.). Aplicación web EnSenias. <http://www.linyadoo.com/ensV6/pages/index.php>
- European Sign Language Centre (2018). *Spread Signs* (2.0.2) [aplicación móvil]. Google Play Store. https://play.google.com/store/apps/details?id=com.spreadthesign.androidapp_paid&hl=es
- Garza, R., y Monsivais, J. (2015). *Dilo en señas* (2.0) [aplicación móvil]. Google Play Store. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.jaguarlabs.lsm&hl=es>
- González, G., y Sola, R. (2006). La enseñanza de los sistemas alternativos bajo el prisma de las nuevas tecnologías. *EduTec*, (15). <https://doi.org/10.21556/edutec.2002.15.547>
- Grinnell, R. (1997). *Social work research & evaluation: Quantitative and qualitative approaches*. Peacock Publishers.
- Hernández, C., Pulido, J. L., y Arias, J. E. (2015). Las tecnologías de la información en el aprendizaje de la lengua de señas. *Revista de Salud Pública*, 17(1), 61-73. <https://dx.doi.org/10.15446/rsap.v17n1.36935>
- Hernández, E., Arroyave, A., y Pérez, M. (2016). *Recurso educativo web para la enseñanza de lengua de signos co-*

- lombiana*. Ponencia presentada en VIII International Conference of Adaptive and Accessible Virtual Learning Environment, Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco, Cartagena.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hernández, R., Rodríguez-Fuentes, A., y Roselli, N. (2019). Editorial. Integración de las TIC a la educación: una mirada desde el aula universitaria. *Hamut'ay*, 6(3), 9-11. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i3.1839>
- HETAH (Herramientas Tecnológicas para Ayuda Humanitaria) (2012). *Traductor a lengua de señas [software]*. <http://hetah.net/es>
- Hidalgo, Y. (2011). *Mis manos también hablan*. Ministerio de Educación de Panamá. <http://www.educapanama.edu.pa/?q=articulos-educativos/mis-manos-tambien-hablan>
- Ibrahim, N., Selim, M., y Zayed, H. (2017). An automatic Arabic Sign Language Recognition System (ArSLRS). *Journal of King Saud University —Computer and Information Sciences*, 30(4), 470-477. <https://doi.org/10.1016/j.jksuci.2017.09.007>
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- López-Ludeña, V., Barra-Chicote, R., Lutfi, S., Montero, J., y San-Segundo, R. (2013). LSESpeak: A spoken language generator for Deaf people. *Expert Systems with Applications*, 40(4), 1283-1295. <http://dx.doi.org/10.1016/j.eswa.2012.08.062>
- Miranda, G. M. (2018). *Señas nicas (1.0.1)* [aplicación móvil]. Google Play Store. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.marcosmiranda.seniasnicas&hl=es>
- Morales, M. R. (2018). *Aprende señas: lengua de señas mexicana* [aplicación móvil]. Google Play Store. https://play.google.com/store/apps/details?id=rodolfo.com.systemsolutionanddevelopment.aprendiendolsm&hl=es_CO
- Pimentel, D., Walker, R. y Fajardo, M. (1990). *Lengua de señas panameñas*. SENADIS. http://www.senadis.gob.pa/pdf/LENGUA_DE_SENAS-web.pdf
- Pressman, R. (2002). *Ingeniería del software*. McGraw-Hill.
- Rajaganapathy, S., Aravind, B., Keerthana, B., y Sivagami, M. (2015). Conversation of sign language to speech with human gestures. *Procedia Computer Science*, 50, 10-15. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.04.004>
- Ramírez, F. (2015, abril 6). Entrevistas grupales: los focus group vs. los grupos de discusión. *Manual del Investigador*. <http://manualdelinvestigador.blogspot.com/2015/04/entrevistas-grupales-los-focus-group-vs.html>
- Rodríguez, A. (2018). Editorial. Expansión postmoderna tecnológica, escuela inclusiva tecnológica. *Revista RETOS XXI*, 2(1), 5-12. <https://doi.org/10.33412/retoxxi.v2.1.2055>
- Rodríguez, A., y Caurcel, M. J. (2019). Aproximación cualitativa del escudriño en psicología educativa. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 1-9. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.301>
- Rodríguez, A., y García, A. (2012). Medios de comunicación y discapacidad. Entre la accesibilidad y la interactividad. *Revista ICONO14*, 8(1), 303-319. <https://doi.org/10.7195/ri14.v8i1.296>
- Sampieri, R., Collado, C., y Lucio, B. (2010). *Sesiones en profundidad o grupos de enfoque*. McGraw-Hill.
- Secretaría Nacional de Discapacidad de Panamá (SENADIS) (2018). *Lengua de señas panameñas*. http://www.senadis.gob.pa/pdf/LENGUA_DE_SENAS-web.pdf
- Stenhouse, L. (2007). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata.
- Universidad de Granada. Vicerrectorado de Investigación y Transferencia. (s. f.). Solicitar evaluación y certificado de un comité de ética. Solicitud investigación humana. <https://investigacion.ugr.es/apoyo/comite-etica/evaluacion>.
- Universidad Nacional de Costa Rica (2012). *Sistema de la Lengua de Señas Costarricense (LESCO)*. <http://www.cenarec-lesco.org/index.php/61-mosaico/55-lengua-de-senas-costarricense-lesco>

Cómo citar este artículo: Rodríguez-Fuentes, A., Alain, L., y García García, F. (2020). EnSeñas: herramienta tecnológica para aprender, enseñar, mejorar y usar la lengua de signos panameña. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 663-678. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a05>

¿INTÉRPRETE O FACILITADOR DE LENGUA DE SEÑAS? UNA EXPERIENCIA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO CHILENO

SIGN LANGUAGE INTERPRETER OR FACILITATOR?: AN EXPERIENCE IN THE CHILEAN EDUCATIONAL CONTEXT

INTERPRÈTE OU ANIMATEUR DE LA LANGUE DES SIGNES ? L'EXPÉRIENCE DU CONTEXTE ÉDUCATIF CHILIEN

Vanessa Pérez Toledo

Licenciada en Pedagogía en Educación Diferencial, Universidad Austral de Chile, Chile.
Profesora de Educación Diferencial, Puerto Montt, Chile.
vanemarle1702@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5506-8385>

Karina Muñoz Vilugrón

Ph. D. en Ciencias de la Educación, Universidad de la Frontera, Chile.
Académica e investigadora, Instituto de Especialidades Pedagógicas, Universidad Austral de Chile, Chile.
karina.munoz@uach.cl
<https://orcid.org/0000-0003-3938-2758>

Karina Chávez Calderón

Licenciada en Pedagogía en Educación Diferencial, Universidad Austral de Chile, Chile.
Profesora de Educación Diferencial, Puerto Montt, Chile.
karinayazminchavezcalderon@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3763-9767>

RESUMEN

La inclusión de estudiantes sordos en aulas regulares ha puesto en evidencia la necesidad del intérprete de lengua de señas chilena como mediador entre dos lenguas, la lengua de señas y la lengua oral. Por ello, el objetivo de este estudio fue analizar la formación y las funciones del intérprete de lengua de señas chilena en el contexto educativo. El instrumento para alcanzar el objetivo fue una entrevista semiestructurada a doce intérpretes de lengua de señas chilena y a tres actores relevantes de este ámbito. Los resultados muestran la informalidad en el proceso de formación. También evidencian funciones prescritas que se distancian de las no prescritas, y una serie de barreras para el servicio de interpretación establecidas por el contexto educativo, de las cuales surge la figura de facilitador de la lengua de señas chilena. Este contribuye a dar respuesta a las necesidades de acceso a los aprendizajes de los estudiantes sordos en contextos educativos.

Palabras clave: estudiantes sordos; lengua de señas; intérpretes de lengua de señas; facilitador de lengua de señas; lengua de señas chilena.

ABSTRACT

The inclusion of Deaf students in regular classrooms has highlighted the need for the Chilean Sign Language Interpreter to act as a mediator between two languages: The sign language and oral language. Therefore, the objective of this study is to analyze the training and functions of the Chilean Sign Language Interpreter in the educational context. The instrument to achieve the objective was a semi-structured interview with 12 Sign Language interpreters and 3 key informants in this field. The results show the informality in the training process, a series of prescribed functions, which distance themselves significantly from the non-prescribed ones, and a series of barriers that the educational context establishes for the interpretation. From these, the figure of the Chilean sign language facilitator emerges to help respond to the needs for access to learning by Deaf students in educational contexts.

Keywords: deaf students; sign language; sign language interpreters; sign language facilitator; Chilean sign language.

679

Recibido: 2020-01-30 / Aceptado: 2020-04-01 / Publicado: 2020-09-17
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a06>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 25 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2020), PP. 679-693, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

RÉSUMÉ

L'inclusion d'élèves sourds dans les classes ordinaires a mis en évidence la nécessité pour l'interprète Chilien de la Langue des Signes comme médiateur entre deux langues: la langue des signes et la langue orale. Par conséquent, l'objectif de cette étude a été d'analyser la formation et les fonctions de l'interprète en langue des signes chilienne dans le contexte éducatif. L'instrument pour atteindre l'objectif a été un entretien semi-structuré avec 12 interprètes en langue des signes et 3 acteurs concernés dans ce domaine. Les résultats montrent l'informalité dans le processus de formation, ses fonctions prescrites qui se distancient de celles non prescrites ainsi comme des barrières que le contexte éducatif établit pour l'interprétation. C'est ainsi que la figure du facilitateur de la langue des signes chilienne s'élève. Il contribue à répondre aux besoins d'accès à l'apprentissage des étudiants de Sourds dans des contextes éducatifs.

Mots-clés : langue des signes ; étudiants sourds ; interprètes en langue des signes ; langue des signes chilienne ; médiateur en langue des signes.

Introducción

La interpretación en lengua de señas es un servicio a la comunidad sorda, el cual se regula internacionalmente por medio de las diversas legislaciones y asociaciones de intérpretes de cada país, plasmando en sus artículos y estatutos los diversos requisitos para ejercer este servicio. Un ejemplo es Dinamarca, donde se encuentra la Asociación de Intérpretes de Lengua de Signos, cuyos miembros, para poder ejercer, deben haber cursado una licenciatura que titula como intérprete en lengua de señas (ILS), que se desarrolla en tres años y medio de estudios a tiempo completo (World Association of Sign Language Interpreters — WASLI— [Asociación Mundial de Intérpretes de Lengua de Señas], s. f.),¹ a diferencia de la Asociación de Intérpretes de Lengua de Signos de Kenia, que no tiene programas de capacitación en interpretación en lengua de signos y solo es posible acceder a centros de formación que no están aprobados; del mismo modo, no hay normas ni requisitos de educación profesional, como tampoco se halla reconocida la profesión de interpretación en lengua de signos (WASLI, s. f.).

Respecto a las funciones que debe realizar un intérprete, en Estados Unidos hay una organización denominada Registro de Intérpretes para Sordos (Registry of Interpreters for the Deaf, RID), la cual estipula que al momento de interpretar, se deben poseer las habilidades necesarias para el servicio, responder de manera adecuada en cada situación de interpretación, resguardar la confidencialidad, demostrar respeto por las personas sordas y por los demás miembros de la organización, practicar la ética y fomentar su desarrollo profesional (RID, 2020); por el contrario, la Asociación de Intérpretes de Lengua de Signos de Fiyi no estipula las funciones y habilidades que requiere un intérprete; solo se solicita un manejo básico de la lengua de señas, debido a que existe una falta de

ILS certificados y las demandas de interpretación en diversos sectores son altas (WASLI, s. f.).

Este artículo contempla la interpretación en el contexto educativo. Los estudios sobre esta temática se encuentran en diferentes etapas de desarrollo en cada país; del mismo modo, varían los estudios y las legislaciones con relación a la formación y la profesionalización del ILS. Además, las funciones prescritas difieren según el marco legal y las asociaciones de intérpretes de cada lugar.

En Chile, los intérpretes de lengua de señas chilena (ILSCh) han sido incluidos de manera reciente en las aulas, por lo cual existen escasas investigaciones que se enfoquen en describir sus funciones en relación con lo que se encuentra prescrito por las asociaciones de intérpretes nacionales e internacionales.

En el contexto educativo, un ILS es una persona que debe transmitir un mensaje desde una lengua oral o escrita, a la lengua de señas, o de manera inversa. Respecto a esto, Méndez menciona:

[...] la función de este profesional es la de interpretar fielmente todo lo que se dice en el aula u otros espacios donde se realizan actividades educativas y servir de puente de comunicación entre el profesor/a y el alumno/a sordos y sus compañeros/as (2010, p. 4).

Respecto a la ética en el proceso de interpretación, Burad (2009) indica que “contribuye a la asimilación y apropiación de normas y patrones de conducta que regulan la relación tripartita entre los usuarios del servicio y quien lo brinda” (p. 8). Esta asimilación de conducta resulta difícil de practicar cuando existen escasas posibilidades de formación profesional en interpretación, por lo que “urge una capacitación que ponga en actividad una formación humana que no puede excluir los valores y principios morales para lograr el desarrollo de una competencia profesional responsable” (Burad, 2009, p. 1).

De esta forma, Burad se pregunta por “cuál es el perfil ideal que necesitan alcanzar aquellos que

1 Todas las traducciones de los textos en lenguas extranjeras son nuestras.

aspiran a dedicarse a esta labor o cuál es el modelo de intérprete a seguir para aquellos que estamos en ejercicio profesional” (2010, p. 2). En torno a esto, en la actualidad se precisan personas calificadas en el uso de la lengua de señas, pues se “hace impostergable la necesidad de que la formación de los intérpretes trascienda del aprendizaje por contacto hacia una cualificación profesional y académica que brinde herramientas, estrategias y metodologías” (Rodríguez *et al.*, 2018, p. 21). Es por esto por lo que resulta necesario conocer cuál es la formación y cuáles son las funciones que desempeña actualmente el ILSch en el aula, y contrastar esta información con lo que se encuentra establecido en las asociaciones de intérpretes.

En Chile, es posible acceder a una formación como intérprete en el Instituto Profesional de Ciencias y Educación Hellen Keller, una institución de educación superior. Otra vía es la del programa Postítulo Intérprete de Lengua de Señas Chilena, dictado por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

En conclusión, las problemáticas observadas en el contexto chileno se sitúan en las escasas investigaciones respecto a la temática de interpretación y en las limitadas posibilidades de acceder a una institución de educación superior que brinde formación en esta área. A partir de esto, se formulan las siguientes interrogantes: ¿cuál es la formación de los ILSch en el contexto educativo de las personas sordas? ¿Cuáles son las funciones prescritas y no prescritas que desempeña el ILSch en este contexto?

En ese sentido, el objetivo del texto es analizar la formación y las funciones del intérprete de lengua de señas chilena en el contexto educativo.

Marco teórico

Este artículo se sustenta en el enfoque socioantropológico, el cual entiende a las *personas sordas* como un grupo sociocultural que comparte valores, tradiciones, costumbres, normas y reglas, que

difieren de los oyentes (De la Paz y Salamanca, 2009). Del mismo modo, son usuarios de la lengua de señas, la cual, según Famularo, posee “otra modalidad de transmisión: se usan las manos y el cuerpo para comunicarse y la vista pasa a ser el sentido prioritario” (2012, p. 14).

Acerca del uso de la lengua de señas en el ámbito educativo, los estudiantes sordos están siendo incluidos paulatinamente a las aulas regulares; a pesar de ello, Domínguez (2009) menciona que los docentes no conocen ni manejan la lengua de señas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Respecto a esto, uno de los servicios que las personas sordas solicitan en el contexto educativo es la interpretación en lengua de señas. En este ámbito, el ILSch se convierte en un mediador de la comunicación en el aula. Según Famularo, tienen

[...] que encontrar en las unidades de traducción, el sentido y la intención del orador o de la oradora, descubrir los implícitos del mensaje y reformularlos con adecuación, gramatical y culturalmente, para los destinatarios de la lengua meta (2012, p. 15).

En Chile, la Ley de Discapacidad 20422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social para las personas, en el Título IV, Artículo 26, “reconoce la lengua de señas como medio de comunicación natural de la comunidad sorda” (Chile, Congreso Nacional de Chile, 2010, p. 8); sin embargo, este reconocimiento, que se enmarca en esta ley, supone la sordera desde un enfoque clínico; por lo tanto, se sustenta desde una mirada rehabilitadora.

Así, la normatividad chilena en torno a la educación para personas sordas no estipula la importancia del ILSch en este proceso y tampoco describe las funciones de este profesional; solo se contempla su participación en la sala de clases. Ejemplo de esto es el Decreto 83 de 2015 del Ministerio de Educación (2015), que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales; menciona que las personas sordas requieren de adecuaciones de acceso a la información;

toma en cuenta la participación del ILSch dentro del aula (Chile, Ministerio de Educación, 2015), en concordancia con lo estipulado en las “Orientaciones técnicas para programas de integración escolar” (Chile, Ministerio de Educación, 2013), y lo incluye entre los profesionales asistentes de la educación. Por su parte, el Decreto 170 de 2010 fija normas para identificar a los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial; para realizar este procedimiento, señala que el especialista debe disponer de un intérprete (Chile, Ministerio de Educación, 2010).

En cuanto a la organización de los ILS, estos se agrupan, a nivel mundial, en la WASLI. El objetivo de esta asociación es avanzar en la profesionalización de la interpretación en lengua de señas en todo el mundo. Dentro de las normas que, en la WASLI, guían las funciones del ILS se encuentran: interpretar desde un lenguaje señado y uno hablado, entregando el mensaje de forma precisa y completa para ambas partes, es decir, tanto a las personas sordas como a las oyentes; también señala, como un aspecto esencial, el rol imparcial que debe adoptar el ILS; menciona, además, las decisiones éticas que debe tomar el intérprete, entre ellas: ser consciente de que las habilidades personales son apropiadas para el trabajo que va a desempeñar, desarrollar sus competencias profesionales de manera permanente, organizar su trabajo con anterioridad y no aceptar un trabajo para el cual no está capacitado o considera que no logra, como intérprete, mantener una actitud imparcial (WASLI, s. f.).

En Chile hay dos asociaciones de este tipo: la primera corresponde a la Asociación de Intérpretes y Guías-intérpretes de Lengua de Señas (AILES), cuya visión es “promover el rol del intérprete desde una perspectiva profesional” (AILES, 2016). Sus objetivos son:

Fomentar el acceso a la información para las personas sordas y sordas-ciegas; ofrecer un trabajo de calidad en cuanto a la interpretación en lengua de señas y/o español; divulgar su actuación; llevar a cabo capacita-

ciones y perfeccionamiento, y mantener contacto con la Comunidad Sorda. Además, dentro de su filosofía se encuentran aspectos relevantes, como: neutralidad, profesionalismo, respeto y perfeccionamiento (AILES, 2016).

Por último, dentro del Código de ética profesional, respecto a la formación, se expone en el Artículo 4, “Competencia y formación”, que es responsabilidad del ILSch tener un nivel de competencia apropiado, proveyendo servicios para los que está capacitado, junto con actualizar los conocimientos para el desarrollo de los servicios que brinda (AILES, 2017).

La segunda asociación es la Federación Nacional de Intérpretes y Facilitadores de Lengua de Señas Chilena (FENISCHILE), cuyo propósito es proteger los derechos de los intérpretes y facilitadores. Así mismo, busca fomentar el perfeccionamiento y la profesionalización del servicio, además de apoyar el trabajo de las asociaciones de otras ciudades del norte y sur de Chile (FENISCHILE, 2018).

Con respecto a las investigaciones desarrolladas en el ámbito de la interpretación, en el continente europeo, De Meulder y Haualand (2019, p. 8) abordaron el impacto del servicio de interpretación en lengua de señas en contextos de educación y atención médica en Noruega y Bélgica, examinando la ética e ideologías del intérprete. En torno al contexto educativo, el estudio revela que los estudiantes sordos han sido incluidos en escuelas regulares; sin embargo, existe incertidumbre sobre la responsabilidad profesional de los intérpretes y profesores, y la falta de cooperación y diálogo, debido a que los primeros tienden a asumir algunas tareas que generalmente pertenecen a los segundos (por ejemplo, explicar conceptos al estudiante sordo), sin el conocimiento o consentimiento del estudiante o del docente, y sin ninguna capacitación pedagógica. Esta investigación concluye que hay razones para preguntarse si se debe hablar de una educación inclusiva o mediada por un intérprete, ya que no se fomenta un aprendizaje bilingüe, que reconozca a la lengua de señas como el medio para la comunicación y la enseñanza.

En España, un estudio realizado por Nogueira *et al.* (2012) abordó el efecto de la presencia del intérprete en el aula como “modelo de lengua” para jóvenes sordos, en donde se plantea la siguiente pregunta en el contexto educativo: “¿Cuál es el papel del ILS: interpretar o facilitar la comunicación?” (Nogueira *et al.*, 2012, p. 4). En torno a esto, el estudio menciona diversas cualidades de un intérprete, como poseer título de intérprete de lengua de señas española (LSE), conocer la cultura sorda, respetar la ética profesional y pertenecer a una asociación de intérpretes. Esta investigación revela que la interpretación en el nivel de enseñanza básica puede ser desfavorable, ya que los niños sordos se encuentran en proceso de desarrollo de sus capacidades cognitivas y de aprendizaje de la lengua de señas, por lo que pueden presentar dificultades para comprender que la persona que emite el mensaje es el profesor y no el intérprete. Por último, concluyen que este profesional debería enfocar su tiempo en la preparación del contenido a interpretar y trabajar colaborativamente con el profesor.

Otro estudio en el mismo contexto se enfocó en abordar la temática de la formación profesional y las funciones del intérprete de LSE. Entre los resultados, cabe mencionar que, en el área de la formación profesional, los intérpretes poseen diversos cursos: “algunos habían realizado, por ejemplo, cursos de aprendizaje de LSE”; un intérprete había cursado un “Experto universitario en subtitulado para sordos y audiodescripción para ciegos”, y otro, un curso en “Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación” (Villoslada, 2007, p. 14). En cuanto a las funciones del intérprete, se constató que, al momento de interpretar, muchas veces el profesor entrega la información a aquel, diciendo: “yo te lo explico a ti y luego tú se lo dices”, o “esto no hace falta que lo interpretes”, por lo que queda en evidencia que la función del intérprete no está clara por parte de los docentes.

Ya en Centroamérica, en un estudio efectuado en Guatemala, Rodríguez (2018) abordó los

componentes para la inclusión universitaria de estudiantes sordos en la carrera de Diseño Gráfico. En relación con la labor del intérprete, resulta relevante el título profesional que el intérprete posea; “por eso se requiere la constante vinculación entre los docentes y los intérpretes para minimizar el impacto negativo del desconocimiento” (2018, p. 22). Del mismo modo, la labor del intérprete, según las necesidades que detectó la investigación antes mencionada, es la de ser transcriptor, puesto que, de acuerdo con el estudio, su función es la de tomar apuntes, para que el estudiante pueda compararlos con sus propias anotaciones y de esta forma corregir lo que estuviera mal redactado.

En Chile, Muñoz *et al.* (2018) llevaron a cabo un estudio enfocado en describir la formación, las funciones y la percepción de la cultura e identidad sorda en la universidad por parte del ILS. Los resultados indican que “las funciones del Intérprete en Lengua de Señas deben estar definidas desde la profesionalización y valoración, ambos aspectos pendientes en Chile y Colombia” (p. 171). En torno a esto, en Chile existen escasos programas de formación profesional. Esto “incide en los conocimientos conceptuales, procedimentales, valóricos y éticos que un intérprete de LS requiere, con las consecuencias negativas que esto genera en el aprendizaje de los sordos” (p. 169).

En el mismo contexto, Sierralta realza la importancia del “nivel de conocimiento de la lengua de señas por parte de los docentes y/o intérpretes acorde al nivel de los contenidos que se entregan en el centro educativo” (2010, p. 11). Esto es una preocupación, porque existe un grupo de intérpretes que ha aprendido lengua de señas en cursos a nivel universitario o por asociaciones de sordos del país, que no poseen un título oficial como ILS o cursos específicos en interpretación que los capaciten en el ámbito educativo; por lo tanto, las personas sordas se refieren a ellos no como ILS, sino como “facilitadores de la comunicación”, puesto que, además de no poseer una formación

en este ámbito, realizan actividades que les corresponden a los docentes.

Método

El enfoque que adopta esta investigación es cualitativo, el cual se conduce por temas representativos de investigación. En este enfoque, según Hernández *et al.* (2014), es posible

[...] desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes; y después, para perfeccionarlas y responderlas (p. 7).

Respecto al proceso, se efectúa de manera dinámica y circular, es decir, no existen pasos sucesivos que se deban seguir (Hernández *et al.*, 2014, p. 8), por lo que, en esta investigación, la información recopilada mediante los instrumentos puede provocar cambios en las primeras fases, modificando o agregando información si se considera pertinente.

En relación con el alcance de la investigación, se define como descriptivo, el cual, según Hernández *et al.* (2014):

[...] busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas (p. 92).

El diseño que adopta esta investigación es el de estudios de casos, los cuales, según Katayama (2014), pueden ser simples o múltiples. En este sentido, esta investigación aborda un estudio de casos múltiples.

Con el fin de cumplir con los protocolos éticos de investigación, cada persona que aceptó participar en la investigación firmó un consentimiento informado. Además, para resguardar la identidad, se le

asigna a cada intérprete un número (ILSCh X), como también a cada actor relevante (AR X).

Participantes

Con respecto al número de participantes, doce ILSCh cumplieron con los criterios de inclusión, y fueron contactados a través de correo electrónico. También se invitó a tres actores relevantes de la ciudad de Puerto Montt. La cantidad de participantes se definió con los que aceptaron participar de la investigación.

Los criterios de inclusión fueron: que los participantes se desempeñaran como ILSCh en el contexto educativo en los niveles básico, media o superior; que ejecutaran su labor en las salas de clases, y que tuvieran por lo menos 1 año de experiencia.

A los tres actores relevantes relacionados con el tema de investigación se les hizo una entrevista presencial videograbada. El primer actor relevante en interpretación en lengua de señas chilena (LSCh) posee título profesional de profesora de Educación Diferencial, con grado académico de magíster, desempeñándose como ILSCh por 11 años. El segundo actor relevante de educación especial posee título profesional de profesor de Educación Diferencial, con grado académico de doctor, contando con 11 años de experiencia en educación especial; por último, el tercer actor relevante corresponde a una persona sorda, usuaria de la lengua de señas, con 8 años de experiencia en el área de educación de personas sordas. Para este último actor, la entrevista fue realizada en LSCh y su posterior transcripción al español escrito fue elaborada por un intérprete.

Instrumentos

Con respecto a los instrumentos, se aplicaron entrevistas semiestructuradas. Las preguntas fueron definidas previamente en un guion de entrevista. La secuencia, así como su formulación, podían variar en función de cada sujeto entrevistado. Las

preguntas, por su parte, debían ser entendibles y estaban vinculadas con el propósito de la investigación (Hernández *et al.*, 2014).

Como criterio de rigor, el diseño de los instrumentos pasó por la valoración de tres expertos en investigación cualitativa y temas de interpretación, para verificar su confiabilidad. En este sentido, los instrumentos fueron analizados en su pertinencia y validez, y se evaluó la coherencia del contenido y la claridad en la redacción. Luego, se realizaron los ajustes necesarios, para ser implementados de manera óptima, respetando las diferencias individuales —como lo exigía la aplicación de los instrumentos en lengua de señas a un actor relevante sordo encargado de la educación de sordos—.

Para esta investigación, se han seleccionado dos métodos de triangulación, con la finalidad de ahondar en el conocimiento del objeto de estudio. El primero es la *triangulación de datos*, que consiste en contrastar diversas fuentes de información sobre un mismo objeto de estudio, con el propósito de reducir los sesgos que pueden presentarse en las técnicas e instrumentos de recolección de datos. El segundo es la *triangulación teórica*, que, según Izcara (2009), se relaciona con la utilización de diferentes fuentes teóricas para interpretar los datos recogidos.

Análisis de datos

El análisis de los datos y de la información obtenida “es la instancia desde la cual se construye conocimiento nuevo” (Cisterna, 2005, p. 70). Para esto, se utilizó el programa Atlas.ti, el cual, según Hernández *et al.* (2014), es útil para “segmentar datos en unidades de significado; codificar datos (en ambos planos) y construir teoría (relacionar conceptos y categorías y temas)” (p. 451).

En esta investigación, las entrevistas fueron transcritas y luego se almacenaron en unidades hermenéuticas del programa Atlas.Ti. Posteriormente, se llevó a cabo la codificación abierta o de primer nivel, en la que, como menciona Hernández *et al.* (2014), se compararon unidades para crear categorías y códigos. Por su parte, en la codificación axial

se compararon las categorías, permitiendo la interpretación de los datos.

Resultados

Luego de la aplicación de las entrevistas a los ILSch y a los actores relevantes, y transcrita la información, se realiza la codificación abierta y axial, surgiendo tres categorías: “Formación en interpretación en lengua de señas chilena”, “Funciones prescritas del intérprete de lengua de señas” y “Funciones no prescritas del intérprete de lengua de señas”.

Formación en interpretación en lengua de señas chilena

La formación en interpretación en LSCh, según lo indicado por los participantes, puede llevarse a cabo por medio de las experiencias familiares con sordos o por participación en asociaciones de sordos, ya que, como menciona el actor relevante en educación especial, “no hay una universidad que acredite el título de intérprete en lengua de señas ni un instituto; por ahí parece que hay un pos-título que lo da la UMCE” (AR2). De acuerdo con la información recopilada, una de las instancias de formación de los ILSch es la experiencia: “todos los que hoy día —comillas— “trabajamos” en este rubro de interpretar o de ser más bien un comunicador en lengua de señas, hemos sido forjados a través de situaciones que hemos vivido” (ILSch 5).

Sin embargo, los participantes mencionan la importancia de la profesionalización del servicio de interpretación para la valoración y la calidad del servicio: “[que] la interpretación en lengua de señas se vea como un oficio no es algo que me agrade mucho, porque... hace que muchas otras cosas se vean informales” (ILSch 2). Junto con esto, el actor relevante en interpretación indica: “yo creo que hay que profesionalizar un poco los servicios que se entregan como intérprete... hay muchas cosas que se hacen desde el desconocimiento, desde la buena voluntad y los principales perjudicados finalmente son la comunidad de sordos”. A esto agrega que “es

importante que tengamos una formación tanto a nivel de conocimientos de contenidos, pero también en habilidades” (AR 1).

En síntesis, los ILSch del contexto investigado presentan una formación por medio de diversas instancias:

- **Ámbito religioso:** en ellos se incluyen los participantes que se adscriben a una religión, en la cual conocieron personas sordas y desarrollaron la lengua de señas.
- **Experiencia:** en esta, los intérpretes se forjaron mediante el ejercicio permanente de la interpretación en LSCh.
- **Familia sorda:** los intérpretes poseen un familiar sordo usuario de la lengua de señas; por tanto, adquieren la lengua en su contexto más cercano.
- **Capacitaciones:** dictadas por instituciones universitarias, la Asociación de Sordos de Puerto Montt y el Departamento de Educación de la Municipalidad de Puerto Montt.
- **Diplomados en interpretación de la lengua de señas**
- **Las asignaturas relacionadas con la lengua de señas y la cultura sorda de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Austral de Chile.**

Funciones prescritas del intérprete de lengua de señas

Las funciones prescritas se encuentran determinadas por el Departamento de Educación Especial de Puerto Montt. Como menciona el actor relevante en educación de personas sordas: “tengo un documento específico para el rol del intérprete en la educación que es público”; y añade: “les muestro el rol del intérprete de lengua de señas que dice la WASLI, ya que es mundial” (AR 3).

En torno a esto, uno de los participantes afirma que su función es “entregar íntegramente y fidedignamente la información que le debe llegar al estudiante” (ILSch 4). Los participantes indican

que, para ello, se requieren ciertas habilidades. El actor relevante en interpretación menciona que un intérprete debe ser “una persona hábil como a nivel cognitivo, que tenga la capacidad de síntesis, de análisis, de comprensión, que son como muy básicas, pero te van a permitir llevar esta información de una lengua a otra” (AR 1), lo que se logra con un monitoreo y una actualización constante del nivel de lengua de señas. Para llevar a cabo este proceso, resulta relevante

[...] estar en contacto permanente con los sordos también... pidiendo asesoramiento de los sordos, de parte de los sordos, para de alguna forma ver si uno lo está haciendo bien o preguntándoles de qué forma uno pudiera decir tal concepto (ILSch 4).

Las funciones prescritas del ILSch están fundamentadas en los protocolos establecidos en WASLI y AILES que orientan la ejecución del servicio. Uno de los actores relevantes indica que el procedimiento comienza cuando “aparece un niño sordo o niña sorda; nos enteramos de que está matriculado, e inmediatamente se activa el protocolo para buscar el intérprete”. Y añade: “nosotros tenemos los nombres de las personas, tenemos los contactos de ellos a través de correo electrónico” (AR 2).

Funciones no prescritas del intérprete de lengua de señas chilena

El ILSch, en el contexto educativo, se encuentra ejecutando funciones no prescritas. Según los participantes, emerge la figura de “facilitador de lengua de señas”. En torno a esto, un participante indica: “ahora ha cambiado un poco la figura del intérprete, porque... no se espera que uno solamente sirva exclusivamente como de intérprete, sino que al mismo tiempo sea facilitador de la comunicación, más que intérprete” (ILSch 4). Al respecto, un actor relevante dice:

[...] personalmente, creo que cambia mucho el rol del intérprete dentro de la educación. Creo que nuestro sistema educativo no está preparado para tener un intérprete como tal dentro de la sala de clases. Entonces, más bien hay una transformación de este rol de intérprete a un facilitador (AR 1).

Acerca de esto, otro actor relevante indica:

[...] yo pienso que los profesores de educación diferencial son buenos facilitadores, porque no solo reciben la información y transmiten, les duele el corazón; entonces, sienten que deben explicar, actúan como facilitador, yo creo que eso es bueno (AR 3).

Lo anteriormente planteado ocurre por las diferentes barreras en el contexto educativo para la ejecución del servicio de interpretación. Un participante menciona:

[...] hay varias figuras que ahí emergen; ponte tú a raíz de la necesidad, porque si uno llega al aula y cumple con el rol del intérprete y se adhiere al rol del intérprete, no es lo que necesariamente necesita el alumno (ILSch 11).

Entre estas barreras, se destaca el docente como quien, con sus prácticas pedagógicas, puede entorpecer este servicio. Un participante relata que

[...] hay profesores que entregan guías de 7 hojas, ponen un video que no tiene letras... que ni yo entiendo

lo que está diciendo, entonces... para mí el profesor en aula, el profesor debe cambiar el *switch*, entender que no son cargo mío, son sus alumnos, y que ellos tienen que también buscar las herramientas para trabajar con los chicos (ILSch 6).

Otro participante añade: “uno cruza un poquito esa barrera, porque tiene que, además, explicarle, porque en la sala de clases el profesor por lo general no sabe lengua de señas” (ILSch 9). Junto con esto, otro participante indica que “la mayoría de las veces, no se tiene la información de qué es lo que se va a considerar en la clase” (ILSch 4). Por último, un intérprete agrega: “he tratado de hacer el ejercicio de que se me entregue antes el contenido, pero no llega” (ILSch 7).

Codificación axial: relación entre categorías vinculadas al servicio de la interpretación

La Figura 1 muestra la relación entre las categorías resultantes con respecto al servicio de interpretación.

688

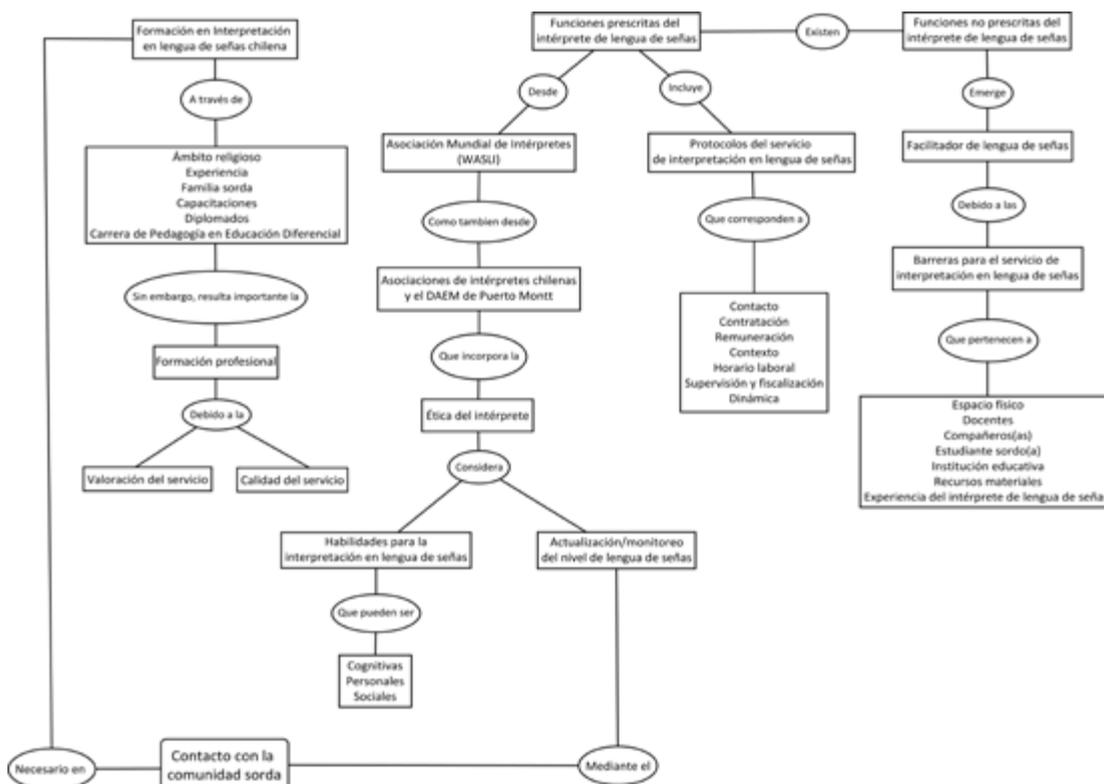


Figura 1 Esquema de codificación axial. LSCh: Lengua de señas chilenas; WASLI: World Association of Sign Language Interpreters; DAEM: Departamento de Administración de Educación Municipal; ILSch: intérprete de lengua de señas chilena.

La categoría de “Formación” de los ILSCh se muestra diversa, principalmente informal (no hay títulos profesionales en esta área en Chile). La preparación se basa, por un lado, en la experiencia con personas sordas y su lengua, o en familia con integrante sordo y, por otro, con cursos, diplomados o carreras profesionales relacionados con la educación de sordos (Pedagogía en Educación Diferencial).

Los ILSCh conocen que el servicio de interpretación se fundamenta en las funciones prescritas: por un lado, por las asociaciones de intérpretes nacionales e internacionales, y, por otro lado, en el contexto investigado por el Departamento de Educación municipal (que incluye la ética, habilidades cognitivas, personales, sociales, y actualización y monitoreo del nivel de LSCh).

Respecto a las funciones no prescritas, se plantea la figura del facilitador de la lengua de señas, quien desempeña funciones como: explicar, otorgar ejemplos, ilustrar, mostrar imágenes y tomar apuntes; esto, debido a las diversas barreras del contexto, que pueden encontrarse en el espacio físico, o en docentes, compañeros(as), estudiante sordo(a), institución educativa, recursos materiales y experiencia del ILSCh. En relación con lo anterior, la mayoría refieren a los docentes, quienes con sus prácticas son la mayor barrera para ejecutar de manera óptima el servicio de interpretación.

El nexos que cohesiona todo lo anterior es el contacto permanente con la comunidad sorda, pues es la que requiere el servicio de interpretación. Así, el intérprete debe estar en contacto y en relación permanente con ella, tanto en la etapa de formación como en el desempeño de la labor. De esta manera, la relación de las categorías nos muestra la figura del facilitador de la lengua señas que no reemplaza al intérprete; más bien, vendría a complementar sus funciones y a dar respuestas concretas a las necesidades de los estudiantes sordos en el contexto educativo chileno en los programas de integración escolar.

Discusión y conclusiones

El intérprete en el contexto educativo es el encargado de mediar la comunicación entre el estudiante sordo y su entorno. Por ello, la figura del intérprete es fundamental en las instituciones educativas, siendo el responsable de transmitir los contenidos pedagógicos y la información del contexto a los estudiantes sordos. Debido a la relevancia de este profesional, fue posible considerar, bajo esta investigación, tres categorías que confluyen en el desarrollo de este servicio en el contexto investigado.

Respecto a la primera categoría, “Formación en interpretación en LSCh”, la formación de los intérpretes es informal. Como indica Sierralta (2010), los ILS, en Chile,

Han realizado un número determinado de horas en cursos de lengua de señas y posteriormente se presentan en las unidades educativas ofreciendo sus servicios de interpretación; sin un título oficial y sin cursar estudios específicos que los capaciten en el ámbito educativo (p. 22).

Lo mismo ocurre en Finlandia, donde solo realiza en su marco legal la importancia del intérprete para la comunidad sorda en su Artículo 17 (Finlandia, Parlamento de Finlandia, 1999, p. 5), sin estipular la formación profesional que se requiere para la ejecución de este servicio, al igual que en Venezuela, en donde solo se reconoce el derecho a expresarse a través de la lengua de señas venezolana (Venezuela, Asamblea Nacional Constituyente de Venezuela, 1999).

Por otra parte, existe una instrucción formal. Ejemplo de ello es Brasil, con su Ley 12319 de 2010, la cual, en su Artículo 4, menciona que para ser intérprete se debe tomar un curso de educación profesional reconocido, cursos de extensión universitaria y cursos de formación de enseñanza superior acreditados (Brasil, Presidencia de la República, Cámara Civil, 2010), al igual que en España, con la Ley 17 de 2010, que en su Artículo 7 menciona que se debe establecer la calificación profesional de intérprete de lengua de

signos catalana, impulsando la formación universitaria (España, Parlamento de Cataluña, 2010).

De acuerdo con lo mencionado, si bien Chile se encuentra entre los países que poseen una formación informal, resulta fundamental transitar hacia una formación que valore el servicio y la calidad de este. Como señalan Muñoz *et al.* (2018), “Esta situación de falta de profesionalización incide en los conocimientos conceptuales, procedimentales, valóricos y éticos que un intérprete de LS requiere, con las consecuencias negativas que esto genera en el aprendizaje de los sordos” (p. 169). De igual manera, Sierralta (2010) destaca la importancia del “nivel de conocimiento de la lengua de señas por parte de los docentes y/o intérpretes acorde al nivel de los contenidos que se entregan en el centro educativo” (p. 11). Reafirmando lo anterior, Burad (2009) indica que la formación en interpretación “contribuye a la asimilación y apropiación de normas y patrones de conducta que regulan la relación tripartita entre los usuarios del servicio y quien lo brinda” (p. 8).

690

Las instancias de formación en el contexto investigado son informales, debido a que existen escasas posibilidades de optar por una instrucción formal. Esta realidad es compartida por países como España, Finlandia y Venezuela, a diferencia de Brasil; sin embargo, los participantes del estudio señalan que resulta importante transitar hacia la profesionalización, puesto que aporta valoración y calidad al servicio.

En lo concerniente a la categoría “Funciones prescritas del intérprete de lengua de señas”, los intérpretes participantes de la investigación reconocen lo estipulado por las asociaciones de intérpretes nacionales e internacionales y el Departamento de Educación del contexto investigado, referido a interpretar desde el español oral a la lengua de señas, y de manera inversa, entregando el mensaje de forma precisa y completa a ambas partes, es decir, tanto a las personas sordas como a las oyentes (WASLI, s. f.).

En relación con los aspectos éticos, en el contexto se consideran las habilidades para la interpretación,

que pueden ser cognitivas, sociales y personales, además de la actualización y el monitoreo del nivel de lengua de señas, lo que concuerda con lo planteado por WASLI (s. f.), donde se indica que dentro de las decisiones éticas del intérprete se debe: ser conscientes de que las habilidades personales son apropiadas para el trabajo que va a desempeñar y desarrollar sus competencias personales de modo permanente; esto se condice con lo estipulado por AILES (2016) en su código ético profesional. De igual manera, dentro de las funciones prescritas se incluyen los protocolos del servicio de interpretación en lengua de señas.

En torno a la categoría “Funciones no prescritas del intérprete de lengua de señas” en el contexto investigado, emerge la figura del facilitador de lengua de señas, quien cumple funciones no prescritas, como: explicar contenidos, otorgar ejemplos, mostrar imágenes, realizar dibujos y escribir anotaciones. Esto difiere de lo estipulado por las asociaciones, considerando que estas funciones son responsabilidad del profesor de sordos o profesor encargado de inclusión, quien debe, a través del intérprete, lograr que los estudiantes sordos aprendan los contenidos enseñados.

Las barreras del contexto impulsan a los intérpretes a ejecutar las funciones antes mencionadas. Como expresa Burad (2009), “los requisitos y exigencias que se demandan actualmente al intérprete exceden con holgura las competencias comunicativas básicas” (p. 1). Las barreras que determinan el surgimiento de este facilitador de la lengua de señas son: la falta de profesores competentes o con conocimiento acerca de cómo aprenden los estudiantes, o sobre la cognición de los sordos; el desconocimiento acerca de la cultura sorda y la lengua de señas, sumado a prácticas no inclusivas de los docentes y su escaso conocimiento de la figura del intérprete, su colaboración y participación en la sala de clases. Domínguez (2009) indica:

Los problemas que señalan [los estudiantes sordos] se sitúan en la falta de profesores que conozcan y dominen la lengua de signos y la utilicen de forma efectiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje de

estos alumnos; en las dificultades para interactuar con los alumnos oyentes y con los profesores al no compartir un código comunicativo (p. 46).

Es importante mencionar que los intérpretes participantes de esta investigación en su mayoría no poseen formación en el área pedagógica, lo cual dificulta su desempeño para la atención de las demandas del contexto educativo actual. Como señala Sierralta (2010):

Las personas que desarrollan su trabajo como facilitadores de la comunicación en el contexto escolar pero que no tienen preparación ni capacitación específica para ejercer funciones en el ámbito educativo, al momento de transmitir la información en el aula suelen desconocer mecanismos de entrega acertada de la información y estrategias específicas que permitan a esos alumnos y alumnas aprender; muchas veces se confunden su rol con el que le corresponde netamente al Docente de Apoyo Específico (p. 22).

Esta situación también se evidencia internacionalmente. En Guatemala, los intérpretes son transcripores. Como lo menciona Rodríguez (2018), la función del intérprete es la de anotar todo, para que el alumno pueda compararlo con sus propias anotaciones y de este modo corregir lo que estuviera mal redactado, según sea pertinente. En España ocurre la misma situación, pues actualmente se plantean la pregunta: “¿Cuál es el papel del ILs: interpretar o facilitar la comunicación?” (Nogueira *et al.*, 2012, p. 4). De igual forma, en Noruega, De Meulder y Haualand (2019) indican que los intérpretes se encuentran asumiendo tareas que pertenecen al docente como explicar conceptos o dar ejemplos de situaciones al estudiante sordo, instancias que se separan de sus funciones como intérprete.

Se podría plantear que las funciones no prescritas estarían emergiendo debido a las barreras relacionadas con los docentes de aula, puesto que las prácticas pedagógicas pueden estar entorpeciendo el aprendizaje del estudiante sordo y la labor del intérprete. Los docentes deberían ser un factor importante para la fluidez en el servicio de interpretación.

En torno al trabajo colaborativo entre el intérprete y el docente, Nogueira *et al.* (2012) indican

que el intérprete debe “reservar parte de su tiempo para la preparación, por lo que deberá ponerse en contacto con el profesorado para disponer del material necesario y conocer la programación de las clases” (p. 6). La ausencia de esta dinámica resulta una barrera dentro del contexto investigado, ya que, en algunas instituciones, el docente no proporciona al intérprete los contenidos a revisar en la clase para una preparación previa; de igual forma, al momento de la interpretación, cuando quiere dirigirse a la persona sorda, el docente no tiene la seguridad de cómo hacerlo, por lo que se evidencia que el rol y sus funciones no están claras (Villoslada, 2007).

A la luz de los resultados e investigaciones, el servicio de interpretación es de gran relevancia para la comunidad sorda que intenta acceder a la educación regular, en tanto aquel tiene como responsabilidad transmitir contenidos pedagógicos, conversaciones, discusiones y reflexiones de los actores que participan en clases desde una lengua oral a una visogestual y viceversa. Para que esto ocurra, es de gran importancia la formación de las personas que llevan a cabo la interpretación. Dicha formación debiese desarrollarse en contextos formales y profesionales, puesto que, como cualquier profesión, debe tener un sustento teórico-práctico, que comprenda elementos actitudinales, procedimentales y conceptuales.

Las funciones prescritas o establecidas por las asociaciones de intérpretes, regidas por la WASLI y por el marco legal de cada país, determinan la hoja de ruta de cada profesional encargado del servicio de interpretación; sin embargo, también están las funciones no prescritas, las cuales son las que lleva a cabo el intérprete fuera de las indicadas por las asociaciones. Estas pueden parecer fuera de lugar; incluso, si se realizan, se pudiera pensar que se está atentando contra el servicio de interpretación; no obstante, se debe considerar las diversas realidades en cada país. Si bien se debiera transitar hacia lo que indica la WASLI, cada país y cada comunidad educativa que cuenta con este servicio debe enfrentarse día a día con diversas barreras presentes en su contexto.

Es por esta razón, y debido a las características del contexto educativo chileno actual, el escaso conocimiento por parte de los profesores acerca de la forma de aprendizaje de estudiantes sordos, las prácticas no inclusivas que se generan en el aula y el nivel de desarrollo de la lengua de señas, por lo que la figura del intérprete se modifica al de facilitador de lengua de señas, que cumple funciones de transmitir desde una lengua visogestual a una oral y viceversa, como también explica contenidos, da ejemplos, se preocupa de que los estudiantes sordos comprendan, acercándose más bien a las funciones que cumple un docente. Se pudiera creer que esta figura pone en peligro el correcto funcionamiento del servicio de interpretación en Chile; sin embargo, quienes ejercen esta función están resolviendo un problema aún mayor, que tiene que ver con la falta de espacios inclusivos, de participación y de educación de calidad para la población sorda.

692

Es importante avanzar en estudios que contemplen la figura del facilitador de lengua de señas en el contexto educativo complejo, dadas las características y la diversidad de necesidades que presentan los estudiantes sordos en el ámbito de la educación regular. Se plantea entonces la pregunta: ¿es el facilitador de lengua de señas la respuesta para la inclusión de los estudiantes sordos en el contexto educativo chileno?

Para finalizar, se espera que estos hallazgos permitan fortalecer y aportar a la educación de los estudiantes sordos en contextos complejos de educación regular.

Referencias

- Asociación de Intérpretes y Guías-intérpretes de Lengua de Señas Chilena Región Metropolitana. (AILES). (2016). *Quiénes somos*. <http://ailes.cl/quienes-somos/>
- Asociación de Intérpretes y Guías-intérpretes de Lengua de Señas Chilena Región Metropolitana. AILES. (2017). *Código ética profesional de intérpretes y guías-intérpretes de lengua de señas chilena*. <http://ailes.cl/quienes-somos/codigo-de-etica/>
- Brasil, Presidencia de la República, Cámara Civil. (2010). *Mensagem N° 532*. Subchefia para Assuntos Jurídicos [Comunicado]. (2010 sep. 1). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Msg/VEP-532-10.htm
- Burad, V. (2009). *La formación general básica del intérprete de lengua de señas*. https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Burad_V_Formacion_basica_ILS_2009.pdf
- Burad, V. (2010). *¿Un paradigma para los intérpretes del binomio lengua de señas-cultura sorda / lengua hablada-cultura oyente?* https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Burad_Viviana_Un_paradigma_para_interpretes_LS_2010.pdf
- Chile. Congreso Nacional de Chile. (2010). *Ley 20422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad* (2010, feb. 10). <https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>
- Chile. Ministerio de Educación. (2010). *Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial* (2010 abr. 21). https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf
- Chile. Ministerio de Educación. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>
- Chile. Ministerio de Educación. (2015). *Decreto 83. Diversificación de la enseñanza. Aprueba criterios de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica* (2015 may. 2). <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- De Meulder, M., y Hualand, H. (2019). Sign language interpreting services. A quick fix for inclusión? *Translation and Interpreting Studies*. <https://doi.org/10.1075/tis.18008.dem>
- De la Paz, V., y Salamanca, M. (2009). Elementos de la cultura sorda: una base para el currículum intercultural. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 8(15), 31-49.
- Domínguez, A. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 3(1), 45-61. http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11921/educacion_para_la_inclusion_de_alum_sordos.pdf

- España. Parlamento de Cataluña. (2010). *Ley 17/2010 de la lengua de signos catalana* (2010 jun. 3). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2010/BOE-A-2010-10216-consolidado.pdf>
- Famularo, R. (2012). *Despejar X. Interpretación en lengua de señas y en lengua oral*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, TUILSU.
- Federación Nacional de Intérpretes y Facilitadores de Lengua de Señas Chilena (FENISCHILE). (2018). *Quiénes somos*. <https://fenischile.cl/mision-y-vision/>
- Finlandia. Parlamento de Finlandia. (1999). *Constitución de la República de Finlandia*. <https://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/1999/es19990731.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). Mc Graw Hill Education. https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Izcara, S. (2009). *La praxis de la investigación cualitativa. Guía para elaborar tesis*. Plaza y Valdés.
- Katayama, R. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa. Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Fondo Editorial de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega. <http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/559/INTRODUCCI%20N%20A%20LA%20INVESTIGACI%20N%20CUALITATIVA.pdf;jsessionid=B69351B7654BE8D81B995792AF27B9F1?sequence=1>
- Méndez, R. (2010). Figura del intérprete de lengua de signos en educación. *Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (8), 1-7. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7181.pdf>
- Muñoz, K., Sánchez, A., y Herreros, B. (2018). El intérprete de lengua de señas en el contexto universitario. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(10), 159-173. https://www.researchgate.net/publication/326222385_El_interprete_de_Lengua_de_Senas_en_el_contexto_universitario
- Nogueira, R., Villameriel, S., Costello, B., Barberá, G., y Mossella, M. (2012). *Efectos de la presencia de intérpretes en el aula para la normalización de la lengua de signos española*. Estudios sobre la lengua de signos española. III Congreso nacional de la lengua de signos española. Hacia la normalización de un derecho lingüístico y cultural. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=574442>
- Registry of Interpreters for the Deaf (RID). (2020). *About RID. RID Board of Directors*. <https://www.rid.org/about-rid/mission-vision-statements/board-of-directors/>
- Rodríguez, A. (2018). Componentes preparatorios para la inclusión universitaria de estudiantes con sordera en diseño gráfico, *USAC. AVANCE*, 12(1), 10-31. <http://www.revistasguatemala.usac.edu.gt/index.php/avance/article/view/1306>
- Rodríguez, N., Monroy, B., y Pabón, M. (2018). *Manos y pensamiento: realidades de la interpretación, perspectivas de formación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Sierralta, V. (2010). *Comunidad y educación de las personas sordas en Chile*. https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Sierralta_Comunidad-Educacion-Sordos-2010.pdf
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (2019). *Postítulo Intérprete de Lengua de Señas Chilena*. <http://www.umce.cl/index.php/universidad/institucionalidad/destacados/720-postitulo-interprete-de-lengua-de-senas-chilena>
- Venezuela. Asamblea Nacional Constituyente de Venezuela. (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. <http://web.oas.org/mla/es/paginas/countries.aspx?ISO=VEN>
- Villoslada, A. (2007). *Estudio descriptivo del intérprete de lengua de signos española: perfil y papel desde su propia percepción* [tesis de pregrado]. Universidad de Granada.
- World Association of Sign Language Interpreters (WASLI). (s. f.). *Normas en el rol del intérprete de lengua de señas*. <http://wasli.org/wp-content/uploads/2014/08/STATEMENT-ON-THE-ROLE-OF-SLI-Spanish.pdf>

Cómo citar este artículo: Pérez-Toledo, V., Muñoz-Vilugrón, K., y Chávez-Calderón, K. (2020). ¿Intérprete o facilitador de lengua de señas? Experiencia desde el contexto educativo chileno. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 679-693. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a06>

HACIA UNA CARACTERIZACIÓN DE LOS TRADUCTORES E INTÉRPRETES EN COLOMBIA

CHARACTERIZING TRANSLATORS AND INTERPRETERS IN COLOMBIA

POUR UNE CARACTÉRISATION DES TRADUCTEURS ET INTERPRÈTES EN COLOMBIE

John Jairo Giraldo-Ortiz

Ph. D. en Lingüística Aplicada,
Universidad Pompeu Fabra, España.
Profesor titular, Escuela de Idiomas,
Universidad de Antioquia, Colombia.
john.giraldo@udea.edu.co
<http://orcid.org/0000-0001-6102-8400>

Sandra Bibiana Clavijo-Olmos

Ph. D. en Estudios de Traducción
e Interpretación, Universidad de
Alicante, España.
Profesora asociada, Universidad EAN,
Colombia.
saclavijo@universidadean.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-8493-8992>

Constanza Malavert-Chávez

Magíster en Terminología,
Universidad Pompeu Fabra, España.
Traductora, ICONTEC, Colombia.
constmal@yahoo.com
<https://orcid.org/0000-0003-0246-6069>

Bibiana Salazar-Giraldo

Traductora Inglés-Francés-Español,
Universidad de Antioquia, Colombia.
Gestora de proyectos, Decoding TSL,
Colombia.
bibiana.salazar@decoding.com.co
<https://orcid.org/0000-0002-2792-8795>

RESUMEN

El objetivo principal de este estudio, de carácter exploratorio, metodología cuantitativa y enfoque descriptivo, fue realizar una caracterización de los traductores e intérpretes en Colombia. Se trata de un estudio que, junto con otros, servirá de base para que profesionales, agremiaciones y entidades gubernamentales tengan elementos para la definición de estrategias que les permitan a estos profesionales ser más competitivos en los contextos local y global. Para lo anterior, se contó con una muestra de 98 participantes de diferentes nacionalidades en el ejercicio de la profesión en Colombia, quienes respondieron una encuesta vía web. Entre los hallazgos se encuentran que la mayoría de quienes ejercen la profesión son mujeres, con edades entre 30 y 40 años, en modalidad de trabajo *freelance*, con residencia principalmente en Bogotá y Medellín, con formación superior en otras áreas de conocimiento, se dedican principalmente a la traducción científico-técnica, en su mayoría desconocen y por ende no aplican normas para el aseguramiento de la calidad de los servicios, y suelen desempeñar actividades complementarias como la docencia de traducción o lenguas extranjeras, la edición o la corrección de estilo. Estos hallazgos sugieren la necesidad de trabajar en la eliminación de por lo menos tres grandes riesgos que afectan localmente a la profesión, a saber: a) la escasa oferta de programas de profesionalización y formación continua; b) la baja cobertura del servicio, y c) la poca cultura de agremiación.

Palabras clave: traductores; interpretación; perfil del traductor; traducción en Colombia; caracterización del traductor.

ABSTRACT

This exploratory study applied a quantitative methodology and a descriptive approach with the purpose to characterize Colombian translators and interpreters. This study, along with others, intends to provide professionals, associations and government entities the elements needed for creating strategies that allow them to be more competitive in local and global contexts. The sample consisted of 98 participants of different nationalities working in Colombia, who answered a survey via the web. The main findings show that most of practising translators are women, between 30 and 40 years of age, freelance, residing mainly in big cities as

695

Recibido: 2019-07-22/ Aceptado: 2020-06-08 / Publicado: 2020-09-17
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a01>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 25 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2020), PP. 695-712, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

Camilo Sarmiento-Jaramillo

Magíster en Historia y teoría del arte, la arquitectura y la ciudad, Universidad Nacional de Colombia, Colombia.

Profesor asistente, Escuela de Ciencias Humanas, Universidad del Rosario, Colombia.

camilo.sarmiento@urosario.edu.co

http://orcid.

org/0000-0002-7800-2853

El estudio reportado aquí fue llevado a cabo por el Comité Técnico 218 “Lenguaje y Terminología” del Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación (ICONTEC), el cual está conformado por varias instituciones de educación superior y empresas especializadas en estas áreas en Colombia.

Bogotá and Medellín, lack a culture of group action, such as in professional associations, have higher training in other areas of knowledge, are mainly engaged in scientific and technical translation, have low knowledge and use of standards for the assurance of service quality, and often work in complementary activities, such as translation or foreign languages teaching, editing and copyediting. These findings highlight the need to work on eliminating at least three major risks that affect the profession locally, as follows: (a) the limited offer of professionalization and continuing training programs; (b) the low coverage of the service, and (c) a lack of group action in professional associations.

Keywords: translators; interpretation; translator's profile; translation in Colombia; characterization of translators.

RÉSUMÉ

L'objectif principal de cette étude exploratoire, avec une méthodologie quantitative et une approche descriptive, a consisté à caractériser des traducteurs et interprètes colombiens. Il s'agit d'une étude qui, avec d'autres, servira de base aux professionnels, aux associations et aux entités gouvernementales pour disposer d'éléments nécessaires afin d'élaborer des stratégies permettant à ces professionnels d'être plus compétitifs tant au niveau local que mondial. Cette étude a été réalisée à partir d'un échantillon de 98 participants de différentes nationalités qui travaillent comme traducteurs et interprètes en Colombie. Ceux-ci ont répondu à un questionnaire sur la web. Parmi les résultats, on constate que la majorité de ceux qui exercent la profession sont des femmes, âgées entre 30 et 40 ans, indépendantes, résidant principalement à Bogotá et à Medellín, avec un faible niveau de corporation, ayant suivi des études supérieures dans d'autres domaines de connaissance, se consacrant principalement à la traduction scientifique-technique, ayant une faible connaissance et utilisation des normes d'assurance de la qualité des services et qui travaillent généralement dans des activités complémentaires telles que l'enseignement de la traduction ou des langues étrangères, l'édition et la correction de style. Ces constats impliquent la nécessité de travailler sur l'élimination d'au moins trois risques majeurs qui affectent la profession localement, à savoir : a) l'offre limitée de programmes de professionnalisation et de formation continue ; b) la faible couverture du service, et c) le peu de culture du corporatisme.

Mots clés : traducteurs ; interprétation ; profil du traducteur ; traduction en Colombie ; caractérisation des traducteurs.

Introducción

Los traductores y los intérpretes han desempeñado funciones de vital importancia a lo largo de la historia: han inventado alfabetos, que han enriquecido la tradición escrita de diversas naciones; han promovido el desarrollo y la evolución de las lenguas, gracias a la introducción de neologismos y otras incorporaciones léxicas; han sido artesanos de la literatura y la han transformado con nuevas tradiciones y estilos; han sido difusores del conocimiento y han contribuido, así, al progreso de la ciencia; han sido actores en la escena del poder, aunque esto les haya valido condenas, censuras y discriminación; han propagado religiones, al llevar a los pueblos los textos sagrados en sus lenguas; han transmitido valores culturales, al importarlos y exportarlos de unas comunidades a otras; han sido creadores de diccionarios y han contribuido a la elaboración de enciclopedias; finalmente, han sido testigos privilegiados de la historia, incluso desde mucho tiempo antes de la invención de la escritura (Delisle y Woodsworth, 2005).

A pesar de la antigüedad de su profesión y la relevancia de esta para la evolución de las sociedades, los primeros registros de la traducción en la Nueva Granada datan del siglo XVIII (época en la que Colombia se llamaba de esa manera), con la traducción de los Derechos Humanos por parte de Antonio Nariño. Hoy en día existe aún poca bibliografía sobre el perfil del traductor en Colombia. Esta razón motivó al Comité Técnico 218 del ICONTEC a iniciar un estudio, en 2017, cuyo objetivo principal fue realizar una caracterización de los traductores e intérpretes en el país. Se trata de un estudio exploratorio, de metodología cuantitativa y enfoque descriptivo, que contó con una muestra de 98 participantes, quienes respondieron una encuesta autoadministrada vía web.

Este estudio, junto con otros, servirá de base para que tanto los profesionales y agremiaciones de estas áreas como el Gobierno puedan llegar a analizar los aspectos considerados como fortalezas y debilidades de la profesión, para definir

las estrategias que les permitan a los profesionales de estas áreas ser más competitivos en los contextos local y global. Si se conocen las características de estos profesionales, se pueden buscar oportunidades para el gremio, que vayan desde la profesionalización, hasta la simple identificación de aspectos en los cuales se necesita mejor preparación. Reiteramos, pues, que es necesario contar con datos actualizados periódicamente que permitan describir el perfil del traductor y del intérprete en Colombia, para seguir trabajando, desde la academia y las asociaciones, en pro de la consolidación, el reconocimiento y la dignificación de la labor que desempeñan.

Marco teórico

Como primer paso, y con el fin de tener una línea de base acerca del estado general de la profesión en el contexto colombiano, se hizo un rastreo de estudios previos sobre el tema y se seleccionaron los más destacados. Estos trabajos iniciales abordan, cada uno desde su perspectiva, el perfil del traductor. El primero, publicado por Clavijo *et al.* (2008), de enfoque mixto y basado en una encuesta aplicada a 120 traductores colombianos en el año 2007, tuvo como finalidad recopilar información sobre el perfil del traductor, enfocado en aspectos como su lengua materna, lenguas de trabajo, dedicación a la labor traductora, rango de edad, formación, tiempo de experiencia, especialidades y recursos utilizados.

En 2018, este estudio fue complementado por Clavijo mediante la selección de una pequeña muestra de traductores. Entre sus hallazgos destaca que la combinación de lenguas más frecuente es inglés-español, con un 82 %, el 95 % son traductores independientes, el rango de edad comprende a mayores de 50 años (44 %), entre 40 y 49 años (30 %), entre 30 y 39 años (18 %) y entre 20 y 29 años (8 %). En cuanto a las áreas sobre las que más se traduce, halló que, en su orden, son legal, comercial y de negocios. En definitiva, la autora encontró que el traductor actual es una persona que, en la mayoría de los casos, trabaja

de forma independiente, con mayor demanda en el par inglés-español, que toma la certificación de traductor e intérprete oficial como garantía de calidad de sus servicios, ya que no requiere título profesional para desempeñar su oficio. Es una persona que no tiene un número fijo de horas diarias de dedicación a su trabajo; cuenta con experiencia en traducción y bagaje cultural, que ha adquirido viviendo en otros países; tiene un buen conocimiento de recursos tecnológicos, pero no posee un perfil académico definido.

El segundo estudio, llevado a cabo por Quiroz *et al.* (2013), concluye que ambas disciplinas son reconocidas como profesiones por el Estado, pero no reciben ningún tipo de garantías del mismo, ya que carecen de legislación para su protección. Además, los programas académicos ofrecidos son todavía muy escasos, al igual que los grupos de investigación y las agremiaciones o asociaciones. Este estudio encuentra una predominancia femenina que, según los autores, podría estar relacionada con la naturaleza liberal de la profesión. La modalidad más usual de trabajo es la independiente, y cuando laboran en el campo de la docencia, lo suelen hacer en la enseñanza de lenguas. Las principales lenguas de trabajo son el español, el inglés y el francés. Los autores identifican, en su estudio, dos asociaciones de profesionales en el área en Colombia: la Asociación Colombiana de Traductores, Terminólogos e Intérpretes (ACTTI) y el Colegio Colombiano de Traductores (CCT). Finalmente, una buena parte de las personas que ejercen estas actividades lo hacen de manera complementaria a otras ocupaciones, sin tener ningún tipo de formación en estas áreas, por lo que se crea una atmósfera de informalidad.

El tercer estudio, de Quiroz *et al.* (2015), se basa en dos investigaciones realizadas entre 2010-2013 y 2013-2014, respectivamente. Es de enfoque mixto e indaga sobre asuntos como formación profesional, información laboral y otros aspectos profesionales de los participantes. El resultado evidencia que la mayoría de los traductores se

encuentra en las ciudades más densamente pobladas del país, como Medellín y Bogotá. En cuanto al rango de edad, muestra un mayor número de traductores activos entre los 36 y 40 años, con formación en docencia y lingüística, principalmente.

Los estudios antes señalados revelan realidades parciales del perfil de los traductores e intérpretes en Colombia. Cada uno observa, en momentos diferentes, ciertos aspectos relativos a estos profesionales en el país, pero sin llegar a una caracterización completa. Según nos consta, Colombia aún se encuentra en vías de definir el perfil pormenorizado de sus traductores e intérpretes. Por esta razón, el Comité Técnico 218 del ICONTEC unió los esfuerzos de sus miembros, provenientes de la academia y del sector profesional, con el ánimo de contribuir al acopio y la actualización de información que conduzca a una caracterización más detallada de estos especialistas en el país. En síntesis, a partir de los hallazgos del estudio que se presenta aquí, se busca aportar información más actualizada que permita, a las partes interesadas, como las universidades, las asociaciones y el Comité Técnico 218, definir mejores acciones y estrategias para la proyección, el posicionamiento y el reconocimiento local del gremio.

Método

En este estudio se empleó la técnica de muestreo incidental o de conveniencia, que consiste en la selección directa e intencionada del público objetivo de la encuesta. Al aplicar este método, se buscaba aprovechar la ventaja de poder seleccionar a los encuestados, ya que los miembros del Comité Técnico 218 son, en su mayoría, docentes de traducción o personas relacionadas con traductores e intérpretes, lo cual facilitaba en gran medida su localización y le daba validez a la selección del público objetivo.

La Tabla 1 sintetiza las cuatro fases generales en que se desarrolló el trabajo.

Tabla 1 Fases del estudio

Fase	Tareas	Hito	Personas involucradas
1. Diseño	Definición del problema y enfoque Búsqueda de literatura relacionada Diseño del instrumento Validación y pilotaje del instrumento	Entrega del instrumento (cuestionario de la encuesta)	Miembros del Comité Técnico 218 del ICONTEC
2. Recolección de datos	Conformación de las listas de distribución de correo electrónico para envío de la encuesta	Realización de la encuesta	
3. Elaboración del informe	Análisis de los datos Redacción del informe	Entrega del informe	Experto en estadística
4. Difusión	Redacción de artículo derivado del informe	Publicación en revista especializada	Miembros del Comité Técnico 218 del ICONTEC

En particular, la caracterización de los profesionales del área se llevó a cabo por medio de una encuesta, creada y validada por los traductores miembros del Comité Técnico 218, dirigida a traductores e intérpretes activos, de tiempo completo o parcial, que trabajan en calidad de independientes o asalariados en empresa, establecidos o con negocios en Colombia.

Con el fin de invitar a diligenciar el cuestionario, se envió un correo electrónico con la presentación, la justificación y el enlace respectivo para acceder a la encuesta, diseñada en *Google forms*. Este correo se remitió a los profesionales del área miembros de la ACTTI —que, para ese momento, contaba con 51 miembros—, y a 393 egresados de programas de Traducción de diferentes instituciones de educación superior, principalmente de la Universidad de Antioquia, Universidad Ean, Universidad del Rosario y Universidad Nacional.

Es de aclarar que, en primer lugar, prácticamente la mitad de las direcciones de correo de los egresados de la Universidad de Antioquia, alrededor de 150, se encontraron inactivas. Esto se debe a que, para la época, esa institución tenía como

política desactivar los correos institucionales de los estudiantes una vez egresaban de la carrera. Por consiguiente, esta situación produjo una reducción en el número de respuestas esperadas. En segundo lugar, en Colombia es complicado hacer un estudio que comprenda toda la población dedicada a la traducción e interpretación, dado que, según la “Clasificación industrial internacional uniforme de todas las actividades económicas”, publicada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2012), los profesionales de estas áreas pueden registrarse bajo dos códigos de actividad económica diferentes: 6399 (Otras actividades de servicio de información) y 7490 (Otras actividades profesionales, científicas y técnicas). En consideración de todo lo anterior, el enlace para diligenciar la encuesta estuvo disponible durante el mes de noviembre de 2017 y se obtuvieron 98 respuestas. En consecuencia, se trata de una experiencia inicial de aproximación al conocimiento del perfil de los traductores; es una muestra de los resultados y análisis que se pueden hacer, para tener en cuenta en futuras mediciones. Por lo anterior, no se pretende que sea un perfil exhaustivo de la base de traductores e intérpretes, pero sí una contribución al establecimiento de este.

Para la divulgación de la encuesta se buscaron mecanismos que aseguraran la difusión de la manera más amplia posible. En primer lugar, los miembros del Comité Técnico 218 enviaron la invitación a participar a los traductores e intérpretes que figuraban en sus listas de contactos, para no correr el riesgo de incurrir en violación de la Ley de *Habeas Data* o Ley Estatutaria 1581 de 2012, por la cual se dictan las disposiciones generales para la protección de datos personales en Colombia (Colombia, Congreso de la República, 2012). En segundo lugar, la información se difundió en el boletín virtual de la ACTTI, que fue publicado un mes antes del lanzamiento de la encuesta. En dicho boletín se anunciaba la encuesta y su propósito, de modo que los asociados se motivaran a participar en ella.

El cuestionario se elaboró a lo largo de varias reuniones del Comité Técnico 218 del ICONTEC. Para ello, se tuvieron en cuenta aspectos como el perfil, la formación, el desempeño y la trayectoria profesional. Dicho cuestionario se sometió, antes de su distribución a la población objeto de estudio, a validación y pilotaje por parte de los siete miembros del Comité Técnico 218, que se dedican a labores de traducción o interpretación. Se leyó en voz alta, se ajustó la redacción de las preguntas y se hizo una prueba piloto entre algunos de los integrantes del comité.

El cuestionario final está formado por 3 partes, que contienen 41 preguntas, 18 de ellas abiertas y 23 cerradas. La primera parte indaga por datos sociodemográficos, como la edad, la nacionalidad y el sexo; la segunda, por la formación y los conocimientos de los traductores; y la tercera, por los aspectos relativos al ejercicio profesional y a la inserción en el mercado laboral. Para esto último, se incluyeron preguntas sobre las áreas de desempeño y especialización, la experiencia, las lenguas de trabajo, las formas de cobro y el conocimiento de normas que rigen el oficio.

Una vez que se cerró el periodo estipulado para diligenciar la encuesta, se procedió a descargar los datos de la plataforma, a desagregarlos para cada

pregunta y a extraer las gráficas y tablas que permitirían proceder al análisis de las respuestas. Este informe fue revisado por los miembros del comité y estuvo listo a finales del primer semestre de 2018.

Cabe destacar que el diligenciamiento del cuestionario se llevó a cabo de manera anónima. Esto protegió la identidad de los encuestados, la cual nunca fue solicitada ni revelada durante ninguno de los momentos del proceso.

Una vez que se tuvieron tabulados los datos, el comité contó con la presencia del experto en estadística, en dos de las reuniones del segundo semestre de 2018, con el fin de analizar la manera como se habían agrupado los datos y las respuestas en términos cuantitativos. El análisis cualitativo se efectuó en reuniones posteriores por los expertos en traducción e interpretación del comité, quienes ponderaron y discutieron los datos y establecieron las características básicas del perfil del traductor en Colombia, como puede apreciarse en el apartado siguiente.

Resultados

A continuación se presentan las características sociodemográficas que mostró la encuesta: sexo, edad, nacionalidad y lugar de residencia. De igual modo, se presentan datos acerca de la formación académica, áreas de desempeño, áreas de especialización, años de experiencia en el ejercicio de la profesión, vinculación a asociaciones y formas de cobro del servicio.

Sexo

De las 98 respuestas recibidas, el 68 % (67) fueron enviadas por mujeres y el 32 % (31) por hombres, lo cual muestra claramente la predominancia del sexo femenino entre quienes ejercen la profesión de traductor e intérprete en Colombia, dato que se constata igualmente en otros estudios, como los de Clavijo y Duro (2020), Ministerio de Cultura de España y TT ACE Traductores (2010), Quiroz *et al.* (2015) y Valdez (2018).

Edad

Para analizar la edad de quienes respondieron la encuesta, se clasificaron las respuestas en rangos de 10 años, desde los 20 hasta los 60 años, y se añadió una categoría para incluir a los mayores de 60 años. Si se estudian desde este punto de vista las respuestas, se encuentra que 26 % de los encuestados tiene de 20 a 30 años; 31 %, de 30 a 40 años; 20 %, de 40 a 50 años; 8 %, de 50 a 60 años, y 15 % es mayor de 60 años. Estos datos permiten inferir que el perfil ocupacional de los oficios de traductor e intérprete muestra que estos tienden a ser ejercidos por personas menores de 40 años, pues el 57 % de los encuestados pertenecen a estos rangos etarios. Por el contrario, solo el 23 % de la muestra corresponde a personas mayores de 50 años.

Lugar de residencia

Si se hace énfasis en la oferta de servicios de traducción e interpretación de acuerdo con los lugares de residencia de quienes la llevan a cabo, se obtiene que la mayoría de los encuestados habitan en las dos ciudades principales del país, Bogotá (51 %) y Medellín y el área metropolitana (32 %), esto es, el 83 % del total de la muestra. En el resto de Colombia apenas habitan 9 personas dedicadas al oficio, lo cual supone un 9 % de los encuestados, y otras 8 (8 %) viven en el exterior. Estos datos llevan a pensar que el mercado está concentrado en las dos ciudades más pobladas del país, lo que supone que otros grandes centros urbanos y económicos como Cali, Barranquilla, Cartagena, Bucaramanga y Pereira bien podrían desarrollar una oferta competitiva en el área.

Si se cruzan los resultados obtenidos en las categorías correspondientes a lugar de residencia y sexo, se refuerza la idea del predominio femenino en el oficio. Tanto en Bogotá como en Medellín, al igual que en el resto de Colombia y en el exterior, el número de mujeres es superior al de hombres. En Bogotá, respondieron 38 mujeres (76 %) y 12 hombres (24 %); en el resto de Colombia, 7 mujeres (78 %) y 2 hombres (22 %); y en el exterior, 5

mujeres (63 %) y 3 hombres (37 %). Esta distancia entre los dos sexos, notable en el resto de lugares de residencia, se acorta en Medellín, donde respondieron 17 mujeres (55 %) y 14 hombres (45 %), lo que permite colegir que hay tendencia a la igualdad de participación de ambos sexos en el oficio en esta última ciudad.

Si se cruzan los datos sobre el lugar de residencia con la edad, se observa que el oficio tiende a ser ejercido por menores de 40 años en la mayoría de lugares, con excepción de Bogotá, donde el 52 % de los encuestados manifestó ser mayor de 40 años, contra el 48 % que es menor de esa edad. En la capital, de hecho, residen 11 (78,5 %) de las 14 personas mayores de 60 años que respondieron la encuesta, lo cual muestra que, en esta ciudad, se encuentran los traductores e intérpretes de mayor edad.

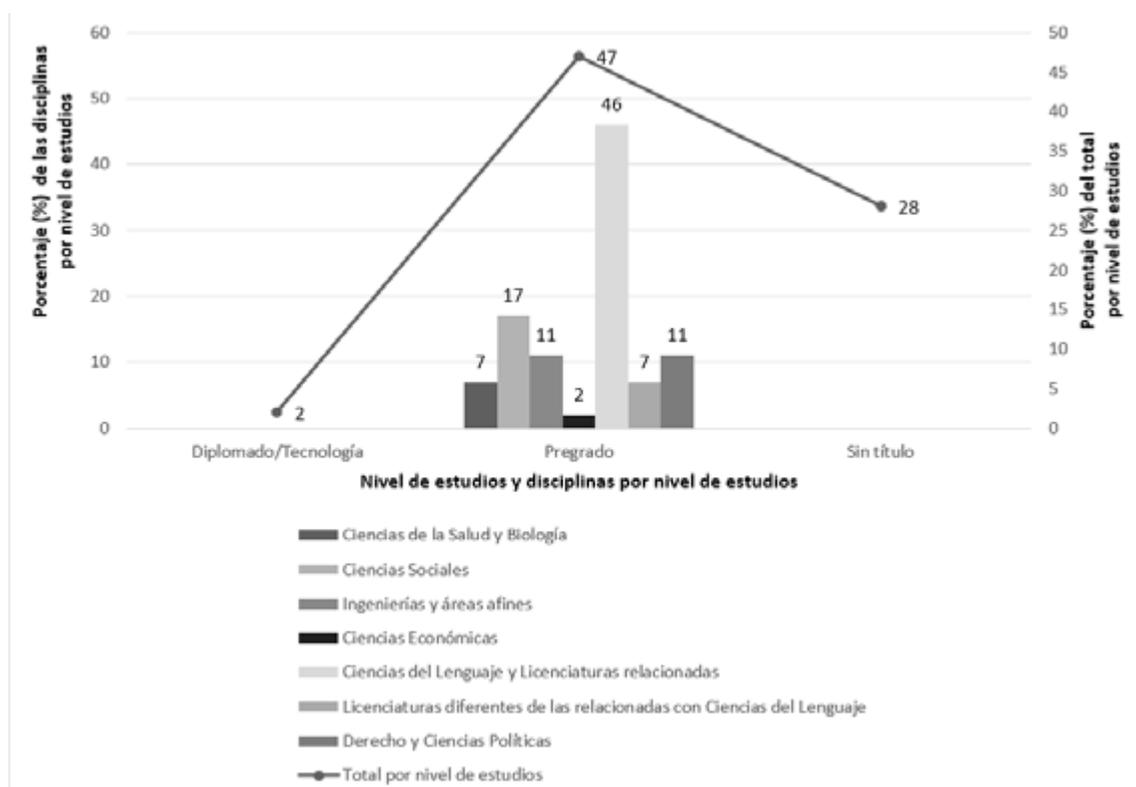
Nacionalidad

Cuando fueron indagados acerca de su origen, 89 de los encuestados respondieron ser colombianos; es decir, el 91 % de la muestra. El 15 % de los encuestados (15 personas) afirmó tener una nacionalidad extranjera. Esto se explica porque 6 personas dijeron tener otra nacionalidad aparte de la colombiana y 9 tienen solamente nacionalidad extranjera.

Entre los países de procedencia de quienes afirman tener una nacionalidad distinta a la colombiana se destaca Estados Unidos, que cuenta con cinco nacionales. Los demás países representados son Venezuela, con dos personas, y Argentina, Brasil, Canadá, España, Francia, Italia, México, y Suiza, cada uno con un nacional.

Formación

En esta encuesta también se indagó por el grado de formación de los traductores e intérpretes. Del total de los encuestados, 38 % declaró tener estudios de pregrado en traducción e interpretación; 19 %, especialización; 8 %, maestría, y 2 %, diplomado. En contraste, 32 % de los encuestados



702 **Figura 1** Nivel de estudios de los encuestados *vs.* áreas de conocimiento diferentes a traducción (pregrado)

manifestó no tener ningún título y el 1 % no especificó su nivel de formación.

Adicionalmente, respecto a títulos de áreas diferentes a la traducción e interpretación, 47 % de los traductores encuestados expresó poseer título de pregrado, principalmente en las áreas de Ciencias del Lenguaje y licenciaturas relacionadas, Ciencias Sociales, Ingenierías y áreas afines y Derecho y Ciencias Políticas. El 2 % indicó haber cursado un diplomado o tecnología (sobre traducción en ámbitos de negocios y administración de empresas, respectivamente). En contraste, el 28 % manifestó no tener ningún título académico (véase Figura 1). En cuanto a formación posgraduada, 18 % dijo tener título de maestría; el 1 %, de doctorado, y el 4 %, de especialización. Las áreas más comunes en la formación posgraduada son Ciencias del Lenguaje, Ciencias Económicas, Ciencias Humanas, Derecho y Ciencias Políticas y Ciencias de la Salud y Biología. (véase Figura 2).

En lo concerniente a cursos complementarios, 56 % de los traductores encuestados afirmó haber hecho cursos de corrección, estilo y redacción. En cuanto a la frecuencia con que realiza cursos de actualización, 34 % manifestó que lo hace una vez al año; 31 %, dos o más veces al año; 12 %, cada dos años, 4 %, cada cinco años. En contraste, 19 % respondió que nunca ha participado en cursos de actualización. Lo anterior evidencia que una tercera parte de la población objeto de estudio procura capacitarse, tomando al menos un curso al año.

Áreas de desempeño

El 47 % de los encuestados manifiesta tener como actividad principal la traducción, en tanto que 11 % se dedica mayoritariamente a la interpretación. En cuanto a la especialidad en la que se suele desempeñar, 23 % se dedica a la traducción oficial hacia el español, lo cual tiende a coincidir con el estudio de Zuluaga y Quiroz (2018, p. 281), que muestra que 4 (28,57 %) de los 14 traductores e

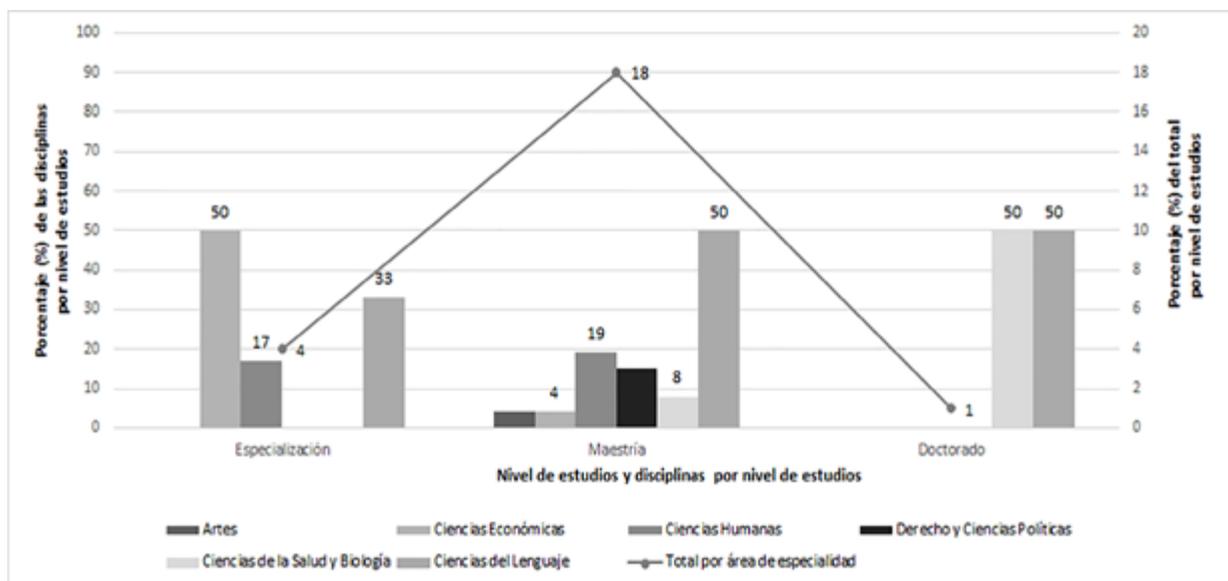


Figura 2 Nivel de estudios de los encuestados vs. áreas de conocimiento diferentes a traducción (posgrado)

intérpretes oficiales certificados hasta el momento por la Universidad de Antioquia lo hacen del inglés al español.

Nuestro estudio muestra, además, que 25 % de los encuestados se dedica a la traducción oficial hacia una lengua diferente al español; 10 %, a la traducción literaria; 3 %, a la traducción literaria hacia una lengua distinta del español; 36 %, a la traducción especializada hacia una lengua distinta del español; 58 %, a la edición y la corrección de textos en español, y en lo que respecta a docencia, 68 % de los encuestados sostiene que se ha desempeñado como docente de lenguas, y 31 %, como docente de traducción.

Experiencia

En lo referente al tiempo de ejercicio de la profesión, en promedio, la experiencia de quienes contestaron la encuesta se ubica en 10 años y 4 meses.

En cuanto a la modalidad de trabajo, 91 % indicó que trabaja como traductor independiente, 8 % como traductor de planta en una empresa y 1 % como traductor interno, es decir, en una agencia de traducción.

Así mismo, 91 % manifestó que trabaja para clientes locales y 9% para clientes globales exclusivamente.

El 58% indicó que trabaja tanto para para clientes locales como globales.

El 32 % de los encuestados afirmó trabajar en los campos en los que se ha especializado, entre los que sobresalen áreas como: medicina, derecho, educación, ingeniería, economía y finanzas, tecnología, entre otras. El 68 % restante sostuvo que trabaja en la traducción de textos según la demanda que presente el mercado. Infortunadamente, sobre este último aspecto no se indagó en la encuesta; por consiguiente, no se logra aportar datos al respecto.

No obstante, de acuerdo con datos reportados en 2019 por la Agencia de Traducción e Interpretación de la Universidad de Antioquia (vía correo electrónico), se tiene que, en el contexto de la ciudad de Medellín, los servicios de traducción más demandados son, en su orden, la traducción oficial (82,39 %) y la traducción técnica (12,71 %). El 4,9 % restante corresponde a servicios diferentes a la traducción.

Filiación

La filiación de los traductores e intérpretes a alguna asociación es una parte importante en su desarrollo profesional, pues, en general, este tipo de asociaciones ofrece a sus miembros cursos de

actualización en muchas áreas de interés profesional, al existir una oferta mínima de educación formal en estos campos por parte de las universidades en Colombia. A la pregunta sobre la filiación, el 69 % de los encuestados respondió que no pertenecen a ninguna asociación; 24 % pertenecen a la ACTTI; 4 %, a la American Association of Translators (ATA); 3 %, al Colegio Colombiano de Traductores (CCT). Así mismo, del total de encuestados, el 6 % manifestó pertenecer además a alguna de las siguientes asociaciones: Asociación Española de Traductores, Correctores e Intérpretes (ASETRAD), Sección Autónoma de Traductores de Libros de la Asociación Colegial de Escritores de España (ACE traductores), Association of Translators and Interpreters of Florida (ATIF) o National Association of Judiciary Interpreters and Translators (NAJIT).

Áreas de especialización

704

En la encuesta se preguntaba también acerca de las áreas de especialización de los profesionales. Es importante tener en cuenta que, en muchos casos, los encuestados identificaron más de un área de especialización, razón por la cual los porcentajes no son acumulativos para el conjunto de áreas de especialización.

Con el fin de presentar valores representativos de cada ítem analizado, se tomaron los porcentajes superiores al 20 % y, en algunos casos, porcentajes menores cuando hacía referencia a algún ítem específico que se deseaba analizar.

Las áreas de especialización con una proporción más alta fueron la técnica (27 %) y la científica (22 %), respectivamente. Llama la atención que, en el tercer lugar, con un porcentaje del 23 %, se encuentran aquellas personas que informan no tener área de especialización. En su orden, las siguientes áreas que mencionaron los encuestados son: ciencias sociales y humanas (14 %), jurídica (13 %) y económica (9 %). El 20 % no contestó a esta pregunta.

Con respecto a la traducción literaria, 10 % de los encuestados traduce o interpreta hacia el español,

y 3 %, hacia una lengua distinta del español. El 8 % de los encuestados firma contratos con editoriales para recibir derechos sobre la traducción.

En cuanto a la traducción oficial, el 23 % de los encuestados trabaja hacia el español, y el 25 %, hacia una lengua distinta del español.

Desde el punto de vista de los grupos etarios, en el rango de 20 a 30 años, el 32 % de los encuestados se dedica a la traducción técnica, con un porcentaje igual para quienes no tienen área de especialización, seguidos por quienes manifiestan trabajar en traducción científica (20 %).

En el rango de 31 a 40 años, 17 % indicó que trabaja en traducción científico-técnica, 27 % contestó no tener un área de especialización definida y 43 % no respondió a esta pregunta.

En el rango de 41 a 50 años, los porcentajes se encuentran distribuidos de manera bastante uniforme entre la traducción técnica (35 %), científica (35 %), ciencias sociales (25 %) y, por último, económica (20 %).

En el rango de 51 a 60 años, 25 % trabaja en las áreas científico-técnica y literaria, respectivamente. Idéntico porcentaje representan quienes respondieron no tener un área de especialización. Cierran este grupo, aunque en menor grado, quienes afirmaron dedicarse a la traducción oficial, con 13 %.

Finalmente, en el grupo de traductores de más de 60 años, el área de especialización principal es la de traducción técnica (47 %), seguida por la traducción jurídica (33 %), "otra" (27 %) y la traducción económica (20 %).

Área de especialización y zona de residencia

Sobre la zona de residencia, 30 % de los encuestados residentes en Bogotá respondió que se dedica a la traducción técnica y 22 % a la traducción científica. El 20 % mencionó no tener área de especialización. El 28 % restante se dedica a otros tipos de traducción, entre los que se encuentran la jurídica, oficial, económica y audiovisual.

El 29 % de los encuestados residentes en Medellín y su área metropolitana respondió que no tiene área de especialización; el 26 % se dedica a la traducción científico-técnica, y 19 % presta sus servicios en alguno de los siguientes tipos de traducción: jurídica, económica, oficial, técnica. El 26 % restante no contestó a esta pregunta.

El 44 % de los encuestados que residen en el resto de Colombia no respondieron, mientras que 22 % afirmaron que trabajan en traducción de textos científico-técnicos y de ciencias sociales y humanas. El 34% restante indicó que trabaja en traducción de algunos de los siguientes tipos de textos: económicos, jurídicos, oficiales, entre otros.

Por último, 38 % de los encuestados que residen en el exterior respondieron que no tienen área de especialización; 13 % dijeron ser especialistas en traducción científico-técnica; 24 % manifestó que se desempeña en alguna de las siguientes áreas: económica, jurídica, literaria, entre otras, y 25 % no respondió esta pregunta.

Área de especialización y sexo

En relación con el área de especialización según el sexo al que pertenecen los participantes, el tipo de traducción que más se destaca es la científico-técnica, con 44 % de las mujeres y 56 % de los hombres que contestaron la encuesta, respectivamente. Por otro lado, 24 % de mujeres y 23 % de hombres indicaron que “no tienen área de especialización”.

A continuación se presentan los últimos epígrafes de este apartado, que abordan las principales modalidades de interpretación, edición y corrección de textos, formas de cobro, trabajo con revisores o correctores, y conocimiento y aplicación de normas técnicas en el campo de la traducción.

Interpretación como área de especialización (modalidades y lenguas de trabajo)

La encuesta incluía una pregunta dirigida a conocer la dedicación de los intérpretes a su actividad.

En este sentido, se encontró que, del total de encuestados, solo 11 % se dedica a la interpretación como principal actividad profesional. Este hecho nos hace plantearnos las dos hipótesis siguientes:

1. El mercado de la interpretación requiere solamente un 11 % de intérpretes a tiempo completo y un 89 % en forma parcial.
2. El 89 % ejerce la interpretación como una segunda actividad, porque no tiene las competencias profesionales suficientes para realizar actividades de interpretación.

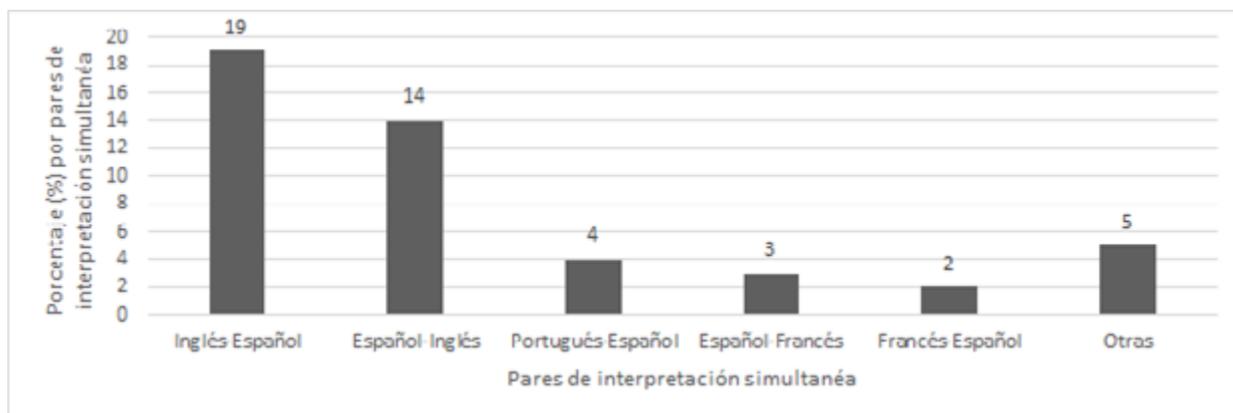
En el primero de los casos, no es posible abordar esta situación, ya que es el mercado el que determina la oferta de servicios de interpretación. Sin embargo, en el segundo caso es posible proveer la formación profesional necesaria en interpretación, de acuerdo con la demanda del mercado y las competencias y exigencias de la profesión.

Por tipos de interpretación, la encuesta mostró los siguientes datos: en interpretación consecutiva, sobresale el trabajo en los pares de lenguas inglés-español (20 %), seguido de español-inglés (14 %), portugués-español (5 %), francés-español (4 %), español-francés (3 %) y otros pares de lenguas, entre los que se encuentran el alemán, el italiano y el chino (6 %). El 48 % restante indicó no trabajar en esta modalidad de interpretación.

En interpretación simultánea, los pares de lenguas con mayor porcentaje siguen siendo inglés-español (19 %) y español-inglés (14 %), seguidos de lejos por los pares portugués-español (4 %), español-francés (3 %) y francés-español (2 %) (véase Figura 3a). Al igual que en la consecutiva, los pares de idiomas que involucran el alemán, el italiano y el chino son los menos ofrecidos (1 %).

En interpretación de acompañamiento, los pares de lenguas con mayor porcentaje son nuevamente inglés-español (23 %) y español-inglés (14 %), seguidos por el francés (4 %). Los pares de idiomas

a



b

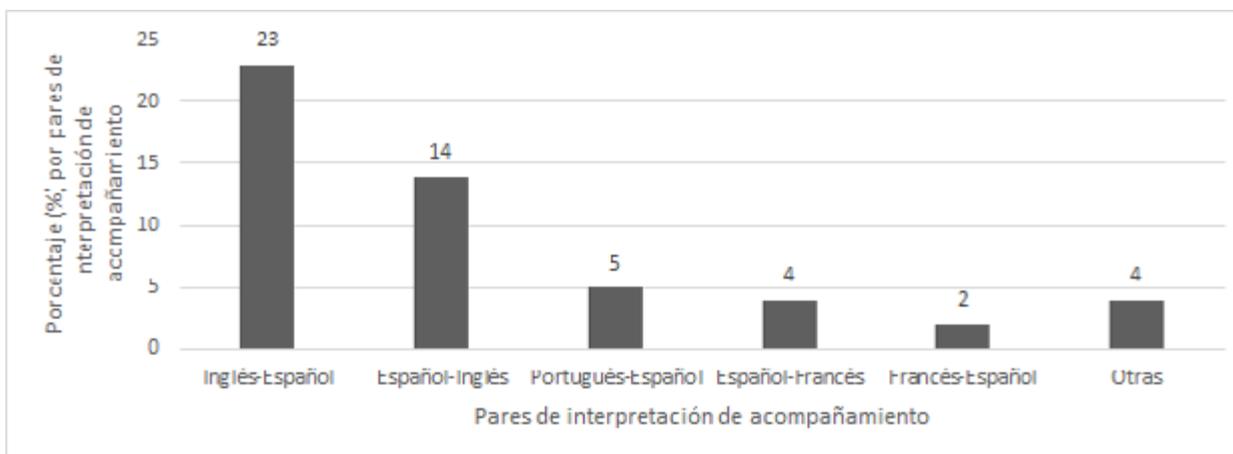


Figura 3 Pares de lenguas con mayor oferta en interpretación simultánea (a) e interpretación de acompañamiento (b)

que involucran el italiano y el alemán solo tuvieron el 1 % (véase Figura 3b).

Los resultados relacionados con interpretación jurada o en corte mostraron una oferta mayor en los pares de lenguas inglés-español (8 %) y español-inglés (6 %), seguidos por francés-español y español-francés (2 %) e italiano (1 %), en ambas direcciones. Se encontró, igualmente, que en la actualidad no hay oferta de este servicio para el idioma chino.

Por último, en lo que respecta a la interpretación comunitaria, los pares de lenguas más ofrecidos son español-inglés (5 %), inglés-español (4 %), francés-español (3 %) y portugués-español (2 %).

Edición y corrección de textos como área de especialización

En la encuesta se indagó, además, por el tema de edición y corrección de textos, conceptos conocidos por los encuestados y definidos en la norma técnica colombiana (NTC)-ISO 17100 (ICONTEC, 2017a).

Del total de encuestados, 58 % ofrece estos servicios en español, 27 % en inglés y 5 % en francés. Los encuestados informaron que los trabajos de este tipo solicitados con mayor frecuencia son los relacionados principalmente con textos académicos (6 %) y técnicos (5 %).

Trabajo con pares revisores o correctores

Respecto de la pregunta acerca de si los traductores trabajan con algún colega traductor o corrector, 59 % respondió afirmativamente. En este caso, se hace referencia a traducción compartida y, a su vez, a corrección y revisión de traducciones. Este hecho constituye una buena práctica dentro de la profesión y demuestra el esmero por mantener altos estándares de calidad en el trabajo.

Con el lanzamiento de la norma técnica NTC-ISO 17100 en Colombia, se espera que los traductores trabajen con mayor frecuencia de manera colaborativa, cumpliendo así con los estándares de la norma en cuanto a revisión y edición de traducciones.

Formas de cobro

En este ítem se halló que las respuestas son más homogéneas, pues en las variables que se examinaron (lugar de residencia y edad), la opción empleada con más frecuencia es el cobro por palabra, que alcanzó el 85 % en el rango de 51 a 60 años, y 80 % en el de más de 60 años. Por zonas de residencia, este método de cobro alcanzó 74 % en Medellín y el área metropolitana, y 72 % en Bogotá.

En síntesis, se encontró que 68 % de los traductores encuestados cobra por palabra, 13 % por página, 3 % por cuartilla y el 2 % por carácter. El 14 % no respondió a esta pregunta. Estos datos muestran que la forma de cobro de traducciones, por palabra, es ya una manera más uniforme en el ámbito nacional e internacional.

En relación con la tarifa de los intérpretes, 11 % cobra por día y 21 % cobra por hora. El 70 % de los intérpretes no contestó esta pregunta, tal vez por la manera en que se conformó este gremio en Colombia, a partir de la experiencia más que de la formación. Es un grupo de profesionales competitivo, que suele ser muy reservado a la hora de divulgar sus tarifas, quizás por el temor a la competencia desleal y la consecuente pérdida de clientes que buscan un servicio de calidad, pero

más barato; por la gran experiencia que tiene, o debido a la falta de agremiación, que sí permite unificar criterios al respecto.

Conocimiento y uso de normas

Las últimas preguntas de la encuesta hacen referencia al conocimiento de normas técnicas nacionales e internacionales por parte de los encuestados. El 26 % manifestó conocerlas y el 86 % reconoció que aplicar dichas normas le daría valor a su portafolio de servicios.

Finalmente, en lo que respecta a las normas que conocen y aplican, 11 % de los traductores respondió que usa la NTC 5808 (actualmente NTC-ISO 17100) sobre “Servicios de traducción. Requisitos para la prestación del servicio” (ICONTEC, 2017a), 2 % usa la norma ISO 704 sobre “principios y métodos del trabajo terminológico” (ICONTEC, 2013), 4 % emplea otras normas y 10 % no usa ninguna norma.

Discusión

Los estudios sobre el perfil y el estatus del traductor y el intérprete en Colombia apenas están dando sus primeros pasos, lo que es comprensible si se tiene en cuenta que el país solo cuenta con: 1) cuatro programas académicos de formación en traducción (ninguno en interpretación): un pregrado en la Universidad de Antioquia, una especialización en la Universidad del Rosario, y dos maestrías, una en la Universidad de Antioquia y otra en la Universidad Autónoma de Manizales; 2) cuatro grupos de investigación relacionados con traducción, pertenecientes a las universidades de Antioquia, Autónoma de Manizales, del Valle e Industrial de Santander (Colombia, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2020); y 3) un par de asociaciones, la ACTTI y el CCT. No obstante, los escasos estudios existentes sobre el perfil y el estatus de los traductores permiten esbozar cierta similitud en el comportamiento de estas profesiones en diferentes momentos y contextos, sobre todo en lo que respecta a variables sociodemográficas y a características relacionadas con la

formación, vinculación, dedicación y agremiación de quienes las desempeñan.

Los resultados del presente estudio muestran datos que aportan a la caracterización de quienes laboran actualmente en los campos de la traducción e interpretación en Colombia. A grandes rasgos, se encuentra una tendencia al predominio del sexo femenino en el ejercicio de la profesión (68 %). De acuerdo con Gouadec (2010), las razones de esto pueden ser económicas y sociales. Dado que la profesión es flexible, en términos de horarios y de lugar de trabajo, los ingresos se consideran un complemento a la economía familiar. Esta tendencia se observa en otros países, como, por ejemplo, México (61,7 %) y España (54,1 %) (Fundación Italia Morayta, 2017; Lozano, 2011). Al respecto, Clavijo y Duro (2020, p. 358) citan informes como el de la Asociación Europea de la Industria de la Lengua (European Language Industry Association, 2019), que habla de un 73 % de mujeres y, de manera anecdótica, incluye también la información de México, donde el informe de la Fundación Italia Morayta, de 2017, identifica un 61,7 % de mujeres y habla de la única excepción en relación con las lenguas indígenas, donde hay un 5,79 % más hombres que mujeres.

La mayoría de las personas que se dedican en Colombia a las profesiones bajo estudio se ubican en la franja etaria de 30-40 años, con un promedio de 39,11 años. Adicionalmente, se ha encontrado que estas profesiones son ejercidas en su mayoría por personas de nacionalidad colombiana y con una experiencia promedio de 10,4 años. Se ha evidenciado alta concentración de la oferta del servicio en las dos principales ciudades, es decir, Bogotá y Medellín. Esto se explica principalmente por el tamaño de su población y por su condición de grandes centros económicos, financieros, industriales y políticos, que demandan mayor variedad de servicios de traducción e interpretación y de pares de lenguas.

La modalidad de trabajo predominante es la *freelance* y sus clientes son, por lo general, nacionales.

Suelen cobrar por palabra (traductores) o por horas (intérpretes), y tan solo el 31 % manifestó estar agremiado.

La mayoría de quienes tienen estudios en traducción e interpretación han obtenido títulos de pregrado y especialización. Por su parte, aquellos que ejercen la profesión, pero que provienen de otras áreas, como lenguas modernas, derecho, ciencias políticas, ingeniería, educación, comunicación, literatura y filosofía, por citar las más comunes, han manifestado tener principalmente títulos en pregrado y maestría. Así mismo, más de la mitad de los encuestados indicó que se capacita, por lo menos una vez al año, mediante cursos complementarios, en especial de redacción, edición y corrección de estilo.

Además, llama la atención el alto desconocimiento y el uso de las normas técnicas de traducción, pues se encontró que menos del 15 % de los encuestados dice conocerlas y aplicarlas, en especial la norma técnica colombiana NTC-ISO 17100, referente a los servicios de traducción y los requisitos para la prestación del servicio.

La mayoría de los encuestados dice laborar en el campo de la traducción como su actividad principal. En cuanto a las especialidades en las que se suelen desempeñar, sobresalen traducción especializada hacia una lengua distinta del español, edición y corrección de textos en español, traducción oficial hacia el español, traducción oficial hacia una lengua diferente al español y traducción literaria hacia el español. El 77 % de los traductores e intérpretes también suele dedicarse a la docencia tanto de lenguas extranjeras como de traducción.

La traducción científico-técnica ocupa el lugar preponderante, siendo las áreas de especialización más comunes las ciencias sociales, el derecho y la economía. Sin embargo, cabe destacar que la mayoría de los traductores indicó que trabajan con textos de cualquier campo de especialidad que les imponga el mercado; por tanto, su perfil los hace versátiles.

Ante la falta de oferta académica suficiente en el país y de aplicación de las normas técnicas, que brindan las especificaciones básicas sobre los servicios de traducción (NTC-ISO 17100 y GTC 283) y de los servicios de interpretación (NTC-ISO 18841) (ICONTEC, 2017a, 2017b, 2018), es necesario, como bien lo afirma Morón (2010, p. 15), reforzar, desde los centros de formación, la preparación en competencias, pues estas permiten al estudiante convertir en específicas aquellas competencias que antes fueron transversales. Esto sitúa a las competencias transversales en el núcleo de la formación a lo largo de la vida, en su capacidad de reciclaje y adaptación a las condiciones del medio en el que se desenvuelven.

En cuanto a los tipos de interpretación, se destaca la oferta de interpretación consecutiva, principalmente en el par inglés-español. En lo que respecta a los tipos de interpretación simultánea, de acompañamiento y jurada, al igual que en el caso anterior, el par de lenguas más ofertado es inglés-español, mientras que, en el caso de la interpretación comunitaria, predomina la oferta en la vía español-inglés.

Otro punto que merece destacarse, como se ha ido esbozando en apartados precedentes, es el poco conocimiento que hay, entre quienes se dedican en Colombia a las actividades de mediación lingüística, de las normas técnicas nacionales e internacionales sobre traducción, interpretación y terminología. Lo anterior implica que no se aprovechen de forma óptima los beneficios que trae la normalización para los diversos sectores productivos. Esta falta de conocimiento y de aplicación de las normas se debe fundamentalmente a dos razones: 1) el desconocimiento de ellas por parte de los traductores, y 2) la creencia errónea de que las normas técnicas se equiparan con los reglamentos técnicos de obligatorio cumplimiento.¹

1 Se suele confundir ambos tipos de documentos, cuando, en realidad, las normas técnicas son documentos elaborados por un organismo de normalización y son de aplicación voluntaria, mientras que los reglamentos

El Comité Técnico 218 del ICONTEC ha realizado labores de difusión nacional de los documentos sobre traducción, pero es consciente de la necesidad de lograr una mayor sensibilización, entre los traductores e intérpretes, acerca del papel fundamental de normas técnicas como la NTC-ISO 17100 y la NTC-ISO 18841 para mejorar ciertos aspectos de la calidad, que permitan, a su vez, mejorar el posicionamiento, prestigio y reconocimiento de la profesión.

Por último, los encuestados que manifestaron ofrecer el servicio de edición y corrección de textos lo hacen principalmente para textos académicos y técnicos escritos en español y, en menor medida, en inglés y francés.

Conclusiones

La importancia de estudios como este radica en que, gracias a su aporte en el conocimiento del perfil de los profesionales de la traducción e interpretación, se pueden buscar oportunidades de mejora para la profesión, que van desde la profesionalización hasta la identificación de los aspectos en los que se requiere actualización o mayor capacitación. Estudios de este corte sirven, sin duda, como insumo en la toma de decisiones para el mejoramiento del currículo en los programas académicos, presentes y futuros, que se ofrezcan en el país.

El hecho de que varios traductores e intérpretes manifestaran que su formación se dio en áreas diferentes, principalmente en lenguas modernas, derecho, ciencias políticas, ingeniería, educación, comunicación, literatura y filosofía, confirma el fenómeno señalado por Aguayo en el sentido de que la traducción y la interpretación tienen carácter interdisciplinario, lo que desdibuja los límites de la profesión. En concreto, sugiere lo siguiente:

técnicos son elaborados por el Gobierno y son de aplicación obligatoria.

La asunción de la TI [Traducción e Interpretación] como campo interdisciplinar en el propio mercado laboral está suscitando toda una serie de cuestionamientos de la propia identidad del traductor y de la traducción e interpretación hoy. Así, detectamos una sensación generalizada de que la profesión del traductor se caracteriza por tener contornos borrosos (Kuznik 2011; Dam y Koskinen 2016a: 2), en continua redefinición (Dam y Koskinen 2016b: 257), siguiendo la concepción de la actividad de traducción de Mayoral (2004: 166) como una tarea compleja y polifacética (Aguayo, 2017, p. 20).

Coincidimos con Hortal (2010), quien afirma que “la sociedad marca lo que necesita y espera de cada profesión, configura su imagen social, ofrece alicientes, determina en qué lugares se ejerce la profesión, con qué medios, bajo qué leyes y normas” (p. 230). En este sentido, si bien es cierto que la traducción y la interpretación tienen el reconocimiento del Estado colombiano (aunque mediante una legislación insuficiente),² este estudio ha evidenciado básicamente cuatro grandes riesgos que la profesión debe atender y eliminar para garantizar su dignificación y, por consiguiente, el alcance de un estatus adecuado en la sociedad:

1. Escasa oferta de programas para la profesionalización y la capacitación en aspectos que van desde el emprendimiento, las normas para el aseguramiento de la calidad en los procesos de traducción, interpretación y terminología, hasta el manejo de *software* especializado.

El aspecto de la capacitación es más sensible en la interpretación, pues la oferta académica es inexistente en el país. Esta situación podría ocasionar ineficiencia en el trabajo, además de afectar potencialmente la precisión y, por consiguiente, la calidad del trabajo de mediación comunicativa efectuado por los traductores e intérpretes.

2 Colombia no cuenta aún con una ley que reconozca verdadera e integralmente la labor profesional de los traductores e intérpretes, salvo los Decretos 382 y 2257 de 1951, que reglamentan la figura y ejercicio del intérprete oficial. Véanse Colombia, Presidencia de la República (1951a y 1951b).

2. Alta concentración del servicio en las dos ciudades principales (Bogotá y Medellín) y, en menor medida, en Cali, Barranquilla, Cartagena, Bucaramanga y Pereira, dejando desatendida una parte importante del territorio y, por consiguiente, encareciendo el servicio, o dejando en manos de personal sin idoneidad la realización de los encargos, particularmente de interpretación.

En consonancia con esta situación encontramos autores, como Aguayo (2013, p. 70), quien sostiene que, en el contexto español, particularmente en el de la comunidad autónoma de Andalucía, las pequeñas y medianas empresas por lo general recurren a traductores independientes. Los contratan en caso de que cobren barato o en caso de que se trate de un servicio en lenguas poco frecuentes. De lo contrario, recurren a los trabajadores con conocimientos de idiomas para realizar funciones de traducción e interpretación, aun sin formación previa en este campo. Según esta autora, se trata de una situación muy habitual y algunas de estas empresas parecen no estar dispuestas a querer cambiar este modo de proceder.

3. Gran número de profesionales se desempeñan como independientes, lo cual se percibe como trabajo informal, pues supone: a) percibir ingresos variables mes a mes, b) asumir los costos laborales relacionados con la seguridad social, y c) no percibir ciertas prestaciones laborales (primas de servicio, vacaciones, etc.). Además de lo anterior, trabajar como *freelancer* supone contar con pocos clientes y tener que asumir las labores propias de mercadeo para ampliar la base de clientes.
4. Bajo porcentaje de agremiación, lo que permite que haya cierta vulnerabilidad y desprotección a la hora de establecer tarifas y condiciones dignas para el ejercicio de la profesión. Este riesgo favorece la existencia del intrusismo y la competencia desleal.

Por último, coincidimos con Ortiz (2017, p. 85) quien, de modo general, sostiene que el mercado de los servicios de mediación intercultural es muy

heterogéneo, caracterizado principalmente por la atomización y la disgregación de la oferta y la demanda, la complejidad variable de la cadena de producción e intermediación, la dependencia de la marcha de la economía, la especial propensión al intrusismo o la preponderancia de la competencia por precio.

Al realizar este estudio, nuestro propósito era despertar el interés en el sector como comunidad, para que los puntos débiles identificados se conviertan en oportunidades de mejora. En estudios posteriores se pretende abordar las diferenciaciones, por ejemplo, del tipo profesionales experimentados-recién graduados, con el fin de analizar las variables propuestas aquí y determinar cuán diferentes podrían llegar a ser los resultados.

Por todo lo anterior, hacemos un llamado vehemente a la comunidad académica, a las agremiaciones de traductores e intérpretes, y a los entes gubernamentales competentes para que, desde sus áreas de influencia, se trabaje mancomunadamente en un plan de acción a mediano plazo que permita subsanar estas carencias y lleve a la profesión a una posición más digna, sólida y visible en la sociedad. Solo así los profesionales de la traducción e interpretación lograrán aportar mayores beneficios a la sociedad, a su gremio y al sector productivo del país.

Agradecimientos

Los autores del artículo desean agradecer a la profesora Juana Mahissa Reyes Muñoz, de la Universidad Nacional, y a la traductora Jeannette Insignares Melo, de la Asociación Colombiana de Traductores, Terminólogos e Intérpretes (ACTTI), quienes hacen parte del comité técnico 218 del Icontec y fueron determinantes en la recolección de la información y el primer borrador del artículo.

Referencias

- Aguayo, N. (2013). El traductor-intérprete en el comercio exterior: ¿realidad o necesidad? *Entreculturas. Revista de Traducción y Comunicación Intercultural*, (5), 57-74.
- Aguayo, N. (2017). La interdisciplinariedad como elemento clave en la conceptualización de los estudios de

traducción en el campo de conocimiento. *Skopos. Revista internacional de Traducción*, 8, 3-26. <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/skopos/article/view/10519>

- Clavijo, S. (2018). Breaking language and cultural barriers: A key to improve stakeholder relationships. En R. Pérez, C. Salcedo y D. Ocampo (Eds.), *Handbook of research on intrapreneurship and organizational sustainability in SMEs* (pp. 73-94). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-3543-0.ch004>.
- Clavijo, S. et al. (2008). Entorno de la traducción en Colombia. En S. Clavijo, E. Mendoza, C. A. Franco, M. I. Duque y E. Rodríguez (Eds.), *Babel en las empresas colombianas: una mirada actual de la traducción* (pp. 11-36). Ediciones Ean.
- Clavijo, S., y Duro, M. (2020). Competitiveness in the language service industry in Colombia and Spain: Perspectives to increase productivity. En *Handbook of research on increasing the competitiveness of SMEs* (pp. 355-375). IGI global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-9425-3.ch016>
- Colombia, Congreso de la República (2012). Ley 1581, por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1581_2012.html
- Colombia, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (2020). *Grupos de investigación en traducción*. <https://bit.ly/2VYFZO7>
- Colombia, Presidencia de la República (1951a). Decreto 382, por el cual se crea el cargo de intérpretes oficiales. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1086126>
- Colombia, Presidencia de la República (1951b). Decreto 2257, por el cual se reglamenta el Decreto ley 382 del 19 de febrero de 1951, sobre intérpretes oficiales. https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-103361.html?_noredirect=1
- Delisle, J., y Woodsworth, J. (Eds.) (2005). *Los traductores en la historia*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2012). *Clasificación industrial internacional uniforme de todas las actividades económicas*. <https://bit.ly/2S05zR3>
- European Language Industry Association (2019). *2019 Language Industry Survey—Expectations and Concerns of the European Language Industry*. <https://bit.ly/2S0Un6r>.
- Fundación Italia Morayta. (2017). *Estudio de encuesta sobre la traducción y la interpretación en México*. Fundación Italia Morayta. <https://bit.ly/3gJ2bE1>

- Gouadec, D. (2010). *Translation as a profession*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.73>.
- Hortal, A. (2010). *Ética general de las profesiones* (3.ª ed.). Desclée de Brouwer.
- ICONTEC. (2013). *Norma técnica colombiana NTC-ISO 704 Trabajo terminológico. Principios y métodos*. ICONTEC.
- ICONTEC. (2017a). *Norma técnica colombiana NTC-ISO 17100. Servicios de traducción. Requisitos para la prestación del servicio*. ICONTEC.
- ICONTEC. (2017b). *Guía técnica colombiana GTC 283. Proyectos de traducción: Guía general*. ICONTEC.
- ICONTEC. (2018). *Norma técnica colombiana NTC-ISO 18841: Servicios de interpretación, requisitos y recomendaciones generales*. ICONTEC.
- Lozano, C. (2011). *Estudio sobre el mercado de la traducción en España* [Tesis de grado, Universidad de Salamanca]. <https://bit.ly/2RZDv01>
- Ministerio de Cultura de España y TT ACE Traductores (2010). *Libro blanco de la traducción editorial en España*. Ministerio de Cultura de España, TT ACE traductores. <https://bit.ly/2zokFcy>
- Morón, M. (2010). Perfiles profesionales en traducción e interpretación: análisis DAFO en el marco de la sociedad multilingüe y multicultural. *La Linterna del Traductor*, 4, 91-109. <https://bit.ly/2S0EahJ>
- Ortiz, J. (2017). Los estudios de traducción y el mundo hispánico: conceptos y ubicación. *Matices en Lenguas Extranjeras*, (10), 72-96. <https://doi.org/10.15446/male.n10.68180>
- Quiroz, G., Gómez, N. y Zuluaga, F. (2013). Panorama general del traductor e intérprete oficial en Colombia. *Núcleo*, 25(30), 165-203.
- Quiroz, G., Zuluaga, F., y Gómez, N. (2015). *Estatus actual del traductor en Colombia*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Valdez, L. (2018). El traductor en Baja California. En L. R. Fernández (Coord.), *La profesión del traductor en México* (pp. 65-106). Universidad Intercontinental.
- Zuluaga, J., y Quiroz, G. (2018). Análisis del desempeño de candidatos a traductor e intérprete oficial en Colombia. *Cadernos de Tradução*, 38(2), 263-293. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2018v38n2p263>

Cómo citar este artículo: Giraldo-Ortiz, J. J., Clavijo-Olmos, B., Malavert-Chávez, C., Salazar-Giraldo, B., Sarmiento-Jaramillo, C. (2020). Hacia una caracterización de los traductores e intérpretes en Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 695-712. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a01>

FUNCIONALIDAD Y CONVIVENCIA DEL ESPAÑOL Y EL VASCO EN EL PAISAJE LINGÜÍSTICO DE BILBAO

FUNCTIONALITY AND COEXISTENCE OF SPANISH AND BASQUE IN BILBAO'S LINGUISTIC LANDSCAPE

FONCTIONNALITÉ ET COEXISTENCE DE L'ESPAGNOL ET DU BASQUE DANS LE PAYSAGE LINGUISTIQUE DE BILBAO

Carmen Fernández Juncal

*Ph. D. en Lengua Española,
Universidad de Salamanca, España.
Profesora titular del Departamento
de Lengua Española, Universidad de
Salamanca, España.
cjuncal@usal.es
http://orcid.
org/0000-0002-7015-4983*

RESUMEN

El español y el vasco conviven desde siglos atrás con diferentes grados de permeabilidad y complementariedad, dependiendo del entorno físico y temporal en el que se desarrolla esa coexistencia. El presente estudio, de carácter mixto, cuantitativo y cualitativo, examina el actual paisaje lingüístico de Bilbao, para determinar las diferentes funciones que asumen las dos lenguas en un territorio donde un uso mayoritario del español alterna con una política muy activa de promoción del vasco. A partir de un corpus de imágenes con textos públicos, se llevó a cabo un proceso de clasificación de los signos lingüísticos de acuerdo con diversos parámetros. El análisis cuantitativo resalta la presencia minoritaria del vasco respecto del español, como reflejo del empleo de esas dos variedades en esa misma área. También se deduce un reparto de funciones entre ambas: mayor función informativa-denotativa para el español y mayor función simbólica-connotativa para el vasco. Esta situación hace reconsiderar los papeles tradicionales entre lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias.

Palabras clave: paisaje lingüístico; vasco; español; Bilbao; funcionalidad; coexistencia lingüística.

ABSTRACT

Spanish and Basque have lived together for centuries with different degrees of permeability and complementarity depending on the physical and temporal environment in which this coexistence takes place. The present study, of a mixed, quantitative and qualitative nature, examines the current linguistic landscape of Bilbao in order to determine the different functions assumed by Spanish and Basque in a territory where majoritary use of Spanish alternates with a very active policy of promoting Basque. Based on a corpus of images with public texts, a process of classification of the linguistic signs according to different parameters was carried out. The quantitative analysis highlights the minority presence of Basque in relation to Spanish, as a reflection of the use of these two varieties in the same area. There is also a division of functions between the two: greater informative-denotative function for Spanish and greater symbolic-connotative function

713

Recibido: 2019-12-10 / Aceptado: 2020-05-14 / Publicado: 2020-09-17
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a04>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 25 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2020), PP. 713-729, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

for Basque. This situation calls for a reconsideration of the traditional roles between majority languages and minority languages.

Keywords: Linguistic landscape; Basque; Spanish; Bilbao; functionality; linguistic coexistence.

RÉSUMÉ

Espagnol et Basque vivent ensemble depuis des siècles avec des degrés de perméabilité et de complémentarité différents selon l'environnement physique et temporel dans lequel cette coexistence a lieu. Cette étude, de nature mixte, quantitative et qualitative, examine le paysage linguistique actuel de Bilbao afin de déterminer les différentes fonctions assumées par l'espagnol et le basque dans un territoire où l'utilisation majoritaire de l'espagnol alterne avec une politique très active de promotion du basque. Sur la base d'un corpus d'images avec des textes publics, un processus de classification des signes linguistiques a été réalisé selon différents paramètres. L'analyse quantitative met en évidence la présence minoritaire du basque par rapport à l'espagnol, reflet de l'utilisation de ces deux variétés dans la même zone. Il y a aussi une répartition des fonctions entre les deux : plus grande fonction informative et dénotative pour l'espagnol et plus grande fonction symbolique et connotative pour le basque. Cette situation nous amène à reconsidérer les rôles traditionnels entre les langues majoritaires et les langues minoritaires.

Mots clés : paysage linguistique ; basque ; espagnol ; Bilbao ; fonctionnalité ; coexistence linguistique.

Introducción

El presente trabajo centra su atención en la convivencia y distribución de funciones que se lleva a cabo entre la lengua española y la lengua vasca en el paisaje lingüístico de Bilbao, dentro de una línea de investigación que ha demostrado ser muy fructífera durante las últimas décadas.

Aunque con anterioridad se habían realizado estudios en torno al discurso escrito en el ámbito público (Spolsky, 2009), es el trabajo de Landry y Bourhis (1997) el que marca el comienzo de las investigaciones sobre el *paisaje lingüístico* (PL). Además de crear el término técnico que designa el campo de acción de una emergente disciplina, estos autores aportan una definición que acota esa tarea:

[...] el lenguaje de las señales de tráfico, los carteles publicitarios, los nombres de las calles, los nombres de los lugares, los carteles de las tiendas comerciales y los letreros públicos de los edificios gubernamentales se combinan para formar el paisaje lingüístico de un determinado territorio, región o aglomeración urbana (Landry y Bourhis, 1997, p. 25).¹

Sin embargo, a efectos de nuestra investigación, lo más significativo es que los mismos autores (1997, pp. 25-29) adscriben a este PL dos funciones principales: una *informativa* y una *simbólica*. Mediante la primera, el PL constituye un marcador distintivo del territorio geográfico habitado por una comunidad lingüística. Simultáneamente, el PL permite delinear los límites de una comunidad lingüística respecto a otras e informar a sus miembros (o a personas pertenecientes a otra comunidad) del perfil lingüístico y las fronteras de la región, por lo que se crean expectativas sobre la herramienta de intercambio que se empleará en esa zona (aunque no siempre las expectativas se cumplen, sobre todo en entornos multilingües).

Habida cuenta de que el plurilingüismo es un fenómeno común a las sociedades modernas, esta faceta informativa del PL documenta también sobre los

grupos que conviven en esa sociedad, reflejando así la diversidad, en mayor o menor grado, que la caracteriza, y sobre las relaciones de poder que se establecen entre las distintas variedades, lo que incluye la política lingüística, existente o no, explícita o implícita, que pudiera estar implementada en la comunidad. Es decir, sin tener que pronunciar una simple palabra, el PL provee datos al recién llegado acerca de los usos lingüísticos del área, la posibilidad o no de comunicarse, y de tener servicios en su propia lengua (Landry y Bourhis, 1997, p. 25).

Por su parte, la *función simbólica* alude a la sensación de inclusión o exclusión que provoca el PL en un entorno bilingüe o multilingüe en sus usuarios, en especial en aquellos hablantes que pertenecen a un grupo lingüístico minoritario, cuya variedad no está suficientemente representada en ese entorno. Landry y Bourhis (1997, p. 27) vinculan directamente la vitalidad de una lengua al grado de representación pública que haya adquirido, en tanto esta última simboliza el control de los mecanismos de poder, no solo político, sino también económico y cultural (asimismo en Huebner, 2006, y Franco Rodríguez, 2008).

Esta vinculación directa entre vitalidad y presencia en el PL ha sido puesta en cuestión en estudios posteriores (Blackwood, 2015; Castillo y Sáez, 2013; Vandembroucke, 2015), ya que la primera obedece a factores más complejos. Sin embargo, resulta indudable que las medidas glotopolíticas consideran el PL como uno de los elementos de acción clave en la promoción y la normalización de las lenguas minoritarias (Brito, 2016; Lado, 2011; Marten *et al.*, 2012).

Con el desarrollo de la disciplina de estudio del PL se han aportado nuevas perspectivas acerca de la funcionalidad del PL, incorporando nuevos cometidos; por ejemplo, Shohamy y Gorter (2009) hablan también de fines comerciales o transgresores; Spolsky (2009) incluye el objetivo de señalar la propiedad y la pertenencia; Calvi (2018), el propósito persuasivo, y Pons (2012, citando a Lapresta, 2008), destaca la importancia, en entornos de conflicto, de la función identitaria. Pons (2012) concluye que:

1 Las traducciones del inglés son de la autora.

Como en muchos otros aspectos de la Lingüística actual, también en el ámbito de la funcionalidad carece de sentido separar de forma discreta los posibles cometidos de un signo. Podremos describir estratos de significados que serán otorgados por los espectadores del signo en función del propósito que ellos busquen al atender al paisaje circundante (p. 81).

De hecho, se ha puesto en duda la función informativa del PL, en el sentido de que aquellos elementos que pudieran parecer referenciales (nombres de calles, información turística) “vehiculan ciertos valores e ideologías lingüísticas, como bien se ve en las zonas bilingües” (Calvi, 2018, p. 17), donde en ocasiones se han producido conflictos lingüísticos, como ha ocurrido, por ejemplo, por la determinación de la forma de los topónimos correspondientes.

El término “simbólico” ha seguido empleándose, incluso para la propia redefinición del PL: “*the symbolic construction of the public space*” (Ben-Rafael *et al.*, 2006, p. 10), pero, sobre todo, en el análisis concreto, para explicar los valores añadidos y figurados que emergen del empleo de las diferentes señales. La exploración de la vertiente simbólica puede ser de especial interés, porque revela el *sistema de reproducción social* (Blommaert, 1999, pp. 10-11), es decir, el conjunto de agentes influyentes en el PL, que desempeñan un papel central en la extensión de ciertas ideologías (lingüísticas o no) y, sobre todo, en su normalización, o lo que es lo mismo, en reforzar la idea de que el discurso dominante es el “normal”. Es decir, refleja el poder y el prestigio y, en ocasiones, las discrepancias que se producen entre el discurso público y el privado, contradicciones que suelen revelar, como veremos en el apartado relativo a los usos lingüísticos, la incoherencia del paisaje en cuestión (Landry y Bourhis, 1997).

También “simbólico” es un vocablo recurrente en los trabajos que se han desarrollado en el País Vasco. Disponemos ya de numerosos estudios en diferentes territorios de la comunidad autónoma, entre los que destacamos los de Jazone Cenoz, Durk Gorter y Jokin Aiestaran en el PL de San Sebastián. Estas investigaciones han trascendido el propio objeto de estudio, de modo que sus procedimientos y

conclusiones han servido igualmente para conformar la metodología y la teoría de la disciplina, de la que son referencia internacional. Son valiosos los frutos de estos trabajos previos en el País Vasco, cuyos detalles iremos viendo en contraste con el entorno bilbaíno.

Podemos anclar nuestro punto de partida en las siguientes afirmaciones: frente a un mayoritario español, el vasco es la segunda lengua más frecuente en Bilbao, pero su presencia no es tanto informativa, sino que está cargada de una potente función emblemática, ya que, a su vez, posee una fuerte impronta identitaria (Aiestaran *et al.*, 2010, 2013; Cenoz y Gorter, 2006; Gillig, 2018; Gorter *et al.*, 2012; Gorter y Cenoz, 2009; Järlehed, 2012; Martínez, 2016). En segundo lugar, el PL permite ver (con las limitaciones que presenta) la solidez y el estatus de las distintas variedades y, sobre todo, el efecto que las políticas lingüísticas han provocado en este contexto, lo que se hace patente si comparamos la situación de variedades con diferentes grados de intervención pública (Aiestaran *et al.*, 2010; Cenoz y Gorter, 2006; Gorter y Cenoz, 2009; Leizaola y Egaña, 2012; Martínez, 2016; Urla y Burdick, 2018; Urrutia, 1999). En tercer lugar, el inglés manifiesta una presencia cada vez más patente como evidencia del proceso de globalización económica y cultural, sobre todo en comparación con otras lenguas (italiano, francés o alemán), que se dirigen más a los turistas, pero prácticamente las lenguas de inmigración apenas son percibidas (Cenoz y Gorter, 2006; Gorter y Cenoz, 2009; Martínez, 2016). En cuarto lugar, en lo que concierne a la percepción del PL por parte de sus usuarios, se halla una cierta aceptación tácita del *statu quo* lingüístico de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV), lo que implica apoyo a las medidas de salvaguarda de la lengua minoritaria (Aiestaran *et al.*, 2010, 2013).

Finalmente, el PL es un elemento de importancia dentro de las disposiciones glotopolíticas, en la búsqueda de la revitalización de las lenguas minoritarias (Aiestaran *et al.*, 2013; Cenoz y Gorter, 2006; Gorter *et al.*, 2012; Urrutia, 1999) y también del entorno económico en el que se ubican sus elementos (Cenoz y Gorter, 2006; Nunes

et al., 2008; Onofri et al., 2010; Urla y Burdick, 2018). De hecho, los trabajos en PL han modificado algunos de los procedimientos establecidos por las autoridades responsables, con el objetivo de reconducir y encauzar las normas al respecto (Urla y Burdick, 2018).

Contexto de la investigación

Bilbao es el centro de un área funcional de gran importancia en el conjunto de la CAV y también a nivel nacional. Con más de un millón de habitantes, esa conurbación, de marcado carácter industrial, se extiende a lo largo del río Nervión, en la vertiente atlántica oriental de la península ibérica. La ciudad tiene una superficie de 41,6 km² y un censo (de 2019) de 347 083 habitantes. Su pirámide poblacional indica una evolución hacia un envejecimiento de la población y una disminución de la natalidad anual. La población inmigrante ha ido aumentando a lo largo del tiempo, de forma que ha llegado a la cifra de 29 815 personas de origen extranjero (Ayuntamiento de Bilbao, s. f.-b; Eustat, 2019). Según los datos de Eustat de 2019, en Vizcaya, la mayoría (47,3 %) de los inmigrantes

extranjeros procede de América, el 25 % de Europa, el 21,3 % de África, y el 6,4 %, de otros lugares.

Según los datos del *v Mapa sociolingüístico 2011* (Eusko Jaularitza / Gobierno Vasco, 2014), que los recoge del Censo de Población y Viviendas de 2011, en la CAV viven más de dos millones de personas con edad superior a 5 años. De acuerdo con su competencia lingüística, se distingue entre *euskaldunes*, es decir, hablantes de vasco como primera o segunda lengua; *euskaldunes pasivos*, esto es, hablantes que pueden comprenderlo, pero no es su lengua de uso, y *erdaldunes*, o hablantes de español. No olvidemos que el vasco, vascuence o euskera, es una lengua no indoeuropea, por lo que es muy diferente del español o castellano. Esa distancia y su complejidad hacen que su aprendizaje sea muy costoso; a esto habría que añadir épocas de represión en su uso, que supusieron una pérdida considerable de hablantes, realidad que se está intentando resolver desde los poderes públicos.

En la Tabla 1 se precisan los datos sobre el perfil lingüístico de Bilbao en términos porcentuales y atendiendo a diferentes parámetros. Tengamos en

Tabla 1 Perfil lingüístico de Bilbao

		Competencia lingüística (%)			
		Euskaldunes	Cuasi-euskaldunes	Erdaldunes	
Territorio	Comunidad Autónoma Vasca	36,4	19,3	44,3	
	Provincia de Vizcaya	30,3	20,8	48,9	
	Provincia de Guipúzcoa	52,6	16,8	30,6	
	Provincia de Álava	22,9	19,5	57,6	
	Bilbao	22,1	21,8	56,1	
		Lengua			
		Euskera	Español	Las dos	Otras
Lengua materna	Bilbao	5	87,3	3,5	4,2
Uso lingüístico en el hogar	Bilbao	2,9	91,0	3,8	2,3
Actitud ante la promoción del euskera	Bilbao	50,6	33,7	15,7	

Fuentes: Eusko Jaularitza / Gobierno Vasco (2014), Eustat (2016).

cuenta, no obstante, que, de acuerdo con la *VI Encuesta Sociolingüística* (Gobierno Vasco, Gobierno de Navarra, 2016), las cifras cambian ligeramente: el 33,9 % de la población de 16 o más años que vive en la CAV es vascohablante, el 19,1 % es vascohablante pasivo, y el 47 %, castellanohablante monolingüe. También son inferiores los datos sobre la competencia en euskera en Bilbao (18,6 %, 21,1 % y 60,3 % respectivamente).

Como vemos, existen diferencias notables entre los tres territorios que constituyen la CAV. Así, según la *VI Encuesta Sociolingüística* (Gobierno Vasco, Gobierno de Navarra, 2016), son vascoparlantes algo más de la mitad de Guipúzcoa, más de la cuarta parte de Vizcaya y una quinta parte de Álava. En las tres capitales de provincia (Bilbao, San Sebastián-Donostia y Vitoria-Gasteiz), de carácter urbano, los porcentajes disminuyen respecto a los anteriores. Es decir, en toda la comunidad y de forma intensificada en Bilbao, se destacan quienes tienen el español como primera lengua y también quienes la tienen como única variedad. El porcentaje de euskaldunes de Bilbao está 8 puntos por debajo de la media de la provincia y 14 por debajo de la CAV, pero, siguiendo la tendencia general en el territorio, los euskaldunes de Bilbao constituyen un grupo muy joven, por encima del 60 % entre los menores de 20 años, mientras que el valor más bajo es el correspondiente a los habitantes de entre 70 y 74 años (5,2 %) (Gobierno Vasco, Gobierno de Navarra, 2016). Este rejuvenecimiento está en consonancia con el aumento de euskaldunes en más de 15 puntos en los últimos 30 años, como producto de la aplicación de medidas de política lingüística, que han intentado reconducir la tendencia a la regresión que la lengua experimentó en la primera mitad del siglo XX, aunque la viabilidad y la vitalidad del vasco no están garantizadas de manera rotunda: sigue siendo considerado por la Unesco en *situación insegura* (Aiestaran *et al.*, 2010, p. 220).

Efectivamente, desde la Ley 10/1982, del 24 de noviembre, o “Ley básica de normalización de uso del euskera” (Comunidad Autónoma del País Vasco, Parlamento Vasco, 1982), hasta nuestros

días, son numerosos los planes de acción autonómicos, provinciales y locales que se han llevado a efecto, con resultados muy positivos. Destacamos dos que afectan a nuestro interés: por una parte, el “Plan general de promoción del uso del euskera” de 1998, que dio lugar al “Plan de acción para la promoción del euskera”, de 2012 (ESEP), de nivel autonómico, y, por otra parte, el “Plan de acción para la promoción del euskera en Bilbao” de 2014 (también ESEP), de nivel local. El primero tiene como objetivo

[...] garantizar la normalización social del euskera y lograr el bilingüismo equilibrado de la sociedad vasca en la CAV, con el objetivo de avanzar en la marcha hacia el uso pleno del euskera a todos los niveles” (Consejo Asesor del Euskera, Eusko Jaurlaritza / Gobierno Vasco, 2012, p. 11),

y el segundo incide en tres aspectos: la adquisición, el uso y la calidad del euskera (Ayuntamiento de Bilbao, s. f.-a, p. 11).

En lo que concierne al PL, se trata de un elemento recurrente en la normativa citada y otros planes; por ejemplo, la propia Ley 10/1982 funciona como una norma que regula las cuestiones relativas al uso de las lenguas: “se exigirá de los poderes públicos la puesta en marcha de políticas relativas al paisaje lingüístico en euskera” (Urrutia, 1999, p. 137). En otros textos, como el ESEP autonómico, se incide en esta misma obligación, promoviendo, entre otras, medidas como la de “euskaldunizar el paisaje lingüístico oral y escrito en el ámbito laboral y en el del comercio” y se señala el papel destacado del PL en el proceso de normalización.

Método

El estudio que presentamos es de carácter cuantitativo y cualitativo, y forma parte de una investigación más amplia, en cuya primera parte nos deteníamos en la relación entre el PL de Bilbao y su estratificación social.² Para ello, llevamos a cabo un trabajo

2 En Fernández Juncal (2020c). En Fernández Juncal (2019, 2020a y 2020b) analizamos dos áreas de transición entre el español y el vasco.

de campo en tres zonas, que pueden representar los tres niveles habituales en las investigaciones sociolingüísticas: alto (A), medio (B) y bajo (C), estratificados por distribución de renta. El objetivo era caracterizarlos, observar las fluctuaciones que se producen en el tipo y las funciones de las señales en las tres zonas, y obtener así información de carácter social sobre el paisaje. En el caso actual, focalizamos nuestra atención en el empleo general del vasco y el español, por lo que analizamos esas tres zonas como un todo.

Recogida de datos

La recolección de signos se efectuó en tres secciones censales de Bilbao dentro de los barrios de Abando (A), Santutxu (B) y Bilbao la Vieja / Bilbo Zaharra (C). Para ello, se ha seguido una serie de pautas: en primer lugar, se ha elegido el *signo* como unidad de análisis (Backhaus, 2006; Calvi, 2018). En segundo lugar, se han excluido todas las señales que no tuvieran un cierto estatismo (por lo que quedan eliminados mensajes en atuendos o elementos del aspecto personal, señales en vehículos, etc.) o que se presentaran en otra modalidad comunicativa (sonora, exclusivamente iconográfica). Por último, se ha trabajado bajo el principio de la exhaustividad, es decir, se han registrado todos los signos visibles en las áreas acotadas, incluidos los llamados “signos parásitos” (anuncios fijados en lugares no destinados a albergarlos) (Castillo y Sáez, 2011), con la distribución zonal que se especifica en la Tabla 2.

Análisis de los datos

La información lingüística y extralingüística, proveniente de las fotografías realizadas, ha sido

inventariada en una base de datos, donde se ha clasificado y codificado de acuerdo con una serie de parámetros habituales en los estudios sobre PL: autoría, fijación, función y lengua de empleo. La *autoría* es uno de los componentes básicos del PL (Franco Rodríguez, 2009) y permite distinguir entre textos públicos o institucionales (*top-down*) y textos privados (*bottom-up*). La *fijación*, por su parte, permite diferenciar entre signos permanentes, que están colocados con voluntad de continuidad, y signos de tipo caduco o efímero.

Para determinar la *función* hemos tomado como referencia, pero con adaptaciones, la propuesta de Pons (2012), y fijamos las funciones de los signos así: textos nominales, avisos comerciales, toponimia, señalización vial, información institucional, publicidad, información turística, conmemoración, pintadas e incisiones, y otros avisos, de tipo misceláneo, y donde se integran, por ejemplo, los de carácter político o ideológico, y también anuncios privados (compras y ventas entre particulares, búsqueda u oferta de empleo, etc.), así como manifestaciones de tipo grupal. En caso de confluencia de usos, como ocurre en ocasiones, se selecciona la función primordial.

En cuanto al tratamiento de las *lenguas empleadas*, nos hemos centrado en la distribución de uso de las dos lenguas oficiales y autóctonas, vasco y español, aunque dejamos constancia de la presencia de otras variedades internacionales y de lenguas desconocidas, cuyo origen no ha sido posible discernir (y que se hallan mayoritariamente en forma de pintadas o incisiones).

Para la asignación de la lengua se han tenido en consideración asimismo los nombres propios

Tabla 2 Distribución zonal de fotografías y signos

	Zona A	Zona B	Zona C	Total
Fotografías	558	541	519	1618
Signos	597	610	520	1727
Número de habitantes	738	1467	1079	3284

(antropónimos y topónimos fundamentalmente), en coherencia con la postura de Edelman (2009), que avisa acerca de la importancia de estos elementos en la manifestación de los usos multilingües y que nosotros también hemos constatado. Esta misma autora propone varios tipos de análisis de los nombres comerciales, uno de los cuales permite su tratamiento como cualquier otro vocablo de cualquier procedencia.

Además de la información proporcionada por los registros fotográficos, hemos mantenido conversaciones y contacto posterior con responsables del Ayuntamiento de Bilbao. Gracias a ellos, hemos accedido a datos demográficos de relevancia, pero, sobre todo, hemos podido conocer, de primera mano, los criterios y procedimientos de actuación en materia lingüística por parte de ese organismo.

Resultados

El análisis de resultados se detiene en tres aspectos: en primer lugar, en la presencia de las diferentes lenguas en el PL de Bilbao, en términos de frecuencias relativas y acumuladas, con detalle de las que poseen más implantación. En segundo lugar, y centrándonos ya en la convivencia del español y el vasco, aplicamos los parámetros de clasificación al empleo de ambas variedades, comprobando, además, la significación estadística de su distribución. Por último, nos fijamos en las microfunciones que se detectan en el paisaje, que nos permiten diferenciar entre el cumplimiento de labores informativas y aquellas que tienen funciones de tipo simbólico. En este caso, además, aportamos elementos complementarios que ratifican el reparto funcional de las dos lenguas.

Tabla 3 Distribución de uso de lenguas

720

Lengua		Frecuencia relativa		Frecuencia acumulada	
		N.º	%	N.º	%
Español		880	51	1280	74,1
	Monolingüe	713	(41,3)		
	Con inglés	79			
	Con otras	88			
	Vasco	160	9,3	558	32,3
	Monolingüe	138	(8)		
	Con inglés	15			
	Con otras	7			
	Bilingüe vasco-español	190	11		
	Mixto español-vasco	172	9,9		
	Español-vasco	37			
	Español-NPv	116			
	Vasco-español	19			
Inglés		111	6,4	211	12,2
	Monolingüe	93	(5,4)		
	Con otras	18			
Otras lenguas		20	1,2	118	6,8
Multilingüe		39	2,2		
Desconocida		155	9		
Total		1727		2167	

NPv: nombres propios vascos.

Frecuencias en la distribución de lenguas

Como se observa en la Tabla 3 y para cumplir nuestro objetivo, hemos detallado las formas de aparición del vasco y el español, de modo que se pueda valorar con más precisión el papel de cada una en el PL. Para ello, presentamos dos valores: la *frecuencia relativa*, es decir, el porcentaje de cada lengua respecto a los 1727 signos del corpus, y la *frecuencia acumulada*, respecto a todas las apariciones de todas las variedades (2167 casos).

Además, distinguimos entre *signos bilingües* (con traducción exacta entre dos lenguas) y *signos mixtos* (con elementos de una lengua que conviven con otra en mayor o menor proporción —*alternancia*, en palabras de Gorter *et al.*, 2012—). Asimismo, se pormenorizan las combinaciones de ambas entre ellas y con otras lenguas.

En el caso de los textos mixtos, se precisa la preponderancia de una u otra, y los abundantes casos de español con nombres propios vascos (NPv). Al respecto, recordemos que, según Kotze y Du Plessis (2010), el valor de este tipo de vocablos es más connotativo que denotativo, por lo que su inclusión en los textos son una decisión significativa por parte de su autor.

A la vista de los datos, se ratifica el empleo mayoritario del español monolingüe, que casi ocupa la mitad del PL. Este porcentaje aumenta hasta casi dos tercios si incluimos la aparición del español en las múltiples combinaciones con el vasco o en los textos multilingües (donde hay concurso de más de dos lenguas). Por su parte, el vasco tiene una presencia limitada cuando va aislado, pero considerablemente señalada cuando está combinado con el español o inserto en textos multilingües. Sin embargo, en los textos mixtos se corrobora la limitación de su presencia, ya que solo en algo más de una décima parte de ellos es dominante el vasco frente al español.

El inglés tiene una presencia señalada cuando aparece en signos monolingües y también si

contabilizamos todos los casos de aparición, que alcanzan un 12,2 %. Las otras lenguas del paisaje (francés, alemán, latín, italiano y otras aún más minoritarias, como el árabe, el japonés, el neerlandés) representan un valor reducido tanto en su frecuencia relativa como en la acumulada.

Los datos acerca de la distribución de vasco y español, en los que nos centramos de ahora en adelante, se asemejan a los hallados por Cenoz y Gorter (2006), si tomamos en cuenta solo el orden jerárquico de los datos, pero con alguna diferencia reseñable en las frecuencias. Así, la presencia del vasco monolingüe en San Sebastián (12 %) supera en 4 puntos los datos de Bilbao (8 %) y llega a alcanzar una frecuencia acumulada por encima del 50 % (casi 18 puntos más que Bilbao), lo que se puede explicar si contrastamos los datos oficiales sobre competencia y uso del vasco en ambas ciudades, muy superior en el caso de la capital guipuzcoana (17 puntos porcentuales de diferencia en número de euskaldunes). Sin embargo, esa misma investigación de Cenoz y Gorter (2006) señala un intervalo para el español mucho más amplio: frente al 41,3 % de textos monolingües en español en Bilbao, hay un 36 % en San Sebastián, y ante una frecuencia acumulada del 74,1 % en la primera ciudad, en la segunda se supera el 80 %. Podemos atribuir la aparición del español con otras variedades quizás al carácter turístico más marcado de la segunda ciudad, especialmente en la zona donde se realizó el estudio, lo que implica mayor rotulación multilingüe.

Si tenemos en cuenta la frecuencia acumulada y recuperamos los datos de la Tabla 1 sobre el perfil lingüístico de Bilbao, encontramos que la presencia del euskera en su PL está por encima de su empleo en el hogar y de su condición de lengua nativa, e incluso más representado que la competencia lingüística de los habitantes de la ciudad, pero no llega de ninguna forma a las expectativas de igualación que los planes de política lingüística animan a abordar (*vid.* ESEP autonómico y ESEP local).

Usos lingüísticos y parámetros de clasificación

Podemos ahondar en el papel de cada lengua en el PL, aplicando los criterios de clasificación de signos, cuyos resultados mostramos en la Tabla 4.

Antes de interpretar los valores de la Tabla 4, conviene señalar que hemos aplicado la prueba de ji-cuadrado (χ^2) a los tres parámetros que hemos especificado en aquella en relación con las variedades empleadas. Los resultados confirman la pertinencia de los criterios utilizados. En el caso de la “fijación”, el grado de probabilidad es significativo al nivel $p < 0,005$, y al nivel $p < 0,001$ para los criterios “autoría” y “función”. En cualquier caso, ambas cifras son muy elocuentes. Al rechazarse la hipótesis nula, se ratifica la correlación entre los criterios de clasificación del PL y la presencia del español, el vasco y sus combinaciones en Bilbao.

En línea con el corpus en su conjunto, los signos en español y vasco son mayoritariamente privados, pero hay una diferencia reseñable en lo que

se refiere a la autoría: los textos en combinación bilingüe son los que más intervención pública manifiestan, como se corresponde con las líneas establecidas en las normativas ESEP local y autonómica, que algunas firmas, generalmente las de mayores dimensiones, como bancos, empresas de servicios, etc., también siguen en sus comunicaciones externas. Sin embargo, vemos cómo, en ocasiones, ese precepto, que beneficia la comunicación bilingüe, no se aplica. Puede tener que ver con el hecho de que a veces los textos bilingües aparecen como signos desmembrados (los rótulos de calles o señales en contenedores se alternan a veces en una y otra lengua), a una falta de vigilancia de la comunicación pública o al solapamiento temporal de signos de épocas previas a la normativa con los actuales.

Los textos mixtos proceden casi totalmente del sector privado, en parte porque se distancian de las normas establecidas por los organismos públicos, en parte porque son más del gusto y del uso

722

Tabla 4 Perfil lingüístico del PL de Bilbao de acuerdo con los criterios autoría, fijación y función

Criterios		Español	Vasco	Bilingüe	Mixto	Total	
		%	%	%	%	%	
Autoría	Público	4,9	18,8	50	3,5	11,8	
	Privado	95,1	81,2	50	96,5	88,2	
Fijación	Permanente	45,9	35,6	56,8	45,3	43,3	
	Caduco	54,1	64,4	43,2	54,7	56,7	
Función	Nominal	18,8	13,8	8,9	28,5	17,7	
	Avisos comerciales	38,5	11,3	21,6	27,3	28,7	
	Toponimia	0,8	3,8	6,9	1,2	1,6	
	Señalización vial	1,3	0,6	10,5	-	1,9	
	Información institucional	4,8	13,1	34,2	7,5	9,1	
	Publicidad	12,5	10,6	6,9	19,8	11,1	
	Información turística	-	-	0,5	-	0,3	
	Conmemoración	0,1	0,6	-	-	0,1	
	Pintadas e incisiones	7,9	10,6	-	5,2	14,4	
	Otros avisos	15,3	35,6	10,5	10,5	15,1	
		Políticos-ideológicos	(2,1)	(26,3)	(4,7)	(2,9)	(4,4)
		Privados	(9,9)	(0,6)	(0,5)	(4,1)	(5,8)
		Manifestación grupal	(3,3)	(8,7)	(5,3)	(3,5)	(4,9)

coloquial de los particulares, que alternan expresiones en vasco dentro de unidades en español (Gorter *et al.*, 2012). En cualquier caso, como veremos con las funciones, el vasco es mucho menos utilizado en la comunicación privada que el español, lo cual nos remite a la conocida advertencia de Landry y Bourhis (1997):

Cuanto mayor sea la discrepancia entre el lenguaje de los signos gubernamentales y el lenguaje de los signos privados, menos coherente será el carácter del paisaje lingüístico. Desde el punto de vista sociolingüístico, la diversidad lingüística de los signos privados puede reflejar de manera más realista el carácter multilingüe de un territorio, región o aglomeración urbana concretos (p. 27).

El PL se divide en partes casi iguales en lo que concierne a la fijación de sus signos, con un ligero predominio de los de tipo pasajero, lo que confirma el dinamismo del paisaje. Son los bilingües los que ofrecen un carácter más permanente, como se corresponde con su carácter institucional, y son los escritos en lengua vasca los que muestran mayor grado de fugacidad, dato este último que explicamos por las funciones mayoritarias de uso.

Funcionalidad en el paisaje lingüístico

Retomando la Tabla 4, se observan diferencias notables en la funcionalidad de las dos lenguas y de sus combinaciones. Los textos mixtos tienen poca o nula relevancia en ámbitos formales (toponimia, información institucional, señalización vial), pero superan la media en dos ámbitos: la publicidad, cuya ductilidad le permite violentar la coherencia lingüística de los signos y, por otra parte, y de manera destacada, el uso nominal, es decir, la denominación de lugares, en los que abundan los nombres propios, muchos de origen vasco. Más de la mitad de los textos bilingües está destinada a la comunicación institucional, lo que incluye la señalización vial y la toponimia, funciones todas donde supera la media del corpus.

El español es, con mucho, la lengua más empleada en los avisos comerciales y muestra porcentajes superiores a las medias en la publicidad y los avisos

personales. Se trata de cometidos de carácter informativo, donde los datos trasladados deben ser comprendidos por los posibles receptores y cumplir así dos de las máximas que proponían Spolsky y Cooper: “escriba en una lengua que conozca” y 2) “escriba en una lengua que pueda ser leída por gente que usted espera que lo lea” (1991, p. 81).³ El español está entonces ligado a funciones denotativas, situación que se ratifica con su presencia casi exclusiva en mensajes cuyo contenido afecta a cuestiones vitales (“alta tensión/peligro de muerte”, “Bomberos”, etc.).

Por el contrario, el vasco monolingüe supera a las otras modalidades lingüísticas en dos apartados de muy distinta índole: los avisos de carácter político-ideológico y las pintadas e incisiones. Se trata de dos dominios donde la tarea desempeñada es más de carácter simbólico y se responde al tercer principio de Spolsky y Cooper: “escriba un signo en su propia lengua o en una lengua con la que usted desea ser identificado” (1991, p. 81). Spolsky (2009) denomina a este fenómeno *symbolic value condition*, y Backhaus (2006) le atribuye una motivación política o sociocultural. Como nos recuerda Kasanga (2014), los signos de protesta son una forma de discurso, un medio para difundir las demandas, expresar sentimientos y responder a la autoridad establecida.

La dicotomía informativo/simbólico se aprecia en la especialización de las lenguas de los textos mixtos, donde se asignan ambas funciones, total o parcialmente, a lenguas diferentes, como vemos en la Figura 1, de carácter comercial, y la Figura 2, de contenido político.

A ambas señales se les podría aplicar la propuesta de Franco Rodríguez (2009) acerca de las *zonas de prominencia*. Así, ambas poseen una sección principal con fuerte valor simbólico, más vulnerable a cuestiones de prestigio lingüístico y presión etnolingüística, y una sección informativa, que desempeña un papel instrumental para cumplir con las

3 Las traducciones del inglés son mías.

necesidades de comunicación efectivas con el receptor. Cuanta mayor exposición tenga una lengua minoritaria en la sección informativa, mayor será



Figura 1 Signo mixto, con asignación lingüística de funciones (comercial)

Fuente: fotografía de Carmen Fernández Juncal

724



Figura 2 Signo bilingüe-mixto, con asignación lingüística de funciones (político): “¡Pensionistas, adelante!”

Fuente: fotografía de Carmen Fernández Juncal

su utilidad pública. En este caso, se invierten los términos: es el euskera la variedad minoritaria, con función connotativa, asociada a un fuerte valor identitario y apoyada por una política lingüística que lo promociona, mientras que el español cumple la función informativa y es simultáneamente la lengua mayoritaria.

Esta situación se puede interpretar como fase de un proceso de igualación, en el que se parte de una disparidad de uso en la zona que ha pervivido durante siglos. A la dificultad de adquisición y aprendizaje de una lengua compleja, como es el vasco, se añaden otros factores (falta de estatus oficial durante tiempo prolongado, inmigraciones, urbanización, globalización), que ralentizan el uso efectivo de esa lengua. Sin embargo, a la vista de estos ejemplos (y de otros muchos que podemos constatar en el PL de Bilbao), se puede afirmar que la labor política de poner en valor la variedad propia, es decir, el vasco, se ha conseguido, en el plano simbólico al menos (Cenoz y Gorter, 2006; Gorter *et al.*, 2012).

Vandenbroucke (2015) emplea la noción de *mercado lingüístico* de Bourdieu (1991) para el caso del inglés en entornos donde no es lengua de uso: las distintas variedades se ordenan de manera jerárquica y funcionan dentro de ese mercado lingüístico como un bien o mercancía más, cuyo acceso y disfrute implica prestigio y beneficio. Pues bien, sin duda con matices, se podría extender esta situación para el vasco, que en este caso aporta interés y atractivo por sus valores de identificación grupal. Por esa razón, su presencia es especialmente notoria en los signos que se configuran como símbolos con alta carga distintiva, reivindicativa y territorial.

En esta misma línea argumentativa, señalamos dos elementos del PL de Bilbao que corroboran este valor simbólico del vasco: en primer lugar, además de una distribución funcional, se observa una distribución temático-cultural en el uso de lenguas. Así, parece que hay determinadas materias, con trasfondo cultural dispar, más proclives a ser expuestas en una y otra lengua, como se aprecia en las Figuras 3 y 4.

En segundo lugar, en muchas ocasiones destaca la presencia de la llamada “tipografía vasca”, de la cual hemos mostrado dos ejemplos en las Figuras 1 y 4, precisamente en textos escritos en vasco. De acuerdo con Järlehed (2012), su uso, extensión y significado ha ido variando con el paso del tiempo,



Figura 3 Texto en español

Fuente: fotografía de Carmen Fernández Juncal



Figura 4 Texto en euskera

Fuente: fotografía de Carmen Fernández Juncal

en gran parte debido a su interacción con elementos de tipo ideológico. La letra vasca se ha venido empleando como seña de identidad de tipo social, cultural y político (Fernández Juncal, 2020a, 2020b; Gorter y Cenoz, 2015). No obstante, en otros casos se detecta que ha perdido, en cierta manera, el valor de seña política que tuvo en sus orígenes (Herrera Fernández, 2012).

Conclusiones

El País Vasco ha sido denominado “un laboratorio del multilingüismo en el espacio público” (Gorter *et al.*, 2012, p. 161). La investigación que hemos llevado a cabo traslada el área de interés a la ciudad de Bilbao, cuyo PL no ha sido descrito ni total ni parcialmente con anterioridad, lo cual supone un avance en el inventario de usos lingüísticos en una zona de tanto interés. A partir del rastreo exhaustivo de tres secciones censales, que representan tres niveles socioeconómicos, se ha creado un corpus, cuyos elementos constitutivos han sido clasificados de acuerdo con diferentes criterios, además del lingüístico, de forma que podamos apreciar la intersección de los parámetros de tipo social con los usos lingüísticos que se producen.

Comprobamos que el perfil lingüístico de la ciudad de Bilbao muestra rasgos diferenciadores respecto a otras zonas de la CAV que ya han sido analizadas y se detecta la necesidad de determinar las diferencias sociolingüísticas dentro del mismo territorio, que van en consonancia con las políticas lingüísticas implantadas en cada lugar, como tuvimos ocasión de ratificar en trabajos previos (Fernández Juncal, 2019, 2020a, 2020b, 2020c). La puesta en marcha, desde los años ochenta, de una política lingüística *robusta* (Aiestaran *et al.*, 2010) ha conseguido el desplazamiento de Bilbao desde la *Primera zona sociolingüística* (menos de un 20 % de la población es euskaldun) a la *Segunda zona sociolingüística* (entre el 20 y el 50 %) (Eusko Jaularitza / Gobierno Vasco, 2014).

Esta situación sociolingüística se traslada al PL, en el que el español sigue siendo la variedad de uso mayoritaria y el vasco posee una frecuencia considerable, que sobrepasa el empleo efectivo de la lengua, pero no alcanza los objetivos de paridad que se proponen desde los organismos responsables. Por consiguiente, se avanza en la controversia del PL como espejo de los usos reales, sobre todo considerando la competencia de los hablantes; sin embargo, simultáneamente, esta limitación

está contrarrestada con la intervención lingüística pública, cuyo grado de efectividad convendría medir en el futuro, también a través de la cuantificación del PL.

Como hemos visto y en línea con trabajos precedentes, no solo en el ámbito vasco (Aiestaran *et al.*, 2013; Cenoz y Gorter, 2006), sino también en ámbitos de contacto general de lenguas (Backhaus, 2006; Vandenbroucke, 2015), se detecta la presencia de variedades internacionales, sobre todo del inglés, cuya importancia se corrobora además en este PL, e igualmente de otras variedades (francés, italiano, alemán o latín, y otras minoritarias) con una presencia limitada en el conjunto del paisaje, que, en cualquier caso, se define como multilingüe, como se corresponde con un mundo cada vez más afectado por la globalización y la urbanización.

Centrándonos en el caso del español y el vasco, hemos comprobado la importancia de la dicotomía público/privado, oposición empleada de manera profusa en la disciplina. Se confirma que el origen público de los signos suele ser coherente y sigue pautas establecidas. Sin embargo, el ámbito privado presenta rasgos propios que convendría determinar, sobre todo, dada la importancia que posee como reflejo del uso social espontáneo (Landry y Bourhis, 1997).

En nuestra investigación, defendemos la presencia en lo privado de contradicciones internas, mayores posibilidades expresivas, oportunidad de voz para la contestación social, así como mayor gusto por la hibridación, como sucede en la comunicación oral (también, de manera indirecta, en Gillig, 2018). Si consideramos la fijación de las señales, con pocas diferencias (algo más a favor de la iniciativa pública), hay equilibrio entre los escritos con voluntad de permanencia y los que se han creado conscientes de su caducidad, lo que corrobora el carácter volátil y dinámico de los PL. Esta condición de inestabilidad de los PL precisaría de un análisis más exhaustivo de la fecha de creación de sus elementos, dato que nos ayudaría a trazar

los estratos temporales que se solapan en el conjunto, limitación de este trabajo cuya resolución asumimos como reto futuro.

Si examinamos el reparto de microfunciones de una y otra lengua, asimismo se ratifica la pertinencia de aplicar a los PL los dos valores funcionales generales: lo informativo frente a lo simbólico, lo denotativo frente a lo connotativo. Sin embargo, la especialización funcional de las lenguas analizadas en este estudio, español y vasco, contraría en cierta manera la tradicional adjudicación de tareas a las lenguas mayoritarias y minoritarias, afectadas por otros factores ligados al prestigio social y ligados también a componentes de tipo identitario. Así, si consideramos la correlación entre uso y presencia en el PL, no podemos aplicar al vasco el concepto de *paisaje silencioso* (Castillo y Sáez, 2011), es decir, el PL que oculta los usos lingüísticos reales de la comunidad y que suele referirse a las variedades de colectivos marginados, las cuales no llegan a instalarse en el PL (Martínez, 2016). Sin embargo, no debemos olvidar que todos los procesos de políticas lingüísticas destinados a favorecer el empleo equilibrado entre lenguas de convivencia —bilingüismo, en suma— llevan incorporados medidas explícitas en el PL. Este se configura como reflejo y campo de acción en el reconocimiento igualitario de las lenguas de la comunidad, pero es necesario encontrar otras herramientas para desentrañar la realidad subyacente al discurso público. Para ello, será también preciso acudir a componentes del paisaje de carácter multimodal (iconográfico, sonoro), el primero de los cuales hemos empezado a desarrollar en este estudio.

Referencias

- Aiestaran, J., Cenoz, J., y Gorter, D. (2010). Multilingual cityscapes: Perceptions and preferences of the inhabitants of the city of Donostia, San Sebastián. En E. Shohamy, E. Ben-Rafael y M. Barni (Eds.), *Linguistic landscape in the city* (pp. 219-234). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847692993-014>
- Aiestaran, J., Cenoz, J., y Gorter, D. (2013). Perspectivas del País Vasco: el paisaje lingüístico en Donostia, San Sebastián. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, (21), 23-38.

- Ayuntamiento de Bilbao. (s. f. -a). *Plan de acción para la promoción del euskera en Bilbao (ESEP)*. (2014). <https://tinyurl.com/y59r33bm>
- Ayuntamiento de Bilbao. (s. f.-b). *Servicio de datos abiertos del Ayuntamiento de Bilbao*. <https://www.bilbao.eus/opendata/es/inicio>
- Backhaus, P. (2006). Multilingualism in Tokyo: A look into the linguistic landscape. En D. Gorter (Ed.), *Linguistic landscape: A new approach to multilingualism* (pp. 52-66). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853599170-004>
- Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Hasan Amara, M., y Trumper-Hecht, N. (2006). Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: The case of Israel. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 7-30. <https://doi.org/10.1080/14790710608668383>
- Blackwood, R. (2015). LL explorations and methodological challenges. Analysing France's regional languages. *Linguistic Landscape*, 1(1-2), 38-53. <https://doi.org/10.1075/ll.1.1-2.03bla>
- Blommaert, J. (1999). *Language ideological debates*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110808049>
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Brito, A. (2016). *Multilingualism and mobility: A linguistic landscape analysis of three neighbourhoods in Malmö, Sweden* [M. A. Thesis]. Lund University.
- Calvi, M. (2018). Español e italiano en el paisaje lingüístico de Milán. ¿Traducción, mediación o translanguaging? *Lingue e Linguaggi*, 25, 145-172. <https://doi.org/10.1285/i22390359v25p145>
- Castillo Lluch, M., y Sáez Rivera, D. (2011). Introducción al paisaje lingüístico de Madrid. *Lengua y Migración*, 3(1), 73-88.
- Castillo Lluch, M., y Sáez Rivera, D. (2013). Introducción [Sección temática: Paisajes lingüísticos en el mundo hispánico]. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 11(21), 9-22.
- Cenoz, J., y Gorter, D. (2006). Linguistic landscape and minority languages. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 67-80. <https://doi.org/10.1080/14790710608668386>
- Cenoz, J., y Gorter, D. (2009). Language economy and linguistic landscape. En E. Shohamy y D. Gorter (Eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery* (pp. 55-69). Routledge.
- Comunidad Autónoma del País Vasco, Parlamento Vasco (1982). Ley 10/1982, básica de normalización de uso del euskera (24 de noviembre). <https://www.boe.es/eli/es-pv/l/1982/11/24/10/con>
- Consejo Asesor del Euskera, Eusko Jaurlaritz / Gobierno Vasco (2012). *Plan de acción para la promoción del euskera (ESEP)*. https://www.euskara.euskadi.eus/contenidos/informacion/7041/es_2447/adjuntos/Plan%20ESEP_cast.pdf
- Edelman, L. (2009). What's in a name? Classification of proper names by language. En E. Shohamy y D. Gorter (Eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery* (pp. 141-154). Routledge.
- Eusko Jaularitz / Gobierno Vasco. (2014). *v Mapa Sociolingüístico 2011*. https://www.eustat.eus/elementos/ele0012500/v-mapa-sociolingüístico/inf0012504_c.pdf
- Eustat. (2019). Eustat – Euskal Estatistika Erakundea – Instituto Vasco de Estadística. <https://www.eustat.eus>
- Fernández Juncal, C. (2019). Paisaje lingüístico urbano y rural: parámetros de caracterización. *Cultura, lenguaje y representación*, 21, 39-54. <https://doi.org/10.6035/CLR.2019.21.3>
- Fernández Juncal, C. (2020a). El paisaje lingüístico de un área urbana de transición del español y el vasco: identidades y símbolos. *Bulletin Hispanique*, 122, 325-344. <https://doi.org/10.4000/bulletinhispanique.10906>
- Fernández Juncal, C. (2020b). El paisaje lingüístico de un área rural: frontera, transición y contacto. *Bulletin of Hispanic Studies*, 97(4), 325-347. <https://doi.org/10.3828/bhs.2020.19>
- Fernández Juncal, C. (2020c). La estratificación social del paisaje lingüístico de Bilbao. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 1(35), 117-140.
- Franco Rodríguez, J. M. (2008). El paisaje lingüístico del condado de Los Ángeles y del condado de Miami-Dade: propuesta metodológica. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, (35), 3-43.
- Franco Rodríguez, J. M. (2009). Interpreting the linguistic traits of linguistic landscapes as ethnolinguistic vitality: Methodological approach. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, (8), 1-15.
- Gillig, K. (2018). *The social life of ideophones: Exploring linguistic landscaping in Basque publics* [Report, The University of Texas]. <https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/65775/GILLIG-MASTERSREPORT-2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gobierno Vasco, Gobierno de Navarra (2016). *VI Encuesta Sociolingüística*. <https://www.euskadi.eus/contenidos/>

- informacion/argitalpenak/es_6092/adjuntos/Resumen_VI_Encuesta_Sociolingü%C3%ADstica_EAE_%202016_1.pdf
- Gorter, D., Aiestaran, J., y Cenoz, J. (2012). The revitalization of Basque and the linguistic landscape of Donostia-San Sebastián. En D. Gorter, H.F. Marten y L. Van Mensel (Eds.), *Minority languages in the linguistic landscape* (pp. 148-163). Palgrave-Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230360235_9
- Gorter, D., y Cenoz, J. (2009). Multilingualism is all around us. *Studies of the linguistic landscape. Multilingual Living Magazine*, 4(1), 16-18.
- Gorter, D., y Cenoz, J. (2015). Translanguaging and linguistic landscapes. *Linguistic Landscape*, 1, (1-2), 54-74. <https://doi.org/10.1075/ll.1.1-2.04gor>
- Herrera Fernández, E. (2012). La letra vasca. Etnicidad y cultura tipográfica. *Monográfica. Revista temática de diseño*, (4). <http://www.monografica.org/04/Art%C3%ADculo/6529>
- Huebner, T. (2006). Bangkok's linguistic landscape: Environmental print, codemixing and language change. En D. Gorter (Ed.), *Linguistic landscape: A new approach to multilingualism* (pp. 31-52). *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781853599170-003>
- Järlehed, J. (2012). La letra vasca. Tradición inventada, nacionalismo y mercantilización cultural en el paisaje lingüístico de Euskal Herria. En T. Fernández Ulloa (Ed.), *Ideology, politics and demands in spanish language, literature and film* (pp. 334-357). Cambridge Scholars Publishing.
- Kasanga, L. A. (2014). The linguistic landscape: Mobile signs, code choice, symbolic meaning and territoriality in the discourse of protest. *International Journal of the Sociology of Language*, (230), 19-44. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0025>
- Kotze, C. R., y Du Plessis, T. (2010). Language visibility in the Xhariep. A comparison of the linguistic landscape of three neighbouring towns. *Language Matters*, 41(1), 72-96. <https://doi.org/10.1080/10228195.2010.494682>
- Lado, B. (2011). Linguistic landscape as a reflection of the linguistic and ideological conflict in the Valencian Community. *International Journal of Multilingualism*, 8(2), 135-150. <https://doi.org/10.1080/14790718.2010.550296>
- Landry, R., y Bourhis, R. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(23), 23-49. <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>
- Leizaola, A., y Egaña, M. (2012). Le paysage linguistique dans l'Eurocité basque. La signalétique routière dans une région plurilingue et transfrontalière. *Analyse culturelle du paysage : le paysage comme enjeu. 135e Congrès national des sociétés historiques et scientifiques*, Neuchâtel, 2010 (pp. 98-112). <http://cths.fr/ed/edition.php?id=6022>
- Marten, H. F., Van Mensel, L., y Gorter, D. (2012). Studying minority languages in the linguistic landscape. En D. Gorter, H.F. Marten y L. Van Mensel (Eds.), *Minority languages in the linguistic landscape* (pp. 1-18). Palgrave-Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230360235_1
- Martínez, L. (2016). *Dinámica de las lenguas en contacto: el paisajelingüísticodelcascoviejodeVitoria-Gasteiz* [Trabajo de Grado, Universidad del País Vasco]. <https://addi.ehu.es/handle/10810/21238?show=full>
- Nunes, P., Onofri, L., Cenoz, J., y Gorter, D. (2008). Language diversity in urban landscapes: An econometric study. *Fondazione Eni Enrico Mattei Working Papers* (Paper 199). <https://services.bepress.com/feem/paper199>
- Onofri, L., Nunes, P., Cenoz, J., y Gorter, D. (2010). Economic preferences for language diversity: Myth or reality? An attempt to estimate the economic value of the linguistic landscape. *Fondazione Eni Enrico Mattei. Working Papers* (Paper 15). https://www.academia.edu/24596357/Economic_Preferences_for_Language_Diversity_A_Myth_or_Reality_An_Attempt_to_Estimate_the_Economic_Value_of_the_Linguistic_Landscape
- Pons, L. (2012). *El paisaje lingüístico de Sevilla. Lenguas y variedades en el escenario urbano hispalense*. Diputación de Sevilla.
- Shohamy, E., y Gorter, D. (2009). Introduction. En E. Shohamy y D. Gorter (Eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery* (pp. 1-10). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203930960>
- Spolsky, B. (2009). Prolegomena to a sociolinguistic theory of public signage. En E. Shohamy y D. Gorter (Eds.), *Linguistic landscape. Expanding the scenery* (pp. 25-39). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203930960>
- Spolsky, B., y Cooper, R. L. (1991). *The languages of Jerusalem*. Clarendon.
- Urla, J., y Burdick, C. (2018). Counting matters: Quantifying the vitality and value of Basque. *International Journal of the Sociology of Language*, (252), 73-96. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2018-0015>
- Urrutia, Í. (1999). Apuntes jurídicos sobre el pasaje lingüístico en Euskal Herria. *Llengua i Dret* (31), 125-182.

Vandenbroucke, M. (2015). Language visibility, functionality and meaning across various Time Space scales in Brussels' multilingual landscapes. *Journal of Mul-*

tilingual and Multicultural Development, 36(2), 163-181. <https://doi.org/10.1080/01434632.2014.909442>

Cómo citar este artículo: Fernández-Juncal, C. (2020). Funcionalidad y convivencia del español y el vasco en el paisaje lingüístico de Bilbao. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 713-729. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a04>



C
A
S
E

S
T
U
D
I
E
S

¿QUIÉN TIENE DERECHO A OPINAR SOBRE POLÍTICA LINGÜÍSTICA EN PERÚ? UN ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO

WHO HAS THE RIGHT TO COMMENT ON LANGUAGE POLICY IN PERU?:
A CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS

QUEM TEM O DIREITO DE DAR UMA OPINIÃO NO PERU SOBRE A POLÍTICA LINGÜÍSTICA?:
UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Marco Antonio Lovón-Cueva

Magíster en Lingüística, Pontificia
Universidad Católica del Perú, Perú.
Docente, Universidad Peruana de
Ciencias Aplicadas, Perú.
pchumlov@upc.edu.pe
[https://orcid.
org/0000-0002-9182-6072](https://orcid.org/0000-0002-9182-6072)

Alexandra Paola Quispe-Lacma

Bachiller en Lingüística, Universidad
Nacional Mayor de San Marcos,
Perú.
Correctora de estilo, Editorial y
Librería Jurídica Grijley, Perú.
alexandra.quispe3@unmsm.edu.pe
[https://orcid.
org/0000-0003-1651-0163](https://orcid.org/0000-0003-1651-0163)

RESUMEN

En el 2007, el proyecto de la “Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú” generó una serie de debates y confrontaciones verbales dentro y fuera del parlamento. Entre ellos destacó el encuentro verbal de las excongresistas Martha Hildebrandt, opositora al proyecto, y María Sumire, defensora de la aprobación. Hildebrandt, lingüista de profesión, y Sumire, abogada de profesión y reconocida como indigenista, formularon discursos de autodefensa y de exclusión. El objetivo de este artículo es analizar los discursos de estas congresistas, los cuales determinaron la decisión política sobre quién tenía el derecho de opinar sobre política lingüística en Perú. Los discursos son estudiados desde el análisis crítico del discurso, con un enfoque en las estrategias léxicas y discursivas empleadas por las congresistas en sus declaraciones, pues estas revelan sus formas de pensar. Los resultados sugieren que, en ambos casos, aunque en uno más que en otro, se reproducen relaciones jerárquicas de poder y prácticas sociales discriminatorias.

Palabras clave: política lingüística; análisis crítico del discurso; discriminación lingüística; quechua; castellano; estrategias discursivas; estrategias léxicas.

RESUMO

Em 2007, o projeto da “Lei que regula o uso, preservação, desenvolvimento, recuperação, promoção e difusão das línguas nativas do Peru” gerou uma série de debates e confrontos verbais dentro e fora do parlamento. Entre eles, destacou-se a reunião verbal das ex-congressistas Martha Hildebrandt, oponente do projeto, e Maria Sumire, defensora da aprovação. Hildebrandt, lingüista de profissão, e Sumire, advogada de profissão e reconhecida como indígena, fizeram discursos sobre autodefesa e exclusão. O objetivo deste artigo é analisar os discursos destas congresistas, que determinaram a decisão política de quem tinha o direito de opinar sobre a política lingüística no Peru. Os discursos são estudados a partir da análise crítica do discurso, com foco nas estratégias léxicas e discursivas empregadas

733

Received: 2019-08-08 / Accepted: 2020-01-27 / Published: 2020-09-17
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a12>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 25 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2020), PP. 733-751, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

pelas congressistas em suas declarações, pois elas revelam suas formas de pensar. Os resultados sugerem que, em ambos os casos, embora em um mais do que no outro, as relações hierárquicas de poder e as práticas sociais discriminatórias são reproduzidas.

Palavras-chave: política linguística; análise crítica do discurso; estratégias lexicais; estratégias discursivas; Quechua; castelhano; discriminação linguística.

ABSTRACT

In 2007, the project of the “Law that regulates the use, preservation, development, recovery, promotion and diffusion of the native languages of Peru” generated a series of debates and verbal confrontations inside and outside the parliament; among them, the verbal meeting of the ex-congressmen Martha Hildebrandt, opponent of the project, and Maria Sumire, defender of the approval, stood out. Hildebrandt, a linguist by profession, and Sumire, a lawyer by profession and recognized as an indigenous person, gave speeches on self-defense and exclusion. The objective of this article is to analyze the speeches of these congresswomen, which determined the political decision of who had the right to give an opinion on language policy in Peru. The discourses are studied from the critical analysis of the discourse, with a focus on the lexical and discursive strategies employed by the congresswomen in their statements, because through these their ways of thinking are revealed. The results suggest that, in both cases, although in one more than in the other, hierarchical power relations and discriminatory social practices are reproduced.

Keywords: language policy; critical discourse analysis; lexical strategies; discursive strategies; Quechua; Spanish; linguistic discrimination.

Introducción

Para Perú, según el artículo 48 de la Constitución de 1993, “[s]on idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley” (Perú, Congreso Constituyente Democrático, 1993). Las lenguas distintas a la lengua castellana son oficiales desde 1975, cuando se reconoció al quechua como lengua oficial de la república y cuando se publicó el Decreto Ley 21156, que instauraba el Día del Idioma Nativo (Perú, Presidencia de la República, 1975).

Pese a este reconocimiento, en Perú, la lengua castellana es asumida y catalogada como la lengua dominante y de mayor estatus social; en cambio, las lenguas indígenas son valoradas como pertenecientes a un estamento social bajo y sin prestigio. Los hablantes de la lengua castellana, por tanto, piensan y se sienten superiores a sus pares hablantes de lenguas indígenas. Estas ideologías clasistas han incentivado a que surjan, en el país, intenciones en torno a un cambio social; ya el grupo de “oprimidos” lucha por una igualdad de derechos y no se deja amedrentar como antes por sus “superiores” (Andrade *et al.*, 2012).

La lengua castellana se consagra como idioma del sector dominante a partir de la sociedad colonial y se jerarquiza respecto de las lenguas amerindias que existen en el Perú contemporáneo. Las políticas lingüísticas de los españoles y los criollos produjeron el régimen sociolingüístico actual (Escobar, 1978, p. 22), que sitúa a las lenguas indígenas, también llamadas “nativas”, “aborígenes” u “originarias”, bajo el estatus de “lenguas oprimidas”, y a sus hablantes, de “deficitarios” o “atrasados”. Esta jerarquización produjo lo que se conoce como “diglosia”: una situación en la que las lenguas que coexisten poseen diferente estatus social, pues una es percibida como más prestigiosa frente a la otra, que queda relegada (Fasold, 1984; Ferguson, 1959; Fishman, 1967). Esta situación repercute en la pérdida del prestigio de las lenguas indígenas y cala en el poco crecimiento o

desarrollo léxico y sintáctico, y, en general, en el plano comunicativo (Chirapaq —Centro de Culturas Indígenas del Perú—, 2011; Herrán y Rodríguez, 2017; Yataco, 2012).

La conquista española y la subsecuente desestructuración del mundo andino se manifestaron en la quiebra de los conceptos de *reciprocidad* y *redistribución*. Además, este proceso se tradujo en efectos demográficos, económicos, religiosos y lingüísticos. La invasión española impactó en el número de hablantes indígenas, provocó movilizaciones y desplazamientos sociales, insertó una concepción mercantilista y capitalista del dinero, modificó la relación personal y colectiva con las deidades y los seres mágico-religiosos, hasta prohibirlos, y ocasionó fenómenos de vergüenza, deslealtad y muerte lingüística, lo que condujo a la desaparición de muchas lenguas (Perú, Ministerio de Educación, 2013).

En el plano educativo, en el área rural andina, el sistema escolar se enfocó en enseñar español a la población indígena, es decir, en enseñar castellano o español (López y García, 2009, p. 585). Hoy en día, por ejemplo, en Colombia, se observan casos de desplazamiento lingüístico y lingüicidio, por lo que la población indígena revalora hoy su identidad y la reconstituye (Sichra, 2009, p. 609), y esta situación se repite en casi todo el escenario latinoamericano, donde se impone la lengua de los grupos dominantes. Zúñiga señala que, en la actualidad,

[...] el porcentaje de hablantes de las lenguas originarias ha mermado considerablemente frente a la vigorosa lengua española. Muchas de las lenguas indígenas del Perú se encuentran, así, en un proceso de extinción —que es manifiesto en la reducción de su número de hablantes—, sin haber logrado espacios y dominios de uso funcional fuera del ámbito familiar y de las actividades productivas primordiales en la comunidad de hablantes (2008, p. 17).

Como se desprende de lo dicho, las relaciones asimétricas de las lenguas permiten que las lenguas dominantes se expandan cada vez más, gracias al poder económico, político e ideológico de sus hablantes; por el contrario, las lenguas sin poder no solo pierden su prestigio paulatinamente, sino

también son desplazadas, sustituidas y condenadas a la extinción.

Durante la Colonia, los invasores aniquilaron a más de treinta millones de aborígenes y quedaron solo un millón de sobrevivientes; debido a ello, muchas lenguas, que se hablaban con anterioridad, desaparecieron (Cerrón-Palomino, 1990). En esta etapa, las políticas lingüísticas cambiaron varias veces y el quechua fue mantenido en un rol subordinado (Villari y Menacho, 2016). Sin embargo, cuando los criollos lograron la independencia, esta situación empeoró. Por ejemplo, en la Gran Colombia se tuvo miedo a los pardos, por lo que fueron excluidos o controlados por el nuevo poder (Lasso, 2007). En Perú, a través de políticas homogeneizantes, los gobiernos trataron de aculturar e invisibilizar a la población nativa, mediante la imposición de la lengua castellana. En 1920, la educación se hizo asequible a través de las escuelas públicas, que iniciaron una campaña masiva de alfabetización, por medio de la cual la enseñanza de la lengua castellana se implementó en el país (Contreras y Oliart, 2014).

En el proceso de enseñar a escribir a los hablantes indígenas, el Estado peruano dio importancia a la enseñanza de la lengua castellana; es decir, la alfabetización no se dio en lenguas nativas, sino en la lengua castellana. Este proceso significó aprender a escribir, leer y comprender en esta lengua. Más que una campaña de alfabetización, fue una campaña de castellanización (López y Küper, 2002; Zúñiga y Ansión, 1997, 2002). Sin embargo, en ese proceso, algunos especialistas observan que la tarea de alfabetizar fue reducida: se centró solo en codificar y decodificar letras (Zúñiga, 2008, p. 94).

En el gobierno de Velasco Alvarado (del 3 de octubre de 1968 al 29 de agosto de 1975), el quechua se convirtió en una de las dos lenguas oficiales de Perú, cuyo propósito fue elevar políticamente el perfil de esta lengua, mas no implementar una educación bilingüe. Hoy en día, se ha implementado la educación intercultural bilingüe en algunas escuelas rurales (Trapnell y Neira, 2004), pero los

niños no logran aprender bien ninguna de las dos lenguas, por la ausencia de materiales en quechua, la falta de preparación de los profesores, la carencia de compromiso de los directores de escuela, la negativa de los padres de familia que sienten vergüenza de que se aprenda la lengua, entre otros factores. Esto sucede también por las propias deficientes acciones del Ministerio de Educación: los materiales llegan tarde a las escuelas, permanecen almacenados en las bibliotecas o depósitos, y no se encuentran dentro de los salones de clase o en el hogar de los niños; las capacitaciones que se llevan a cabo son insuficientes; si hay capacitación a los docentes, solo se les capacita en castellano para enseñar la lengua indígena; o la enseñanza se da como primera lengua cuando en la zona la lengua se halla en estado de segunda lengua (López, 1996; Lovón, 2016; Trapnell, 2009; Trapnell *et al.*, 2008).

En Perú, el quechua ha sido relegado desde su contacto con el castellano en la Colonia (Howard, 2007). En el siglo XIX, el menosprecio dirigido hacia la cultura andina e incentivado por la élite civilista se relacionó con la desvalorización de su lengua, la cual estaba impedida de ser utilizada en los ámbitos públicos. Así, los criollos asumieron que la lengua castellana debía ser la única lengua oficial del territorio y, por tanto, debía iniciarse un proceso de homogeneización lingüística y asimilación cultural (este ideal utópico proclama un solo Estado, una sola lengua, una sola cultura, una sola religión).

A partir del siglo XX, el Estado ha pretendido invisibilizar el uso del quechua en los espacios públicos, como también sus productos letrados. Asimismo, el Gobierno busca aun implementar una educación unilateral y urbana, la cual proviene de una sola fuente: el castellano (López y Sichra, 2004). De esta manera, se quiere conseguir un cambio cultural y lograr aquella modernización que se pretende desde 1936, cuando la “élite civilista” inició la difusión de la instrucción como instrumento eficaz para la civilización de los indígenas y su integración a la nación peruana; por

eso, el Estado preparó a maestros y funcionarios, sobre todo limeños, con la misión de enseñar a leer y a escribir a los campesinos e indígenas, con el objetivo de difundir la lengua castellana como “idioma nacional” en toda la población. También, los profesores tenían la responsabilidad de enseñar aritmética a los pobladores, con el fin de entrenarlos para utilizarlos como mano de obra en las industrias; de esta forma, se encontró una manera más “elegante” para esclavizar o someter a los indígenas (Contreras y Oliart, 2014; Zapata y Rojas, 2013).

Desde los años noventa, empezaron a surgir aspectos legales a favor de la diversidad cultural y el desarrollo de lenguas indígenas en el país y en el mundo. Estas han sido consideradas en diversos documentos jurídicos como idiomas oficiales, como lenguas que hay que preservar, como lenguas que hay que revitalizar. Algunos de estos documentos son la Constitución Política de Perú (Perú, Congreso Constituyente Democrático, 1993), la Ley General de Educación (Perú, Congreso Constituyente Democrático, 1972), la Ley para la Educación Bilingüe Intercultural (Perú, Congreso de la República, 2002), y en el contexto internacional, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (1989). Con respecto a ello, Zavala indica que, durante los últimos años,

[...] en el Perú se ha tratado de otorgar al quechua un mayor estatus en relación a la lengua castellana por medio de nuevas políticas educativas que promuevan el uso del quechua en lugares públicos y a través de políticas culturales (2016, p. 215).

No obstante, estos nuevos “intentos” por tratar de revalorizar las lenguas originarias y preservar la cultura indígena no cambian la manera en la que históricamente los campesinos e indígenas fueron humillados y calificados como un “obstáculo” para el desarrollo del país. Y, hasta ahora, la implementación de la educación intercultural bilingüe en las escuelas a nivel nacional se sigue percibiendo como la solución para resolver el “problema” que representan los niños hablantes de una lengua indígena.

Ante este panorama, se ha generado una variedad de estudios acerca de estas valoraciones e ideologías discriminatorias hacia los hablantes de lenguas indígenas u originarias. En Perú, se pueden encontrar los trabajos emprendidos por Arrunátegui (2010), Lovón (2019), Vigil (2010), Vigil y Zariquiey (2017) y Zavala (2016), entre otros. En estos estudios, los investigadores han empleado recortes periodísticos o extractos de entrevistas, bajo el marco del *análisis crítico del discurso* (ACD), para analizar las representaciones sociales que se construyen sobre los hablantes de lenguas minorizadas. En casi todas las investigaciones se concluye que los hablantes y sectores sociales mejores posicionados representan negativamente a los hablantes de una lengua indígena, posicionados como minoritarios, incivilizados o exóticos.

En este trabajo se analizan dos discursos de dos excongresistas peruanas, los cuales llaman la atención, pues en ellos se evidencian discursos racistas y, en consecuencia, prácticas de exclusión de una congresista en contra de la otra. A partir del análisis de las estrategias léxico-discursivas empleadas por las dos excongresistas, se busca contribuir al estudio de las prácticas sociales excluyentes hacia los hablantes de lenguas indígenas, los cuales comúnmente son infravalorados en sociedades urbanas y en ámbitos políticos de poder.

Antecedentes

En muchas sociedades jerárquicas, coloniales y elitistas existen diferentes tipos de discriminación: racial, económica, social, de género, etc. (Bhabha, 1994; Bisbe, 2009). En Perú, no solo se presentan estos tipos de discriminaciones (Callirgos, 1993; Zavala y Back, 2017; Zavala y Zariquiey, 2007), sino también ocurre la discriminación lingüística (Cerrón-Palomino, 1976; Pérez, 2004). Este tipo de discriminación se basa tanto en el origen geográfico como en el educativo.

En el caso del *origen geográfico*, la discriminación lingüística se produce dentro de un contexto de

migración, en el que un grupo etnolingüístico se moviliza a un territorio determinado en donde prevalece un *dialecto* (entendido como una variedad lingüística o un modo particular de hablar determinado por una zona geográfica). Lingüísticamente, existen muchos dialectos, pero, en los lugares en que se hablan, uno de ellos suele ser más apreciado que los otros, principalmente, por cuestiones o valoraciones sociales, como el estatus.

Esa variedad más apreciada se convierte en el dialecto oficial de este espacio geográfico, en donde se hace uso de prácticas sociales excluyentes hacia los hablantes migrantes que provienen de otras comunidades indígenas. En Perú, estas actitudes discriminatorias están dirigidas fundamentalmente hacia los miembros de poblaciones amazónicas y andinas, como los aimaras, asháninkas, quechuas y shipibos (Lovón, 2020; Vigil, 2010; Zavala y Bariola, 2007; Zavala y Córdova, 2010), que son objeto de burla por su acento peculiar, debido a que sus formas de hablar son equiparadas con un hablar incorrecto (Pérez y Zavala, 2010).

738

Por otra parte, también existen casos en los que es el propio hablante quien desvaloriza su lengua y decide dejar de emplearla por vergüenza. Esto ocurre comúnmente dentro de la sociedad peruana, en especial, en las ciudades capitalinas. Esta situación se presenta cuando la discriminación es autogenerada por una persona de modo inconsciente, debido a que ha sufrido actos de discriminación por su forma de hablar, razón por la cual rechaza su lengua materna y adquiere otra de mayor prestigio. Ante lo expuesto, se infiere que hasta el día de hoy se mantiene la ideología de que una lengua es superior a otra, etc. De esta manera, la discriminación lingüística obedece a una postura etnocéntrica respecto al modo de utilizar una determinada lengua, donde el hablante, al sentirse parte de un grupo sociocultural, asume que su variedad lingüística es la idónea, mientras que la otra no, y, por tanto, debe ser purgada o relegada (Cameron, 1995).

La discriminación lingüística también deviene del *factor educacional* (Cadena, 2014; Zavala

y Zariquiey, 2007), es decir, las personas que logran alcanzar un grado de instrucción superior perciben a los que carecen de este grado como sujetos “inferiores” (Flores y Rosa, 2015; Zavala y Córdova, 2010). En la universidad o el instituto, se aprende el “habla culta”, a la que se asocia con las normas de la Real Academia Española, y quien no accede a ella es visto en desventaja, porque no conoce las reglas para hablar y escribir “correctamente” (Heros, 2012). Así, la discriminación de tipo educacional se justifica en las ideas de progreso y ascenso social (Freire, 1990) y económico, y se torna corrosiva para los ciudadanos que no saben leer ni escribir en la lengua castellana. Desde un punto de vista etnocéntrico y occidentalizado, las personas que no tienen conocimientos de la lectura y la escritura son tratadas como “atrasadas”, “salvajes”, “incultas”, “iletradas”, etc. Y es peor si no conocen lenguas extranjeras como el inglés (Gómez, 2017; Moncada y Chacón, 2018).

En Perú, el racismo es menos incisivo y más tolerable cuando se trata de una persona proveniente del extranjero, pero es más cruel cuando se dirige a un ciudadano peruano que emigra de una comunidad indígena hacia la capital, personas que se convierten en víctimas de los dos tipos de discriminación lingüística anteriormente mencionados.

Marco teórico

El presente estudio se sitúa en los estudios sociolingüísticos. La sociolingüística se distingue por el énfasis puesto en los aspectos sociales. Considera que el lenguaje transmite el significado social dentro de los límites contextuales en los que se produce (Marra, 2015). Para Fairclough, “el lenguaje es un instrumento de construcción de identidades, representaciones y relaciones, es el terreno donde tienen lugar las luchas de poder” (1989, p. 15).

Una manera de estudiar los significados sociales y la relación entre lenguaje y sociedad es mediante el análisis crítico del discurso, que a continuación exponemos.

Análisis crítico del discurso

Van Dijk señala que existen prácticas discursivas racistas que se deben estudiar, ya que los sujetos racistas usan los discursos para transmitir ideologías raciales que atentan contra las normas de la igualdad social, y este estudio puede realizarse desde el análisis crítico del discurso (ACD) (Van Dijk, 1991). En ese sentido, el ACD enfatiza en el estudio del abuso de poder por parte de los enunciantes, es decir, las prácticas sociales excluyentes, que terminan propiciando la desigualdad y la injusticia en toda la sociedad (Pardo, 2012).

Según Van Dijk,

[...] el discurso se analiza no solamente como un objeto “verbal” autónomo, sino también como una interacción situada, como una práctica social o como un tipo de comunicación que se da en una situación social, cultural, histórica o política (2009, p. 22).

Se puede analizar cómo hablan las personas en los cafés, por ejemplo, y describir los aspectos relevantes de los diversos acontecimientos comunicativos, tanto los marcos temporales o espaciales como los participantes y los papeles comunicativos y sociales que cumplen.

Además, para Van Dijk, el ACD

[...] es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político (1999, p. 23).

Cabe señalar que un discurso existe si este ha ocurrido en una interacción social, en otras palabras, entre los diferentes actores sociales (Chilton y Schäffner, 2000). El discurso, asimismo, tiene que entenderse como lenguaje en uso, que construye acciones, relaciones sociales, sistema de creencias y conocimientos e identidades sociales. Según Fairclough (1995), los discursos contribuyen a crear identidades sociales, al ubicar a los sujetos que interactúan discursivamente en ciertas

posiciones que suponen particulares formas de ser y estar en el mundo.

En los estudios del discurso se puede hablar de estrategias léxicas y discursivas (Van Dijk y Kintsch, 1983), mecanismos que sirven para crear discursos, cuyos usos son generalmente conscientes (Nieto Ruiz, 2011, p. 142). El ACD ha aportado una metodología que busca develar las estrategias ideológicas basadas en la construcción del poder (Fairclough, 1995). Para el ACD, estas ideologías se expresan mediante estrategias léxico-discursivas, las cuales, según Van Dijk (2010), se identifican con recursos expresivos empleados en una dirección, pero cuya consecuencia es ambivalente; es decir, el emisor no solo se conecta consigo mismo y su grupo, sino también con el grupo adverso.

Método

Se analizan los discursos de las hoy excongresistas Martha Hildebrandt y María Sumire (2006-2011), emitidos en una confrontación verbal que tuvo lugar a la salida de un debate en el Congreso, grabada por las cámaras de televisión durante el año 2007.

Ambas excongresistas pertenecían a grupos sociales distintos, con lenguas maternas diferentes. Hildebrandt es una mujer hispanohablante, con estudios superiores y miembro de la Academia de la Lengua Española, mientras que Sumire tiene como lengua materna al quechua y la lengua castellana como segunda lengua; como abogada, apoyó a la Federación Departamental de Campesinos del Cusco en sus luchas por la posesión de tierras y a organizaciones de mujeres. Ambas son hablantes de idiomas oficiales peruanos.

La confrontación verbal entre ellas surgió a causa de la propuesta del proyecto de la “Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú”, la cual fue presentada por Sumire durante una sesión en el pleno del Congreso. La situación en la que se suscitó este encuentro fue mientras

la doctora Hildebrandt brindaba declaraciones a periodistas de diferentes medios de comunicación, quienes se acercaron para saber el porqué de su negativa a la propuesta del proyecto de una nueva ley que respaldaría a las lenguas indígenas, debido a que ella es una lingüista reconocida y, por ende, aparentemente, tendría una concepción y aceptación favorable hacia la diversidad lingüística. En el análisis se presenta un caso de divorcio entre lingüística y política. Véase el video de este debate en Marketingbuz (s. f.).

Esta confrontación de ideologías no ha sido analizada detenidamente hasta ahora; sin embargo, teniendo en cuenta investigaciones como las de Van Dijk (1984, 2003, 2005, 2009, 2010), el contenido de estos discursos es bastante significativo: no solo porque adquiere valor por quiénes los emiten, sino por el cómo y la manera en que lo hacen. Cabe indicar que los discursos emitidos por las dos congresistas surgieron de forma espontánea y sin ningún esfuerzo por tratar de ocultar su postura con respecto a las lenguas originarias.

Para el análisis, los discursos emitidos por las congresistas fueron segmentados por enunciados, (es decir, por cadenas de habla con contenido informativo), para identificar fácilmente lo que cada una de ellas dijo durante la discusión. Dentro de los enunciados, se analizan las palabras (sustantivos, adjetivos, adverbios), los números (cantidades), las construcciones sintácticas (las negaciones), las figuras retóricas (la metonimia, la metáfora, la hipérbole) y las voces citadas (intertextualidad). Mediante esta metodología, lo que se pretende es determinar qué estrategias léxicas y discursivas han sido empleadas por cada una de las parlamentarias para argumentar sus discursos (Wodak y Meyer, 2003).

Resultados

En el siguiente apartado se muestra que el discurso de Hildebrandt está sustentado con base en prejuicios sociales, los cuales se reflejan en su actitud soberbia y de rechazo hacia una mujer quechuahablante,

y, por ende, al negar que ella tiene derecho a opinar. Luego, se exponen las estrategias discursivas que Sumire emplea para argumentar con respecto a su formación educativa y su respaldo a las lenguas indígenas.

Pero antes, dada la brevedad del encuentro, transcribimos el diálogo:

[Periodista:] [...] que el pueblo elija personas, se ha referido a usted obviamente, que vienen al Congreso a Dormir.

[Hildebrandt]: jajajaja, no me llega. Ella [aludiendo a Sumire] no sé qué obra intelectual tenga, pero yo tengo pues 30 o 40 libros citados y traducidos. ¿No? Así que... francamente, esos ataques son bajos, ¿no? De gente que no tiene la capacidad intelectual, ni la formación universitaria ni los cargos...

[Sumire]: Señora, yo tengo formación universitaria...

[Hildebrandt]: Imagínese, yo he sido subdirectora general no del Perú, de la Unesco a nivel mundial, y ella me va a enseñar educación. No, pues, cada uno en su sitio, cada uno en su sitio.

[Sumire]: Señora, yo también he sido, yo soy gente preparada. Soy indígena, pero abogada. ¿Sí, sí?

[Hildebrandt]: Abogados hay montones y pésimos también.

[Sumire]: Y además tengo publicaciones. A usted no le voy a mostrar, no voy a hacer cualquier publicación.

[Hildebrandt]: ¿Ah sí? ¿Usted conoce las mías? Las tuyas no las conoce nadie, jajaja... Yo tengo diez mil ejemplares de la lengua culta, seguro que usted no lo ha leído [...].

[Sumire]: ¡Qué pena me da!, ¡qué pena me da que de las lenguas originarias no lo tenga!

[Hildebrandt]: Yo no soy "quechuóloga" ni tengo por qué serlo.

[Sumire]: No, no estoy hablando del quechua, estoy hablando de las lenguas originarias.

[Hildebrandt]: Yo puedo hablar con mis iguales intelectuales en un congreso de lingüística, en la Academia de la Lengua, soy la única mujer en la Academia de la Lengua ¿ah?, pero ella no sabe nada de lingüística [...].

[Escenas en el Congreso]

[Periodista:] ¿Es una falta de respeto? ¿Lo considera así usted?

[Hildebrandt]: No, no lo considero como nada, no me llega, no lo he oído. Así soy de soberbia, pues.

[Sumire]: No estamos hablando de lingüística, estamos hablando de uso y preservación de las lenguas originales.

[Hildebrandt]: Yo también soy partidaria de ellos. Pero si ustedes piden lo más, pierden todo.

[Sumire]: Tendría usted que estudiar también que es uso y qué es preservación.

[Hildebrandt]: No me diga, haga la consulta a la Academia de la Lengua, jajaja... Francamente dan risa, francamente dan risa (transcripción del video publicado por Marketingbuz, s. f.).

Las principales estrategias que se analizan son las siguientes: yo y el Otro, la negación, sustantivos y adjetivos, el conector adversativo “pero”. Estas coinciden en ambas actoras. En el caso de Hildebrandt, además, se estudian estrategias particulares empleadas por ella: juego de los números, expresiones de énfasis, preguntas retóricas, apelación a la autoridad, numeración de cargos e instituciones prestigiosos, cuantificación para segmentar y burla. En el caso de Sumire se analizan otras estrategias empleadas: tratamiento de cortesía y exclamación.

El discurso de Hildebrandt: los intelectuales pueden opinar y decidir sobre políticas públicas

Estrategias de distanciamiento: yo y el Otro

En la argumentación de ideas, los hablantes suelen justificar sus posturas. En el discurso de la excongresista Hildebrandt, se puede apreciar que ella se juzga superior a la excongresista Sumire, calificándola como gente que “no tiene la capacidad intelectual” y “no tiene la formación académica”. También repite el pronombre “yo” y usa la expresión excluyente “cada uno en su sitio”. La excongresista presenta a su oponente como gente sin educación, que no tiene el nivel ni los argumentos necesarios para criticarla, ya que, por capacidad intelectual y clase social, sostiene, no son iguales. En las estrategias de distanciamiento empleadas por la señora Hildebrandt se puede dilucidar que ella construye a un *Otro* que habla quechua y al que considera

una persona inferior a ella, y que, por eso, no puede opinar en política, ni siquiera sobre un proyecto acerca de las lenguas peruanas, en el que la lengua castellana es la lengua más valorada.

Asimismo, es importante señalar que la señora Hildebrandt, durante su intervención en el debate producido el 6 de septiembre de 2007 en el Pleno del Congreso, en torno a una posible Ley de Lenguas, también hizo uso de pronombres que oscilaba entre la primera y tercera persona para establecer un distanciamiento con respecto de la quechuahablante Sumire, quien no forma parte de su mundo. Según Virginia Zavala, los actores responsables de la discriminación hacia el quechuahablante buscan alejarse de él y suelen hacerlo cuando estigmatizan la lengua indígena como inferior. Para ella, “la inferioridad de la lengua indígena se ha construido históricamente por relaciones de poder” (2016, p. 227).

Dice Hildebrandt:

Yo no soy quechuahablante [...] Pero decir que los hablantes de una lengua tengan representación profesional de *ella* [...].

[*Y*]o soy lingüista y por eso respeto todas las lenguas (2007, citada en Wikipedia, s. f.; los resaltados son nuestros).

Negación

La negación discursiva puede impedir el desarrollo y la visibilización de un grupo social. Para Hildebrandt, la excongresista Sumire es una persona que representa a la “gente ignorante” (no tiene la capacidad intelectual), a la “gente sin educación” (ni la formación universitaria), “gente sin autoridad” (ni cargos). Asimismo, afirma que las obras publicadas por su colega no las compra ni las conoce nadie (“las tuyas no las conoce nadie”). Además, la conceptualiza como una persona que no lee (“seguro que usted no lo ha leído”) y la cataloga como una persona sin los conocimientos necesarios para hablar acerca de las lenguas indígenas (“ella no sabe nada de lingüística”). Y en un enunciado emitido por Hildebrandt, recalca que

no es “quechuóloga”, para argumentar que, por eso, no tiene ningún deber para con la lengua quechua ni lo tendrá, porque no tiene ningún interés en estudiarla.

Hildebrandt, en el debate del 6 de septiembre de 2007, citado en el anterior apartado, empleó la negación para enfatizar que ella no es una quechuahablante, sino una lingüista; por eso, ella quiere construir una posición más objetiva con respecto a la propuesta legislativa. Además, señala que, social y políticamente, la lengua quechua no es considerada “interesante”. Para ella, todos los especialistas que trabajan en el ámbito lingüístico son conscientes de la realidad social de esta lengua, pero no es de interés político; es decir, hacer que se enseñe el quechua en las escuelas es asumir que se perderá tiempo y dinero estatal.

Yo no soy quechuahablante, pero soy lingüista, y aquí se respetan las especialidades [...]. Aquí se ha descubierto, y es un récord, una lengua tonal, de cinco tonos, que no hay en otra parte del mundo, y eso es interesantísimo para los lingüistas que nos ocupamos de las lenguas indígenas; pero no es interesantísimo desde el punto de la vista social y político de la legislación peruana (2007, citada en Wikipedia, s. f.; el resaltado es nuestro).

Finalmente, en otro suceso del encuentro verbal entre Hildebrandt y Sumire, aquella continúa haciendo uso de la negación para recalcar que las opiniones que tiene su contrincante no generan ningún tipo de reacción en ella, debido a que posee una elevada autoestima. Asimismo, utiliza un tono irónico para “recomendar” a la señora Sumire leer los textos publicados por la Academia de la Lengua.

Sustantivos y adjetivos

En el discurso de Hildebrandt aparece un adjetivo negativo que merece ser analizado. Según Contreras (1996), en Perú, en el periodo de la República Aristocrática (1895-1919), el sector civilista trató de culturalizar el país con nuevas tecnologías, para posicionarlo al nivel de los países europeos; sin embargo, el sector indígena y campesino, considerado como inculto y sin espíritu de progreso, significaba el principal obstáculo para

la realización de tales ideas. A pesar del tiempo transcurrido, aún estas concepciones decimonónicas se siguen manteniendo intactas dentro del pensamiento de las personas clasistas.

En su discurso, Hildebrandt hace uso de adjetivos negativos para referirse a la profesión de la excongresista Sumire, como se evidencia en el uso del adjetivo “pésimo”, que califica al sustantivo “abogado” (en el fondo, le está diciendo que es una “abogada pésima”). El adjetivo claramente lo utiliza con el fin de minimizar la labor ejercida por Sumire como profesional. De esta manera, intenta negar su derecho de promover el proyecto de ley. Los adjetivos estarían siendo empleados como estrategias para construir generalmente representaciones sociales negativas sobre los grupos de oposición, sobre todo si estos son percibidos como negativos (Lovón y Pita, 2016).

Cabe señalar que, en el contexto de la negación, Hildebrandt utiliza sustantivos excluyentes. No la trata como “igual”, por ejemplo. Este sustantivo se acompaña de otros referidos a la institucionalidad académica de renombre, que analizaremos más adelante, como “congreso de lingüística” y “Academia de la Lengua”, para sustentar sus argumentos y alardear sobre los reconocimientos y logros que ha obtenido con el tiempo como lingüista profesional, lo cual, según ella, la convierte en una mujer exitosa y con los conocimientos adecuados para entablar una conversación de altura con personas que tengan el mismo nivel que ella.

Esas distinciones se pueden rastrear en un tenso debate producido en el Pleno del Congreso por el proyecto de la “Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú”, que ocurrió horas antes del encuentro verbal analizado, que data del 6 de septiembre de 2007. Hildebrandt hace uso de adjetivos como “niñas quechuahablantes” para enfatizar que las excongresistas Sumire e Hilaria Supa “tienen que aprender”, y aprender “modales”. Son representadas como niñas pequeñas, para justificar que les falta capacidad y cordura

para legislar. Las infantiliza, las reduce, las minimiza. Esas limitaciones así construidas repercuten en la percepción de que ellas no pueden opinar acerca de temas tan importantes en política.

Miren los modales de estas *niñas quechuahablantes*, que no dejan hablar [...] ¡Qué pena! (Hildebrandt, citada en Wikipedia, s. f.; el resaltado es nuestro).

Juego de los números

Según Van Dijk (2010), el juego de los números o la estrategia del *number game* consiste en acumular grandes cantidades numéricas para dar énfasis a las ideas, sobre todo, las de crisis, peligros o amenazas y, así, otorgarles mayor precisión. Con los números se puede ostentar lo que tiene uno frente al otro o la percepción que tiene uno sobre el otro, y con ello se intenta evidenciar la grandiosidad que supuestamente uno posee sobre el Otro, que es una amenaza. Esta estrategia discursiva sirve para dar mayor veracidad a las ideas expuestas por los enunciantes durante un diálogo.

En el caso analizado, Hildebrandt, en su discurso, menciona los “diez mil ejemplares” de una de sus obras, *El habla culta (o lo que debiera serlo)* (2003), los cuales ella ha llegado a publicar y vender en grandes cantidades, hecho por el cual ha sido reconocida a nivel social y cultural. Asimismo, Hildebrandt establece una comparación entre ella y Sumire, a quien conceptúa como intelectualmente inferior, porque no tiene la misma cantidad de textos publicados que ella ni sus “30 o 40 libros citados o traducidos”; por eso, sostiene Hildebrandt, nadie la conoce como abogada o escritora, lo cual se convierte en una razón más para no socializar con ella, y menos para debatir sobre el proyecto de lenguas.

La cifra una vez más impacta. Así, Hildebrandt utiliza esta estrategia discursiva con el objetivo de formar una imagen desfavorecedora del *Otro*, a través de sus aspectos negativos; en este caso, ella enfatiza en que Sumire no tiene libros publicados, traducidos ni vendidos en grandes cantidades como ella, motivo por el cual no es conocida en el ámbito intelectual.

Hildebrandt, en el debate del 6 de setiembre de 2007, mencionado más arriba, también emplea números (cantidades) para señalar que el quechua no es una lengua socialmente valorizada y, poco a poco, se está extinguiendo, debido a que supuestamente existen lenguas con mayor cantidad de hablantes en el país. Sin embargo, ella se refiere en especial a la lengua castellana:

Yo soy lingüista y por eso respeto todas las lenguas, pero desde el punto de vista social vale más la lengua que tiene *muchos millones de hablantes* que la lengua que se está extinguiendo (citada en Wikipedia, s. f.).

Conector adversativo “pero”

Según Rodríguez y Martínez (2018, p. 93), los conectores contraargumentativos modifican el sentido del texto e introducen un cambio de postura. Este tipo de conector se utiliza para refutar la postura contraria o para plantear concesiones. En este caso, Hildebrandt muestra su desacuerdo con la propuesta planteada por Sumire acerca de la promulgación de la ley y utiliza el conector *pero* para introducir su postura en contra de este proyecto. Además, se evidencia que Hildebrandt reconoce la postura contraria y, a partir de ella, establece un distanciamiento con respecto a esta, para plantear contraargumentos. Asimismo, esta congresista siempre trata de recalcar que ella no es quechuahablante y que la lengua quechua ya no genera interés dentro de la sociedad. Finalmente, hace hincapié en que ella es autora de diversas publicaciones, mientras que Sumire no es reconocida ni como abogada ni escritora.

Expresiones de énfasis

Según González,

[...] el adverbio enunciativo metacomunicativo *francamente* se utiliza en situaciones en las que lo esperable no es la sinceridad, debido, fundamentalmente, a que la máxima de cualidad se incumple por motivos de cortesía. El adverbio pone de manifiesto que lo expresado no debe interpretarse solo como el resultado de una convención social (1992, p. 313).

En este caso, Hildebrandt hace uso de este tipo de adverbio, que durante su discurso repite para enfatizar que los argumentos que utiliza Sumire para atacarla son realmente recursos “bajos”, sin sentido ni lógica, los cuales provienen de una persona sin estudios, quien no tiene la capacidad para sustentar sus argumentos en el “conocimiento verdadero”, sino en la falta de este, es decir, en la ignorancia.

En medio de la entrevista, Hildebrandt hace doble uso del adverbio enunciativo metacomunicativo para indicar que le originan risa los comentarios formulados por Sumire, los cuales son considerados como irracionales o ilógicos. Así, censura el rol que pudiera ejercer en la toma de decisiones sobre la política de lenguas: “*Franicamente* dan risa, *francamente* dan risa”. Hildebrandt aquí usa la pluralidad para referirse a María Sumire y a la exparlamentaria Hilaria Supa, que también es quechuahablante e impulsora de la ley. Hildebrandt las ve como las responsables de que se esté tratando el tema de las lenguas originarias en el Parlamento.

744

Asimismo, Hildebrandt construye su argumento a partir de una retórica consecutiva, que se repite a partir de conectores como “pues” y “por eso”, con la que establece que por ser una lingüista respeta y tiene conocimiento sobre todas las lenguas indígenas existentes en Perú, pero que, a la vez, también sabe que el quechua socialmente es considerado una lengua sin prestigio.

Finalmente, utiliza el conector retórico “pues” para realzar su soberbia y reafirmar su pensar con respecto a las palabras de la excongresista Sumire (Sánchez, 2005). Ella busca negar lo que le digan o piensen de ella sobre su postura acerca del uso y la preservación de las lenguas indígenas. Estaría indicando: “yo no soy soberbia, así ustedes piensen que lo soy”.

Preguntas retóricas

La pregunta retórica es uno de los recursos más utilizados en los discursos, con la finalidad de originar un sentimiento o reacción en el hablante-oyente, a

quien se le quiere transmitir un mensaje con una determinada intención comunicativa. De acuerdo con Escandell, la finalidad de una pregunta retórica es la de afirmar algo que el enunciador juzga verdadero, pero no es evidente para el enunciatario, haciendo que sea este último quien descubra la verdad en la respuesta posible a dicha pregunta. Asimismo, ella señala que es “un intento de imponer al interlocutor un modo peculiar de ver las cosas” (1984, p. 36).

En el caso analizado, Hildebrandt formula la interrogante “¿Usted conoce las mías?” a Sumire, con la intención de avergonzarla frente al público. La parlamentaria le pregunta si conoce o al menos ha leído alguno de sus tantos libros, ya que, si hubiera sido así, no estaría hablando con base en lo que ella califica como pseudoargumentos. De este modo, la deslegitima e increpa como legisladora, porque la representa como un sujeto de bajo nivel educativo.

Evocación o apelación a la autoridad

Una de las estrategias discursivas utilizadas por Hildebrandt es la apelación a la autoridad; en este caso, cita su prestigio tanto a nivel social como educacional, a través de un verbo de percepción (como “imaginar”). Mediante esta estrategia, busca manifestar el hecho de que le resta importancia a las palabras pronunciadas por Sumire, ya que ella está acostumbrada a dialogar y debatir con gente que esté intelectualmente a su nivel y, pues, si diera la espalda a sus propias creencias, lo único que conseguiría es caer en la más profunda ignorancia. El argumento de autoridad apela a la autoridad en la materia y es falaz cuando se cita con la intención de manipular.

Numerar cargos e instituciones prestigiosos

Ya hemos mencionado que, entre los sustantivos, Hildebrandt recurre a la estrategia de nombrar instituciones. Ella basa sus argumentos mencionando las instituciones prestigiosas en donde ha elaborado y ejercido su profesión como lingüista

(Unesco, Academia de la Lengua, países), para dar mayor credibilidad a sus palabras en contra de los comentarios expuestos por Sumire. De este modo, Hildebrandt cree que dichas instituciones las respaldan.

Para Hildebrandt, las instancias que nombra defienden la concepción monolingüe. Sin embargo, si bien es esto lo que ella cree, para la época, la Unesco ya estaba promoviendo la difusión y la preservación de las culturas y las lenguas indígenas en el mundo (Unesco, 2001, 2003, 2005, 2007). En el discurso, los participantes nombran organizaciones académicas como argumentos de autoridad que sirven para legitimar sus creencias.

Cuantificación para segmentar

Hildebrandt, en su discurso, emplea constantemente el cuantificador “cada uno” para señalar que las personas deben permanecer “en su lugar”, es decir, deben ser conscientes de nivel educativo y social, y no inmiscuirse en temas que no les compete. De este modo, recalca que una persona como Sumire, quien no pertenece a su mismo grupo social y que intelectualmente es inferior, no debería promover propuestas sobre nuevas leyes a favor de las lenguas indígenas sin tener el más mínimo conocimiento de lo que esto podría ocasionar dentro de la sociedad. En Perú, “sitiarse” o “ubicar a uno en su sitio” es una práctica social común. Incluso, en el país, se usa el verbo conjugado “ubícate”, para indicarle al otro quién es uno, y en qué posición está el otro.

Burla

La *ironía* ha sido definida “como arma dialéctica, es el escudo que permite al político consolidar su rol de adversario gracias a la dependencia máxima del contexto sociocultural” (Martínez, 2016, p. 194). Lo más característico que se presenta en el discurso de Hildebrandt es la constante burla que expresa hacia los comentarios de Sumire. Esta reacción antisocial y discriminatoria, sostenida por la parlamentaria, pone en manifiesto su verdadera

postura con respecto a las personas provenientes de las zonas andinas, por las cuales no tiene mayor respeto ni mucho menos con las cuales busca involucrarse. Sumire es representada, una vez más, desde la carcajada, como una legisladora incapaz de opinar o promover el proyecto sobre las lenguas indígenas. Se trata de una burla hiriente, que posiciona, desde el discurso de una, a sí misma como poderosa, y a la otra, como desposeída de poder.

El discurso de Sumire: los indígenas pueden opinar y decidir sobre políticas públicas

Yo y el Otro

Sáez (2018, p. 79) señala que “la distinción entre el *Nosotros* y los *Otros* contribuye a la consolidación de una frontera simbólica entre los que considera como parte de la nación y los que quedan fuera, al margen”. En la esfera del racismo y la discriminación, esta estrategia marca la autopercepción positiva del *Nosotros* (sin poder) y la presentación negativa del *Otro* étnico (sin poder). Esto se manifiesta mediante estructuras lingüísticas que implican creencias ideológicas en determinados contextos.

En el discurso de Sumire, ella hace uso del “yo” para recalcar que es una mujer preparada, con estudios y, por lo tanto, tenía todo el derecho de manifestar su opinión frente a Hildebrandt, ya que ello no se consideraba inferior por ser una persona indígena. Así, ella puede promocionar y decidir respecto del proyecto de ley sobre el uso y la preservación de las lenguas indígenas.

Tratamiento de cortesía

Durante su discurso, Sumire emplea el sustantivo “señora” para referirse a la excongresista Hildebrandt, a pesar de recibir reacciones sarcásticas y un trato descortés por parte de la exparlamentaria. Mediante este tratamiento de cortesía, Sumire defiende su postura acerca de su apoyo a la promulgación de una ley que respalde

las lenguas indígenas en Perú, pero sin faltarle el respeto a su colega. De esta forma, se autorrepresenta como persona “educada”, en una interacción en que el discurso básicamente responde a lógicas sobre quién tiene educación, o la mejor educación. Lo interesante de nombrarla de esa manera está en hacerle ver que, como persona educada que Hildebrandt es, está equivocada.

Negación

Sumire, para enfatizar su posición, recurre a la negación. Quiere dejar en claro a Hildebrandt que ella no reduce su discurso a su lengua materna, sino a todas las lenguas peruanas originarias (como el aimara, el asháninka, el awajún, etc.), que merecen atención. La negación también la usa para expresar su extrañeza de que Hildebrandt no posea publicaciones sobre las lenguas indígenas. Por tanto, como lingüista, no conoce la estructura, el funcionamiento y la situación de este grupo de lenguas. Entonces, para Sumire, es raro que Hildebrandt pueda opinar y expresar su decisión de impedir la protección de las lenguas sin saber de ellas.

Sustantivos y adjetivos

De acuerdo con Rodríguez-Bello (2008, p. 249), el *adjetivo calificativo* es una de las herramientas lingüísticas más poderosas para la expresión de la polarización. Los adjetivos sirven para expresar y describir lo que se piensa de los seres y esencias, asignando cualidades para singularizar las entidades.

En cuanto al discurso de Sumire, ella hace uso de sustantivos y adjetivos con la finalidad de mostrar que es persona con estudios y que, a pesar de ser una mujer indígena, es profesional y cuenta con textos publicados, y que quiere que las lenguas originarias sean consideradas con el mismo valor y tengan el mismo estatus que el castellano. Ella numera sustantivos y adjetivos vinculados con educación y etnicidad. La excongresista se autorrepresenta como una legisladora que puede opinar y decidir sobre el proyecto de lenguas originarias.

Conector adversativo “pero”

Según Sáez (2018, p. 81), en el análisis del discurso, la información se vincula por medio de conectores de contraste como *pero*, *aunque* o *no obstante*, los cuales establecen un contraste positivo/negativo. Esta estrategia discursiva se utiliza para invisibilizar o mitigar los aspectos positivos del *Otro*.

Sumire, dentro de su discurso, no utiliza mucho los conectores para unir sus ideas; al contrario, solo hace uso del conector contraargumentativo “pero” para indicar la formación educativa que tiene, que ser una mujer indígena no implica que no esté preparada intelectualmente o que carezca de valores. Con el uso del conector, le recalca a Hildebrandt que también tiene una profesión, de la cual se siente orgullosa y que, además, tiene textos publicados.

El conector adversativo, si bien puede contraponer un rasgo educativo a un rasgo étnico, creemos que en este caso refuerza esa relación. Sumire se representa como un sujeto indígena y profesional, como ocurre con muchos hablantes de lenguas indígenas u originarias que tienen los grados académicos como los hablantes no indígenas, y que, en vez de ser subestimados, u olvidados, ponen de conocimiento que también son iguales o incluso superiores a los otros, monolingües.

También, yo he sido, yo soy gente preparada. Soy indígena, *pero* abogada. ¿Sí, sí?...

Al respecto, ese “pero” es curioso, en tanto aparece justo en un discurso de debate político bajo asunciones que proceden sobre lo que es o no educación. Ese “pero” parece reflejar, además, las expectativas negativas de su interlocutora. Para Marra (2015, p. 377), la lengua es usada para construir, mantener o modificar identidades sociales particulares. Su insistencia en decir que está preparada evidencia que, si no lo estuviera, estaría muy por debajo de su colega. Y ello parece reforzarlo con la interpelación “¿Sí?”, que sirve para verificar que el oyente comprende lo que manifiesta.

Exclamación

Sumire, para hacer ver que Hildebrandt está equivocada, emplea la exclamación. Así, a través de este recurso de atenuación, se empodera como un sujeto que sí tiene libros, educación o materiales sobre las lenguas indígenas siendo congresista, a diferencia de la otra, que las desconoce o desprecia. Sumire la representa como ignorante; por tanto, como incapaz de legislar sobre un asunto de política lingüística, a pesar de ser muy reputada.

Asimismo, con la exclamación estaría señalando que posiblemente ella tiene algún libro de lengua culta y, sin embargo, Hildebrandt no tiene uno sobre las lenguas originarias.

¡Qué pena me da!, ¡qué pena me da que de las lenguas originarias no lo tenga!

Discusión y conclusiones

En la actualidad, la argumentación racista se basa en la “diferencia”. Se discrimina al *Otro* por poseer una cultura, una lengua, una educación diferente. Los grupos minorizados son considerados portadores de “deficiencias”. Esas diferencias, en el plano social y lingüístico, responden a espacios diglósicos, generados principalmente por los grupos dominantes frente a los grupos dominados.

En Perú, es de conocimiento público el poco apoyo que reciben las comunidades indígenas por parte del Estado con respecto a temas como la educación, los derechos, las oportunidades laborales y la representación política. La incorporación de hablantes indígenas como congresistas al parlamento significó, para muchos peruanos, una muestra de igualdad de derechos y oportunidades, lo cual realizaba un poco la imagen del Estado en la sociedad. Sin embargo, el respeto hacia estas personas con diferentes culturas y lenguas queda solo en un acto protocolar y utópico. Un ejemplo claro de esto se evidencia en la confrontación verbal entre Hildebrandt y Sumire. En sus intervenciones, como se ha visto, se muestran dos formas de pensar muy diferentes, pero que a la vez reflejan cuán grande puede ser la distinción social, lingüística y

racial entre dos personas que viven en una misma nación, pero en diferentes esferas.

De acuerdo con el análisis de las estrategias discursivas, se concluye que Hildebrandt usa diversos mecanismos para reprobar a su colega, como los pronombres personales para referirse a ella como un *yo* empoderado y, a la vez, para diferenciarse del grupo lingüístico que forman los quechuahablantes, o incluso, hablantes de castellano andino, a quienes marca como *Otro*, representados como sujetos al margen de su mundo. Hildebrandt desprestigia a Sumire frente a los medios de comunicación y se distancia de ella y de los quechuahablantes, como si fueran personas de poco nivel educativo. Por otro lado, Sumire utiliza conectores, sustantivos y adjetivos para resaltar sus virtudes y enfrentarse a los ataques recibidos. Ella, por ser una mujer de raíces andinas, se estima como la más apropiada para realizar cualquier tipo de acciones políticas que favorezcan los derechos lingüísticos y sociales de los hablantes de los diferentes grupos étnicos existentes en el país.

En el transcurso del encuentro verbal generado entre ambas parlamentarias a causa de la posible promulgación de una nueva ley de la preservación, el uso y la difusión de las lenguas, Hildebrandt en todo momento sacó a relucir su concepción sobre las lenguas originarias, pero sobre todo sus actitudes racistas en agravio de una mujer quechuahablante. Cabe señalar que Hildebrandt no identifica a Sumire dentro del grupo de parlamentarios con quienes sí podría dialogar con ella, capaces para opinar y legislar.

El análisis del discurso de la confrontación política que se examina en este artículo constituye un importante aporte al estudio de prácticas sociales excluyentes a través de la lengua (Lovón, 2018). Estrictamente, no se trata, por último, de dos o tres mujeres exparlamentarias; se trata de la realidad linguocultural, socioeconómica e ideopolítica de Perú. Los grupos socioculturales andinos, así como los amazónicos y afroperuanos, están subordinados a la hegemonía hispano-occidental. Y esta

representación de superioridad e inferioridad está presente en el imaginario social. A pesar de vivir en una sociedad más conectada e integrada, se sigue viviendo en medio de una guerra entre diferentes bandos sociales, políticos, etc. En vez de que los espacios públicos, como el Congreso, la universidad o la escuela, sirvan para criticar las formas de empoderar ciertas lenguas y desempoderar otras, se opta por un silencio, es decir, no están cumpliendo hasta ahora el rol de justicia social, que busca la aceptación de las diversas maneras de hablar y comunicarse en las distintas esferas públicas (Cuenca, 2012, Zavala, 2019).

Las personas, con el tiempo, han hecho un mal uso del poder para invisibilizar, mediante actos racistas, a los ciudadanos indígenas. En la actualidad, debemos preocuparnos por deconstruir las narrativas tradicionales, que son generalmente homogeneizantes y universalmente únicas (Adichie, 2009; Žižek, 1997). Además, el Estado peruano no debe dejar de generar espacios interculturales, en donde los hablantes de castellano y de lenguas indígenas puedan interactuar, compartir y progresar en conjunto. Una verdadera escuela intercultural debe promover los saberes y las prácticas indígenas y occidentales en igualdad de oportunidades, así como la valoración por los propios rasgos distintos, al mismo tiempo que lucha con discursos históricamente repetitivos y denigrantes (Lovón *et al.*, 2020).

Finalmente, ante la pregunta formulada sobre quiénes realmente son las personas más apropiadas para opinar y decidir sobre la ley de las lenguas indígenas, pues la respuesta es, en principio, los hablantes mismos de las lenguas originarias. El Estado no puede seguir olvidando que vivimos en un país diverso, en el que todos debemos aprender de todos, y en el que todos deben opinar y ejercer un papel fundamental en la toma de decisiones.

Referencias

- Adichie, C. (2009). *The danger of a single story*. TED Global Ideas Worth Spreading. https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story
- Andrade, L., Howard, R., Pedro Ricoy, R. de. (2018). Activismo, derechos lingüísticos e ideologías: la traducción e interpretación en lenguas originarias en el Perú. *Indiana*, 35(1), 139-163. <http://dx.doi.org/10.18441/ind.v35i1.139-163>
- Arrunátegui, C. (2010). Ideología y prensa escrita en el Perú: el caso Bagua. *Lexis*, 34(2), 353-368.
- Bhabha, H. (1994). La otra pregunta. El estereotipo, la discriminación y el discurso del colonialismo. *El lugar de la cultura* (pp. 91-110). Ediciones Manantial SRL.
- Bisbe, L. (2009). Huellas del racismo antiindígena en textos escolares venezolanos de finales de los años ochenta. *Núcleo*, 21(26), 11-35. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_n/article/view/4950
- Cadena, M. de la (2014). El racismo silencioso y la superioridad de los intelectuales en el Perú. En C. Hünefeldt, C. Méndez y M. de la Cadena. *Racismo y etnicidad* (pp. 54-98). Ministerio de Cultura.
- Callirgos, J. (1993). *El racismo: La cuestión del otro (y de uno)*. Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo
- Cameron, D. (1995). *Verbal hygiene*. Routledge.
- Cerrón-Palomino, R. (1976). La motosidad: instrumento de opresión. *Lingüística y Educación (Tercer Congreso de Lenguas Nacionales)* (pp. 129-158). Instituto Boliviano de Cultura.
- Cerrón-Palomino, R. (1990). Política idiomática colonial. En C. Montero (Ed.), *La escuela rural: variaciones sobre un tema* (pp. 39-43). Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina.
- Chilton, P. y Schäffner, C. (2000). El discurso como interacción en la sociedad. En T. van Dijk (Comp.), *El discurso como interacción social. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria* (pp. 297-329). Gedisa.
- Chirapaq (Centro de Culturas Indígenas del Perú). (2011). *La sociedad exclusiva. Origen y función del racismo y la discriminación contra los pueblos indígenas*. SINCO editores s. A.
- Contreras, C. (1996). *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Contreras, C., y Oliart, P. (2014). *Modernidad y educación en el Perú*. Ministerio de Cultura.
- Cuenca, R. (2012). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 79-93. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/310>

- Escandell, M. (1984). La interrogación retórica. *Dicenda*, (3), 9-37. <https://revistas.ucm.es/index.php/DICE/article/view/DICE8484110009A>
- Escobar, A. (1978). *Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Longman.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. Longman.
- Fasold, R. (1984). *The sociolinguistics of society*. Basil Blackwell Ltd.
- Ferguson, Ch. (1959). Diglossia. *Word*, 15(2), 325-340. <https://doi.org/10.1080/00437956.1959.11659702>
- Fishman, J. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23(2), 29-38. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00573.x>
- Flores, N., y Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149-171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós.
- Gómez, J. F. (2017). Creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto universitario. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(2), 203-219. <http://dx.doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n02a03>
- González, J. (1992). Sobre partes de la oración: artículo, pronombre, adverbio, interjección. *Cauce*, 14-15, 87-111.
- Heros, S. de los. (2012). *Utopía y realidad. Nociones sobre el estándar lingüístico en la esfera intelectual y educativa peruana*. Iberoamericana, Vervuert, Instituto de Estudios Peruanos. <https://doi.org/10.31819/9783954870202>
- Herrán, A. de la y Rodríguez, Y. (2017). Indicadores de supervivencia y muerte de culturas y lenguas indígenas originarias en contextos hispanohablantes excluyentes: la enseñanza como clave. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(1), 163-184. <https://doi.org/10.35362/rie731131>
- Hildebrandt, M. (2003). *El habla culta (o lo que debiera serlo)*. Libros Peruanos.
- Howard, R. (2007). *Por los linderos de la lengua. Ideologías lingüísticas en los Andes*. Instituto Francés de Estudios Andinos, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Instituto de Estudios Peruanos. <https://doi.org/10.4000/books.ifea.5275>
- Lasso, M. (2007). *Myths of harmony. Race and republicanism during the Age of Revolution. Colombia 1795-1831*. University of Pittsburgh Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt5hjrmh>
- López, L. (1996). No más danzas de ratones grises. Sobre interculturalidad, democracia y educación. En J. C. Godenzzi (Ed.), *Interculturalidad y educación en los Andes y la Amazonia* (pp. 23-82). Centro Bartolomé de las Casas.
- López, L., y García, F. (2009). Perú andino y Ecuador andino. En Unicef (Ed.), *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina* (Tomo 2, pp. 573-603). Unicef y Funproceib Andes.
- López, L., y Küper, W. (2002). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 17-85. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1041>
- López, L., y Sichra, I. (2004). La educación en áreas indígenas de América Latina: balances y perspectivas. En I. Hernaiz (Coord.), *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la educación intercultural bilingüe* (pp. 121-149). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación y Unesco.
- Lovón, M. (2016). Enseñanza de la lengua vernácula como segunda lengua: lenguas indígenas peruanas en estado de L2. *Escritura y Pensamiento*, 19(38), 185-210. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/letras/article/view/13707>
- Lovón, M. (2018). Análisis crítico del discurso lexicográfico (ACDL): un examen a la historia de las lenguas andinas en los diccionarios de la RAE. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, (64), 141-172. <https://doi.org/10.46744/bapl.201802.008>
- Lovón, M. (2019). El “ciudadano” amazónico en el discurso político oficial. *Lingüística y literatura*, 75(40), 36-61. <http://doi.org/10.17533/udea.lyl.n75a02>
- Lovón, M. (2020). “La literacidad para legislar”: Una creencia hegemónica de la literacidad reproducida por el diario *Correo*. *Literatura y Lingüística*, (41), 413-454. <https://doi.org/10.29344/0717621X.41.2271>
- Lovón, M., Chávez, D, Yalta, E., y García, A. (2020). La enseñanza de la lengua indígena y el desarrollo de la interculturalidad en las horas de clases de lengua nativa como L1 y L2 en el Perú. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, (67), 179-203. <https://doi.org/10.46744/bapl.202001.006>
- Lovón, M., y Pita P. (2016). Los términos de la crisis venezolana. *Boletín de Lingüística*, 28(45- 46), 79-110.

- Marketingbuz (s. f.). *La tía Martha Hildebrandt chanca duro a congresista Maria Sumire. Inédito* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=FHkPV9NwBNU>
- Marra, M. (2015). Language and culture in sociolinguistics. En F. Sharifian (Ed.), *The Routledge handbook of language and culture* (pp. 373-385). Routledge.
- Martínez, E. (2016). De la ironía al sarcasmo: una aproximación al discurso parlamentario español. *Textos en proceso*, 2(2), 194-216. <http://oa.edice.org/index.php/tep/article/view/46>
- Moncada, B., y Chacón, C. (2018). La hegemonía del inglés: una mirada desde las concepciones de un grupo de profesores de inglés en Venezuela. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 209-227. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a02>
- Nieto Ruiz, L. (2011). El papel del lenguaje en las estrategias discursivas para fomentar la enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (18), 135-153. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispánica/article/view/438
- Organización Internacional del Trabajo (1989). *Convenio (N. 169) sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. <https://www.refworld.org/docid/50ab8efa2.html>
- Pardo, N. (2012). Análisis crítico del discurso: conceptualización y desarrollo. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (19), 41-62. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispánica/article/view/447
- Pérez, J. (2004). *Los castellanos del Perú*. Proeduca y Cooperación Técnica Alemana.
- Pérez, J., y Zavala, V. (2010). Aspectos cognitivos e ideológicos del motoseo en el Perú. *v Congreso Internacional de la Lengua Española*. Ponencia llevada en el Congreso de Valparaíso. Centro Virtual Cervantes, Valparaíso.
- Perú, Congreso Constituyente Democrático. (1993). *Constitución Política del Perú*.
- Perú, Congreso de la República. (1972). *Ley General de Educación, Ley 28044*. El Peruano.
- Perú, Congreso de la República. (1993). *Constitución Política del Perú*. El Peruano.
- Perú, Congreso de la República. (2002). *Ley para la educación bilingüe intercultural, Ley 27818*. El Peruano.
- Perú, Ministerio de Educación (2013). *Documento nacional de lenguas originarias del Perú*. Ministerio de Educación.
- Perú, Presidencia de la República (1975). Decreto Ley 21156, que reconoce el quechua como lengua oficial de la república (1975 may. 27).
- Rodríguez, B., y Martínez, C. (2018). Análisis del uso de conectores discursivos en la argumentación escrita de alumnos de primaria. *Entreciencias* 6(18), 93-107. <http://dx.doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.18.65583>
- Rodríguez-Bello, L., y Ramírez, Y. (2008). Adjetivos calificativos en editoriales de diarios polarizados. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 21, 245-268. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2926045>
- Sáez, J. (2018). El racismo discursivo en la prensa escrita: una mirada teórica desde el análisis crítico del discurso y la sociología de los medios, *Zer*, 23(45), 75-94. <https://doi.org/10.1387/zer.19995>
- Sánchez, C. (2005). Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 31(2), 169-199. <https://doi.org/10.15517/rfl.v31i2.4430>
- Sichra, I. (2009). Capítulo VII: Andes. En Unicef (Ed.), *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina* (Tomo 2, pp. 513-644). Unicef y Funproeib Andes.
- Trapnell, L. (2009). *Entre lenguas, entre culturas. Proceso de construcción del programa FORMABIAP. Sistematización de una experiencia Perú*. Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Bilingüe y Multicultural.
- Trapnell, L., Calderón, A. y Flores, R. (2008). *Interculturalidad, conocimiento y poder. Alcances de un proceso de investigación-acción en dos escuelas de la Amazonía peruana*. Instituto del Bien Común, Ford Foundation, Oxfam América.
- Trapnell, L., y Neira, E. (2004). *Situación de la educación intercultural bilingüe en el Perú*. Banco Mundial, Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes).
- Unesco. (2001). *Declaración universal de la Unesco sobre la diversidad cultural*. <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CulturalDiversity.aspx>
- Unesco. (2003). *Education in a multilingual world: Unesco education position paper*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728>
- Unesco. (2005). *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. <http://>

- www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/cultural-expressions/the-convention/convention-text
- Unesco. (2007). *Estrategia a plazo medio de la Unesco (2008-2013)*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149999_spa
- Van Dijk, T. (1984). *Prejudice in discourse. An analysis of ethnic prejudice in cognition and conversation*. Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pb.v.3>
- Van Dijk, T. (1991). *Racism and the press*. Routledge.
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23-36.
- Van Dijk, T. (2003). *Ideología y discurso*. Ariel.
- Van Dijk, T. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, (29), 9-36.
- Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder*. Gedisa.
- Van Dijk, T. (2010). Análisis del discurso del racismo. *Crítica y Emancipación*, (3), 65-94.
- Van Dijk, T., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Vigil, N. (2010). Racismo en el discurso sobre los asháninkas de Satipo. *Discurso & Sociedad*, 4(3), 538-578. <http://www.dissoc.org/ediciones/v04n03/DS4%283%29Vigil.pdf>
- Vigil, N., y Zariquiey, R. (2017). La internalización del discurso racista en los jóvenes asháninkas. *Lengua y Sociedad*, 16(1), 54-75.
- Villari, C., y Menacho, L. (2016). La situación lingüística actual en Ancash como reflejo de la historia de la política lingüística del Perú. *Indiana*, 34(1), 129-147. <http://dx.doi.org/10.18441/ind.v34i1.129-147>
- Wikipedia (s. f.). *Martha Hildebrandt. Lingüista y política peruana*. https://es.m.wikipedia.org/wiki/Martha_Hildebrandt
- Wodak, R., y Meyer, M. (Eds.). (2003). *Métodos de análisis crítico de discurso*. Gedisa.
- Yataco, M. (2012). Políticas de Estado y la exclusión de las lenguas indígenas en el Perú. *Droit et cultures*, (63), 110-142. <https://journals.openedition.org/droitcultures/2946>
- Zapata, A., y Rojas, R. (2013). *¿Desiguales desde siempre? Miradas históricas sobre la desigualdad*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Zavala, V. (2016). Ideologías sobre el quechua desde el poder: una aproximación discursiva. *Signo y Seña*, (29), 207-234. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/2812>
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 343-359. <http://dx.doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>
- Zavala, V., y Back, M. (2017). *Racismo y lenguaje*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zavala, V., y Bariola, N. (2007). Discurso, género y etnicidad en una comunidad de shipibos en Lima. *Debates en Sociología*, (32), 50-69. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/debatesensociologia/article/view/2559>
- Zavala, V., y Córdova, G. (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/Decir-y-Callar.pdf>
- Zavala, V., y Zariquiey, R. (2007). Yo te segrego a ti porque tu falta de educación me ofende: una aproximación al discurso racista en el Perú contemporáneo. En T. van Dijk (Coord.), *Racismo y discurso en América Latina: una introducción* (pp. 333-370). Gedisa.
- Žižek, S. (1997). Multiculturalism or the cultural logic of multinational capitalism. *New Left Review*, 225, 28-51.
- Zúñiga, M. (2008). *La educación intercultural bilingüe. El caso peruano*. Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Zúñiga, M., y Ansión, J. (1997). *¿Qué entender por interculturalidad?* Foro Educativo.
- Zúñiga, M., y Ansión, J. (2002). *Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú: bases para una propuesta política*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.

Cómo citar este artículo: Lovón-Cueva, M. A., Quispe-Lacma, A. P. (2020). ¿Quién tiene derecho a opinar sobre política lingüística en Perú? Un análisis crítico del discurso. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 733-751. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a12>



L
I
T
E
R
A
T
U
R
E

R
E
V
I
E
W
S

LAS IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS SOBRE LAS LENGUAS INDÍGENAS AMERICANAS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

LINGUISTIC IDEOLOGIES ABOUT AMERICAN INDIGENOUS LANGUAGES:
A SYSTEMATIC REVIEW OF RESEARCH ARTICLES

LES IDÉOLOGIES LINGUISTIQUES SUR LES LANGUES INDIGÈNES AMÉRICAINES:
UNE RÉVISION SYSTÉMATIQUE D'ARTICLES DE RECHERCHE

César Cisternas Irarrázabal

Maestrando en Ciencias Sociales
Aplicadas, Universidad de La Frontera,
Chile.
Docente del Departamento de Ciencias
Sociales, Universidad de La Frontera,
Chile.
c.cisternas.irrazabal@gmail.com
[https://orcid.
org/0000-0002-4510-4239](https://orcid.org/0000-0002-4510-4239)

Aldo Olate Vinet

Ph. D. en Lingüística, Universidad de
Concepción, Chile.
Docente del Departamento de
Lenguas, Literatura y Comunicación,
Universidad de La Frontera, Chile.
aldo.olate@ufrontera.cl
[https://orcid.
org/0000-0002-6926-769X](https://orcid.org/0000-0002-6926-769X)

RESUMEN

La comprensión de las ideologías lingüísticas es fundamental para la descripción de los procesos de conservación y desplazamiento de las lenguas minorizadas. Este trabajo revisa, de manera sistemática, las publicaciones indexadas en Web of Science que abordan el tópico de las ideologías lingüísticas sobre lenguas indígenas americanas, con el propósito de describir las líneas de investigación, las orientaciones metodológicas, los enfoques teóricos, las tipologías y las conclusiones más relevantes que presentan para el campo. La revisión abarca un rango temporal que se extiende desde 1980 hasta 2016, y produjo 25 artículos. Los resultados muestran que, en las publicaciones, hay una orientación metodológica exclusivamente cualitativa, mientras que, en lo conceptual, se observa una extensa taxonomía de ideologías, que incluye diversas denominaciones para un mismo marco ideológico. También se evidencia la relevancia de las ideologías lingüísticas en procesos como la construcción de la identidad, la revitalización lingüística, la planificación, la valoración de las lenguas, la resistencia identitaria-cultural, entre otros procesos sociolingüísticos y socioculturales.

Palabras clave: ideologías lingüísticas; lenguas minorizadas; lenguas indígenas americanas; lenguas indígenas.

ABSTRACT

The comprehension of language ideologies is essential for describing the processes of conservation and displacement of minority languages. This work carries out a systematic review of the publications on language ideologies about American

755

Recibido: 2019-10-01 / Aceptado: 2019-10-10 / Publicado: 2020-09-17
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a09>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 25 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2020), PP. 755-773, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

indigenous languages that are indexed in Web of Science. It has as its main purpose to describe the research lines, methodological orientations, theoretical frameworks, typologies, and the most relevant conclusions that those investigations provide to this field. The review considered articles published between 1980 and 2016, and produced 25 articles. Results show the prevalence of a methodological frame that is exclusively qualitative, while in the conceptual plane, a vast taxonomy of ideologies, which includes several denominations for the same ideological frame, is observed. They also reveal the relevance of language ideologies in processes such as identity construction, language revitalization, language planning, language valuation, cultural and identity resistance, among other sociolinguistic and sociocultural processes.

Keywords: language ideologies; minoritized languages; American indigenous languages; indigenous languages.

RÉSUMÉ

La compréhension des idéologies linguistiques est fondamentale pour décrire des processus de conservation et conversion des langues minoritaires. Cet article-ci fait une revue systématique des publications indexées sur Web of Science qui traitent le sujet des langues indigènes américains. Ça a le but de décrire les lignes thématiques d'investissement, les orientations méthodologiques, les cadres théoriques, les typologies textuelles et les conclusions plus remarquables dans ce domaine. La révision systématique a considéré une période de 1980 jusqu'à 2016, et a récupéré 25 articles. Les résultats montrent une orientation méthodologique exclusivement qualitatif, tandis qu'au niveau conceptuel nous avons observé une nombreuse taxinomie des idéologies qui donne des différentes dénominations au même cadre idéologique. Les études précédentes montrent l'importance des idéologies linguistiques en processus, comme la construction de l'identité, la revitalisation linguistique, la planification, la valorisation des langues, la résistance identitaire culturelle, parmi d'autres processus sociolinguistiques et socioculturels.

Mots clés : idéologie linguistique ; langues minoritaires ; langues indigènes américaines ; langues indigènes.

Introducción

América, con más de un centenar de familias lingüísticas, es el continente con la mayor diversidad lingüística a nivel mundial (Brown, 2006; Unicef, 2009). Su riqueza lingüística fue invisibilizada a lo largo del régimen colonial y durante el período de nacimiento y consolidación de los Estados nacionales, situación que cambia con la emergencia indígena de fines de la década de los setenta e inicios de la de los ochenta, tiempo en el que los movimientos indioamericanos empujan a los Estados a reconocer la existencia de las lenguas originarias y a establecer medidas tendientes a protegerlas.

Pero la resonancia de las demandas indígenas no se limitaría al plano político. La revalorización de sus lenguas se tradujo en un creciente interés por estudiarlas, labor que tuvo un escaso desarrollo en el siglo XIX y la primera parte del XX, siendo llevada a cabo principalmente por misioneros e intelectuales que conducían esfuerzos aislados por documentar y describir estas lenguas.

Desde sus inicios, la lingüística adoptó un acercamiento puramente descriptivo al estudio de las lenguas, considerando las creencias de los hablantes como un factor sin importancia o distorsionador en el análisis. Una visión de mayor complejidad, que incluye a los sujetos y los contextos en que se desenvuelven, se configura a partir de la década de los sesenta desde la etnografía de la comunicación (Kroskrity, 2004). Sin embargo, hacia fines de los años setenta, el trabajo de Silverstein (1979), al sugerir que el pensamiento de los hablantes sobre sus propias lenguas impacta en la manera en que estos la emplean, produce un giro radical en el paradigma dominante, sentando las bases del estudio de las ideologías lingüísticas. Desde entonces, gran cantidad de trabajos de investigación empírica y reflexión teórica sobre el tema se ha desarrollado en los campos de la antropología lingüística, la sociolingüística, la sociología del lenguaje, entre otros.

La estructuración epistemológica reciente del área implica que este ámbito de producción de

conocimiento está en proceso de emergencia. Por ello, este trabajo se propone hacer una revisión de las investigaciones sobre ideologías lingüísticas de las lenguas indígenas americanas (LIA). Con el propósito de describir las líneas de investigación, los enfoques, las orientaciones metodológicas, las taxonomías proyectadas y las conclusiones más relevantes en este campo de estudio, se excluyen otras nociones, como *representaciones sociales*, *percepciones* o *actitudes lingüísticas*, para centrarse exclusivamente en el concepto de *ideologías lingüísticas* (IL) y destacar la manera en que se ha empleado este en la investigación de los sistemas de creencias sobre las LIA.

Una revisión sistemática permite establecer la forma en la que la perspectiva de las IL ha sido difundida en el estudio de las lenguas originarias de América, así como los métodos empleados y los ámbitos en que las IL se tornan relevantes para las dinámicas sociolingüísticas de estas lenguas.

Se ha optado por centrar la revisión sistemática en artículos indexados en Web of Science (WoS), publicados entre 1980 y 2016. La selección de esta base de artículos responde a que en ella figuran revistas de lingüística y de otras disciplinas asociadas al estudio de las lenguas de todo el mundo, y que cuentan con prestigio a nivel internacional.

Ciertamente, este ejercicio no entrega una imagen por completo acabada de la investigación sobre LIA, en cuanto la mayoría de los trabajos sobre lenguas indígenas habladas en países latinoamericanos —que conforman una buena parte del total de LIA— se publican en revistas en español indexadas en otras bases, como ERIH, Latindex, Redalyc, SciELO y Scopus.

Bajo ninguna circunstancia se quiere invisibilizar el amplio margen de contribuciones sobre este tópico en las otras bases de datos. Sin duda, explorar este tema en las bases de datos más usadas de Latinoamérica es una tarea que debe realizarse, pues esto permitirá ver la conformación del área desde nuestro territorio epistemológico. Sin embargo, en el ejercicio aquí presentado, tomamos

en cuenta el criterio de “impacto (difusión) internacional”, aunque somos conscientes de que este está impulsado por el modelo de producción de conocimiento que se orienta hacia el cumplimiento de metas e indicadores.

Esta revisión, acotada al subgrupo de revistas con mayor potencial de impacto internacional, permite, además de describir las principales características de las publicaciones, dar cuenta de la presencia que tiene el estudio de las LIA dentro del campo de las IL a nivel mundial, lo cual se torna particularmente relevante, dada la situación de vulnerabilidad de estas lenguas. Por otra parte, la delimitación del lapso temporal, 1980-2016, se debe a que los estudios sobre IL comienzan a desarrollarse a partir de la década de los ochenta.

En el siguiente apartado se hace una revisión teórica del concepto de IL para, después, detallar la metodología empleada. Posteriormente, se presentan las principales tendencias de la investigación en el campo de las IL sobre LIA, finalizando con las conclusiones de este estudio.

758

Ideologías lingüísticas

Las creencias que los hablantes mantienen respecto de las lenguas han recibido creciente atención desde finales del siglo pasado. Entre los conceptos empleados para aproximarse a su estudio, la noción de IL —surgida en Estados Unidos, al alero de la antropología lingüística— ha suscitado interés desde la década de los ochenta, constituyendo una fecunda área de estudio. Su auge se debe, entre otros factores, a su utilidad como herramienta para revelar las visiones políticas sobre las cuales los hablantes elaboran representaciones de las lenguas (Garrett, 2010).

La evolución del concepto de IL ha sido abordada detalladamente por los autores en trabajos anteriores, como Cisternas (2017) y Olate *et al.* (2017). Con base en estos, a continuación se revisa el desarrollo que ha tenido este marco conceptual relativo a las creencias de los hablantes acerca de las lenguas.

La primera delimitación del concepto es entregada por Silverstein (1979), para quien las IL comprenden un conjunto de creencias que los hablantes tienen sobre la lengua, empleado para racionalizar ciertas estructuras y usos percibidos. Desde entonces, numerosos autores han planteado su propia perspectiva sobre esta noción. Irvine, por ejemplo, las describe como “un sistema cultural (o subcultural) de ideas sobre las relaciones sociales y lingüísticas, junto con sus cargas de intereses políticos y morales” (1989, p. 255), con lo que se explicita el trasfondo moral y político en que se configuran las IL. En un acercamiento coincidente, Woolard (1998) sostiene que las IL emergen a partir de relaciones complejas entre la posición social del hablante, sus prácticas lingüísticas y otras variables sociales, lo que activa representaciones sobre la interacción entre la lengua y el mundo social, perspectiva desde la cual las IL pueden ser manifestadas explícita o implícitamente en el discurso de los hablantes. Otra propuesta, que enfatiza la valoración sobre las variedades lingüísticas, es la de Spolsky (2004), para quien las IL son un conjunto de creencias que tiene una comunidad de habla sobre las prácticas lingüísticas apropiadas.

Una de las definiciones más populares de este campo de estudio la plantea Kroskrity (2004), cuya propuesta sostiene que una IL es un conjunto de creencias y sentimientos, implícitos y explícitos, sobre el uso de la lengua en el mundo social. Las creencias y los sentimientos los usan todos los hablantes para construir evaluaciones lingüísticas e involucrarse en la actividad comunicativa. El acento de esta visión está en que las IL, además de poder manifestarse de modo explícito o implícito, presentan un componente afectivo en su génesis.

El escenario teórico-conceptual en el que coexisten una serie de visiones diferenciadas por ciertos matices se condice con la constitución relativamente reciente del campo de estudio. Adicionalmente, las delimitaciones conceptuales más difundidas cuentan con un alto grado de abstracción, que deja abierto un amplio margen para su operacionalización y, por ende, para la interpretación del investigador

respecto a cuáles son las dimensiones más relevantes del fenómeno. En investigaciones que adoptan un enfoque etnográfico, estas limitaciones son manejables, debido a la naturaleza del trabajo de campo —el nivel de profundidad logrado en el estudio de los fenómenos y la posibilidad de interactuar reiteradamente con los sujetos—. Sin embargo, en investigaciones que siguen otras fórmulas metodológicas (entrevistas, grupos focales, etc.), se generan complicaciones, asociadas principalmente a la delimitación de las dimensiones que debiese incluir un instrumento de recolección de datos o las categorías desde las cuales se puede realizar el análisis (Cisternas, 2017).

No obstante, las definiciones revisadas, en su conjunto, indican algunos componentes básicos para delimitar las IL. En este sentido, se observa que estas: 1) son un conjunto de ideas o creencias, 2) se refieren a las lenguas y su uso social, 3) tienen un carácter implícito o explícito, 4) conforman un sistema o conjunto interrelacionado, y 5) su contenido se ve influido por el contexto en el que se sitúa el sujeto. Por ende, estas deben ser entendidas como sistemas de ideas sobre una lengua, y el papel desempeñado —o que debiese desempeñar— en la sociedad, que emergen en un contexto sociopolítico y sociocultural, y que se ven influidos —aunque no determinados— por la posición ocupada por el sujeto en el espacio social (Cisternas, 2017).

Desde una perspectiva crítica, la presente revisión se limita a mostrar el conjunto de definiciones que emanan desde la escuela estadounidense, donde nace el área de estudio. No es nuestra intención generar una reflexión más profunda y compleja del término. En este sentido, la revisión es operativa, para efectos del estudio realizado. Sin embargo, con el ánimo de exponer una mirada menos descriptiva del concepto y, a su vez, complejizarlo, entendemos, junto con Del Valle (2007) y Del Valle y Merinho-Guede (2016), que la idea de IL implica la articulación de las nociones de lenguaje, lenguas, habla y comunicación con formaciones culturales y sociopolíticas específicas que circula, se produce y reproduce materialmente en las prácticas lingüísticas y metalingüísticas de los hablantes.

Según esta línea argumentativa, la IL se relaciona estrechamente con: 1) el contexto donde se produce y la manera en que este le otorga significado; 2) la forma en que naturaliza un orden social determinado, que se asocia a un conjunto de categorías y procesos sociopolíticos y culturales; y 3) intereses y espacios institucionales que posibilitan y favorecen su producción (Del Valle y Merinho-Guede, 2016). En síntesis, las IL se manifiestan a través de prácticas comunicativas orientadas a la racionalización del uso lingüístico, siendo sensibles a intereses políticos y económicos de grupos sociales hegemónicos o de la sociedad general (Kroskrity, 2010; Rojas, 2013). Los hablantes, así, conciben percepciones axiológicas y epistemológicas sobre la lengua o la variedad que se practica en su entorno local, regional, nacional o global.

Método

El método utilizado consistió en una revisión sistemática de artículos que tratan el tópico de las IL sobre las LIA, y que se hallan en la Web of Science (WoS). El corpus se conformó a partir de una búsqueda, en dicha base, de los términos “*language ideology*” y “*language ideologies*”, consultando el período de 1980 a 2016. Tras este procedimiento, se obtuvo un listado de 625 trabajos, de los cuales fueron seleccionados aquellos relativos a LIA, configurando un corpus de 25 artículos publicados entre 1988 y 2016 sobre la temática.

El conjunto de 25 artículos corresponde a publicaciones realizadas en nueve revistas: *Anthropological Linguistics*; *International Journal of American Linguistics*; *Journal of Language, Identity, and Education*; *Language and Communication*; *Language in Society*; *Linguistic Anthropology*; *Pragmatics*; *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, y *Signo y Seña*. Todas las revistas son del área de la lingüística o la antropología lingüística, promediando un factor de impacto de 0,87 (desviación estándar de 0,44). Del conjunto de artículos revisados, 22 se encuentran redactados en inglés y solo 3 en español. En total reúnen 166 citas.

El procedimiento con el que se identificaron los aspectos relevantes de los artículos implicó tanto la revisión de los resúmenes de los trabajos como la lectura íntegra de cada uno, con el propósito de conocer: las lenguas estudiadas, el carácter (teórico o empírico) de los trabajos, los países en que desarrollaron las investigaciones, el contexto específico en que estas se llevaron a cabo, las metodologías empleadas, las ideologías identificadas y las conclusiones a las que arribaron.

Resultados

En esta sección se describe, en primer lugar, el panorama general de las publicaciones revisadas, dando cuenta de las lenguas estudiadas, los contextos y sus metodologías. Asimismo, se identifican las orientaciones teóricas predominantes, las categorías asignadas a ciertos tipos de ideologías y las líneas de investigación.

Panorama general de la investigación: características, contextos y técnicas

Entre los rasgos generales, los artículos analizados se enfocan mayoritariamente en una lengua única; solo dos realizan estudios comparados entre dos o más lenguas. En total, son 19 lenguas las abordadas en los trabajos.

Algunos de los sistemas lingüísticos estudiados son relevantes por alguna razón histórico-política, contando con números considerables de hablantes, a pesar de su situación lingüística de vulnerabilidad. En este grupo están: apache, hopi, mapudungún, náhuatl, navajo, quechua, quichua y rapa nui. Las restantes lenguas estudiadas son: kaska, keres, kumiai, maskoki, ojibwa, o'odham, pee posh, tariana, tlingit, tewa y yupik.¹ Hay un trabajo (McCarty *et al.*, 2009) que incluye una lengua no revelada, debido a compromisos éticos con los miembros de la comunidad investigada.

1 Los nombres de las lenguas se encuentran castellanizados.

El detalle de la cantidad de estudios que abarcan cada lengua se presenta en la Figura 1.

La figura evidencia que los trabajos sobre LIA se distribuyen prácticamente de forma equitativa entre lenguas habladas en América anglófona (14 artículos) y lenguas de América Latina (10 publicaciones). Una restante publicación estudia una lengua interregional: el kumiai, hablado en el sur de Estados Unidos y el norte de México.



Figura 1 Lenguas indígenas americanas investigadas. Solo se indica el número en los casos en que existe más de un estudio.

En cuanto a la naturaleza de los trabajos, esta es mayoritariamente empírica, existiendo solo uno teórico (Gundermann, 2014), donde se reflexiona sobre las IL de los mapuches hacia el mapudungún, a partir de una revisión de diversos artículos sobre vitalidad y percepciones de tal lengua.

Con respecto al lugar que ocupan las IL en las investigaciones, en la Figura 2 se aprecia que, en la mayoría de los trabajos (20), estas comprenden un elemento incluido en los objetivos de la investigación.

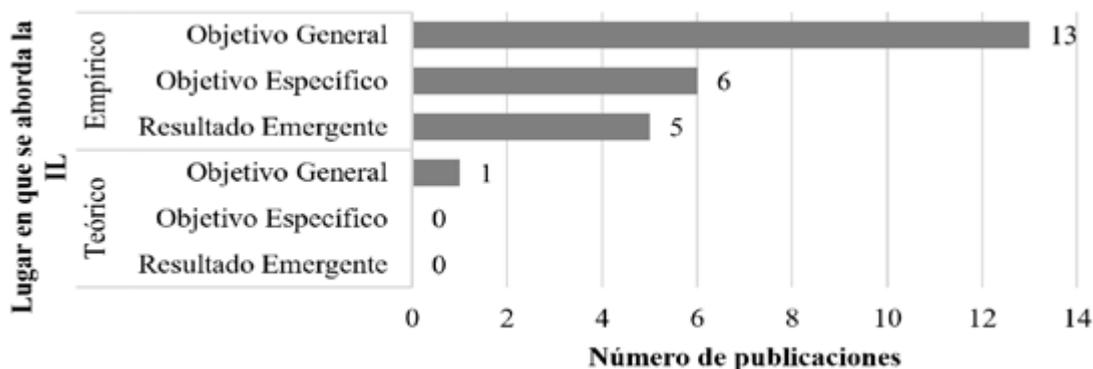


Figura 2 Lugar que ocupan las ideologías lingüísticas en las investigaciones

En 5 artículos, las IL aparecen como un resultado emergente, asociado a otro fenómeno sociolingüístico que constituye uno de los objetivos generales de los trabajos analizados, por ejemplo, la influencia de las trayectorias de vida en la reproducción de la lengua al interior de una familia, la revitalización lingüística o el uso ideofónico de la lengua en poesía étnica. Esta tendencia puede ser un indicador de la relevancia que tienen las IL en las dinámicas sociolingüísticas propias de las LIA, puesto que estas aparecen en fenómenos sociolingüísticos, aun cuando no constituyen el foco principal de la investigación.

En la Figura 3 se observa que los contextos en que se desarrollan los estudios se adscriben, mayoritariamente, a la comunidad en la que viven los hablantes. Otro conjunto de 4 investigaciones hace

una revisión de documentos, donde se plantean creencias sobre las lenguas. Finalmente, hay artículos que se desarrollan vinculados a la enseñanza (escuela o instancias no formales de adquisición de la lengua), las trayectorias de vida o biografías, y talleres/seminarios sobre una determinada lengua.

El acercamiento que predomina en el plano metodológico es el cualitativo, ya que las investigaciones empíricas usan este paradigma, contrastando con la realidad mundial de los estudios, donde los instrumentos y datos cuantitativos son recursos muy difundidos —véase, por ejemplo, Stewart (2012), Sujoldžić y Šimičić (2013) y Wei (2016)—. En este aspecto, las diferencias entre los trabajos revisados se vinculan a la manera específica como se levanta la información con la que posteriormente se trabaja.

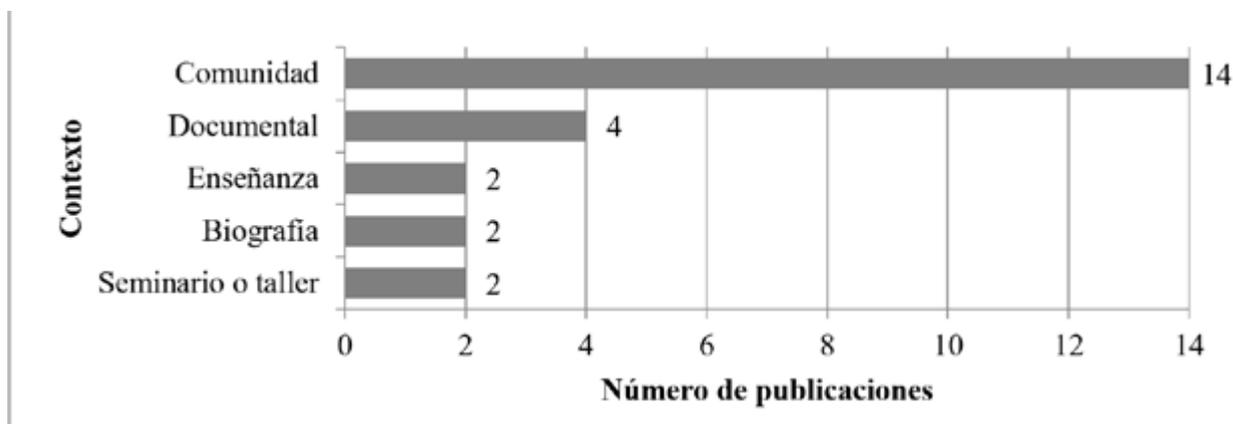


Figura 3 Contextos en los que se desarrollan las investigaciones



Figura 4 Acercamientos metodológicos empleados en las investigaciones

762

En la Figura 4 se presenta el detalle de los recursos metodológicos empleados por los artículos empíricos incluidos en el corpus.

Un tercio de las investigaciones (8) se desarrolla desde un acercamiento metodológico etnográfico, siendo la revisión documental la segunda aproximación más preferida. Otras fórmulas empleadas son la observación, el método biográfico, el análisis de datos recolectados a lo largo de varias experiencias investigativas del autor y la investigación-acción. En 2 artículos no se especifica la aproximación metodológica empleada.

De este modo, la mayor parte de las publicaciones trabaja sobre la base de datos primarios, es decir, generados por los mismos investigadores, siendo de particular relevancia a este respecto el enfoque etnográfico y la observación.

Orientaciones teóricas de las investigaciones

Los planteamientos teóricos de los artículos del corpus se sustentan en un total de 39 documentos diferentes. Tales trabajos corresponden a la producción de 16 autores, entre los cuales figuran

investigadores cuyas propuestas teórico-conceptuales sobre las IL se han difundido ampliamente en este campo de estudio. La Figura 5 presenta la red de citas del corpus, mostrándose en azul los nodos correspondientes a los artículos incluidos en la revisión sistemática, y en gris, aquellos trabajos teóricos relativos a las IL que son citados en estos.

Como se aprecia en la red, los autores más citados son Michael Silverstein (14 citas), Paul Kroskrity (13), Kathryn Woolard (11). Los tres han sido clave en el desarrollo teórico del concepto de IL.

Sabemos que Silverstein es quien sienta las bases de esta área de estudio; sin embargo, cada uno de estos autores entrega lineamientos divergentes, hasta cierto grado, respecto de los demás, por lo que, indudablemente, el protagonismo de uno u otro autor en el marco referencial impacta en el desarrollo de la investigación. En este sentido, mientras que Silverstein, como se expuso anteriormente, destaca las IL como forma de racionalización de las estructuras lingüísticas y el uso de la lengua, Woolard se centra en la influencia que la posición social del hablante ejerce sobre las IL que este

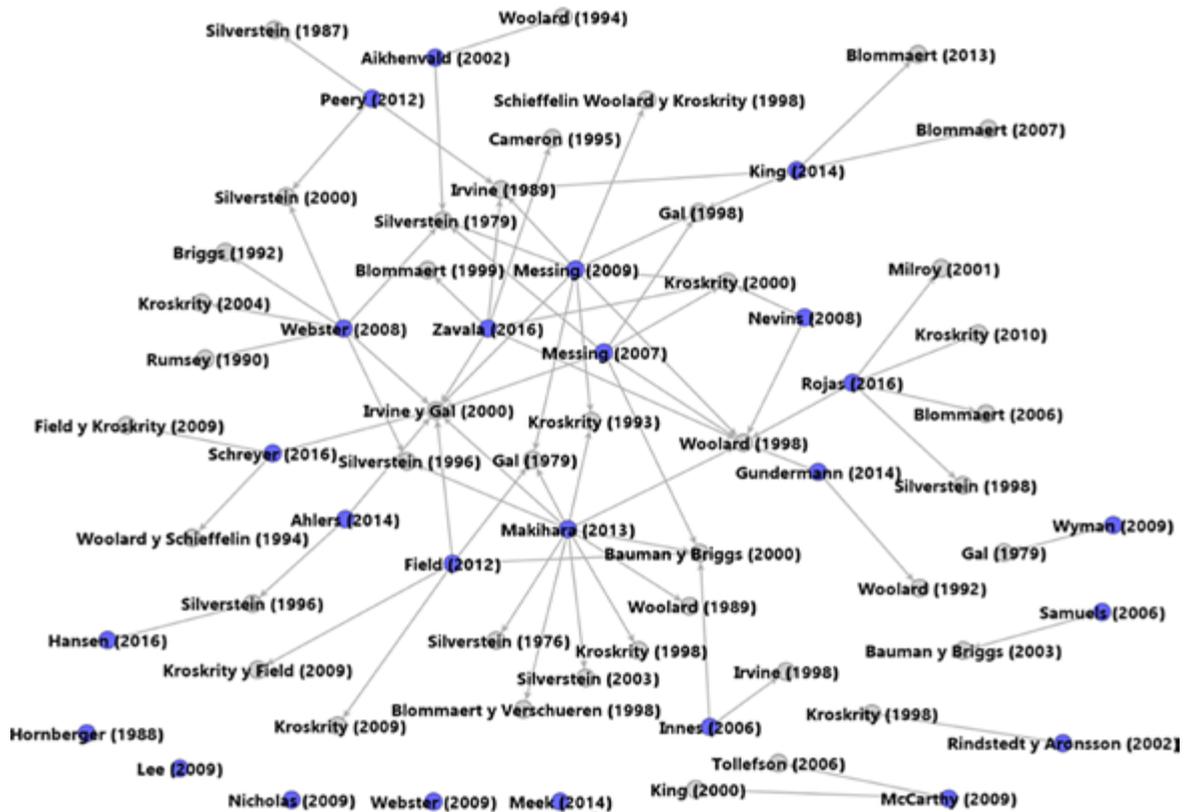


Figura 5 Redes de citas en las investigaciones sobre ideologías lingüísticas en lenguas indígenas americanas

adopta, y Kroskrity problematiza la dimensión afectiva que subyace a la conformación de estas creencias.

Otras autoras, cuyos trabajos son citados con frecuencia, son Susan Gal y Judith Irvine, referenciándose tanto los escritos por cada una individualmente (7 citas para Gal y 5 para Irvine) como aquel desarrollado en conjunto (8 citas). Entre los primeros destaca el difundido artículo de Irvine de 1989 que resalta la dimensión política y moral que subyace a las IL, mientras que el trabajo que ambas publicaron en el 2000 ha adquirido notoriedad en el campo, debido a su tesis sobre los mecanismos a partir de los cuales se construyen las distintas IL.

El resto de las referencias teóricas de los artículos analizados incluye trabajos de Richard Bauman y Charles Briggs (5 citas para trabajos conjuntos y 1 para un artículo de Briggs en solitario), y de Jan Blommaert

(5 citas), y de James Milroy, Alan Rumsey, Kendall King, James Tollefson y Deborah Cameron, con una cita cada uno. Además, aparecen otros dos investigadores que son citados únicamente en colaboración con otros autores: Jef Verschueren (con Blommaert) y Bambi Schieffelin (con Woolard y Kroskrity).

Cinco artículos del corpus no incluyen referencias a trabajos teóricos sobre IL; por tanto, en estos, el concepto es presentado como si fuese autoexplicativo, sin profundizar mayormente en su definición, ni en las características del proceso de formación y reproducción de esta clase de ideologías.

La tipología de las ideologías lingüísticas

En relación con los tipos de IL presentados en los artículos, se observa que trece atribuyen un rótulo particular a varias IL, resultando una tipología

de 24 sistemas de creencias. Entre estas figuran: la ideología del respeto (Messing, 2007, 2009), del peligro lingüístico (King y Hermes, 2014), de la equivalencia con el castellano (Gundermann, 2014), monolingüista (Makihara, 2013), del derecho (*entitlement*) (Makihara, 2013), ambivalente (Messing, 2009), de la autenticidad (Makihara, 2013; Messing, 2009), del legítimo mexicano (Messing, 2007; 2009), de la pertenencia (Makihara, 2013), proindígena (Messing, 2009), de la diferenciación lingüística (Messing, 2007), de la lengua estándar (Rojas *et al.*, 2016), de la lengua como un objeto unitario (Webster, 2008), monolingüe (Webster, 2008), oposicional (Webster, 2008), de la iconización (Schreyer, 2016), proquechua (Rindstedt y Aronsson, 2002), de la castellanización (Rindstedt y Aronsson, 2002), del “hablar es acción” (Innes, 2006), del variacionismo (Ahlers, 2014; Field, 2012), monoglósica de la lengua estándar (Hansen, 2016), del purismo (Messing, 2009), purista (Meek, 2014; Webster, 2008) y purismo (Aikhenvald, 2002; Gundermann, 2014; Meek, 2014; Messing, 2007, 2009; Webster, 2008).

Este abundante número de IL puede ser mejor analizado y comprendido recurriendo a una estrategia de clasificación que resulte en la conformación

de conjuntos de ideologías que comparten rasgos y que pueden ser agrupados en categorías más generales. Lo anterior se puede realizar a partir del enfoque de la categorización lingüística, el cual se orienta a la organización del conocimiento en categorías jerarquizadas (Rosch, 1978). Siguiendo esta perspectiva, resulta una taxonomía que ordena las IL en función del objeto/concepto central del discurso que expresan.

Así, como se aprecia en la Tabla 1, se tiene que en los trabajos sobre LIA se pueden encontrar ideologías relacionales, que aluden a la relación del sistema lingüístico con otras lenguas o variantes de la misma lengua; axiológicas, que dan cuenta de valores asociados a apreciaciones sobre la lengua; de proceso, cuyo foco se vincula a procesos que atraviesa una lengua; y de pertenencia, que se *pronuncian* respecto al vínculo entre los límites identitarios y la lengua hablada.

La tabla 1 muestra una alternativa de organización jerárquica de las IL. Se debe destacar, al hacer este ejercicio, que hay gran cantidad de denominaciones diferentes para una misma ideología, cuestión que se visibiliza al contrastar las etiquetas propuestas para las ideologías en la investigación sobre

Tabla 1 Taxonomía de ideologías lingüísticas identificadas en la investigación sobre lenguas indígenas americanas

Ideologías lingüísticas			
Relacionales	Axiológicas	De proceso	De pertenencia
- Monolingüista	- Del derecho	- Del peligro lingüístico	- De la iconización
- Monolingüe	- Del respeto	- De la castellanización	- Del legítimo mexicano
- Lengua como objeto unitario	- Ambivalente		- De la pertenencia
- Proindígena			- De la autenticidad
- Proquechua			- Del purismo
- Oposicional			- Purismo
- Del variacionismo			- Purista
- De la diferencia lingüística			
- Equivalencia con el castellano			
- Monoglósica de la lengua estándar			
- De la lengua estándar			

No se incluye la ideología del “hablar es acción”, puesto que no es posible incorporarla a ninguna de las categorías encontradas. Su clasificación dependerá de futuros ejercicios analíticos que incluyan otras ideologías que puedan ser agrupadas con aquella.

LIA, con aquellas de trabajos desarrollados en otros contextos. Como se observa en la Figura 6, al comparar el corpus de LIA con el de literatura global, solo dos denominaciones se pueden encontrar en ambos corpus de artículos: ideología de la lengua estándar y la purista, lo que da cuenta de lo heterogéneo en la denominación de las IL.

La revisión de literatura internacional tuvo en cuenta los trabajos de Abouchaar (2012), Farr (2011), Ferguson (2016), Fitzsimmons-Doolan (2014), Heller (1995), Hoffman (2008), König *et al.* (2015), Lagos *et al.* (2013), Lippi-Green (2012), McEwan-Fujita (2010), McKinney *et al.* (2015), Milroy (2014), Phyak (2015), Ruuska (2016), Subtirelu (2013), Wiese (2015) y Zenker (2014).

Esta heterogeneidad muestra que cada autor define de modo propio el sistema de creencias sobre una lengua, no considerando la manera en que otros pudieron referirse anteriormente al mismo. Este hecho implica, por un lado, la proliferación de denominaciones diferentes para un mismo objeto/concepto central del discurso expresado, con lo que se complejiza la posibilidad de

una sistematización de la IL en cuestión (aspecto que tratamos de salvar con la propuesta de categorización previa); y, por otro, la dificultad para generar estados del arte con más cohesión teórica, que permitan abrir la discusión sobre las distintas denominaciones y sus reales diferencias.

En la Figura 6 se aprecian cinco grupos de ideologías unidos por líneas discontinuas. Estos están conformados por IL que, a pesar de tener denominaciones diferentes, hacen mención a un mismo marco ideológico. El conjunto azul se compone por aquellas creencias que, bajo distintos nombres, aluden a la ideología de base sobre lo monolingüe (monolingüista, promonolingüismo, monolingüe, del monolingüismo institucional, monoglósica). Se observa que las denominaciones diferentes se dan incluso en aquellos casos en que se hace referencia a ciertos matices, como la ideología del monolingüismo institucional, que describe una ideología monolingüe sostenida desde las instituciones, la cual, en esencia, mantiene el foco de la definición genérica.

Por otra parte, el conjunto verde se vincula con la relación entre lengua e identidad, incluyendo las siguientes nociones: *ideología del legítimo mexicano*,

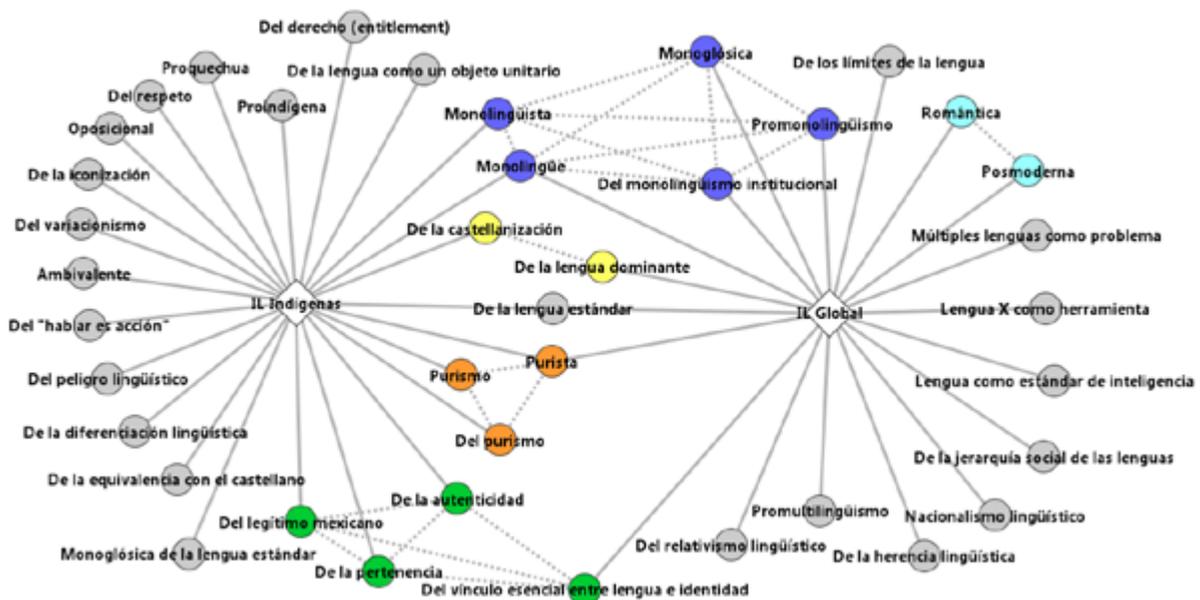


Figura 6 Ideologías en el corpus analizado y en parte de la literatura global

de la pertenencia, del vínculo esencial entre lengua e identidad y de la autenticidad. Nuevamente, es posible poner un punto en común en todas estas IL: en este caso, la idea de que un miembro auténtico de un determinado grupo debe hablar la lengua tradicionalmente asociada a tal grupo.

Lo mismo ocurre en los casos de la ideología de la castellanización-lengua dominante (amarillo), ideología del purismo-purista-purismo (naranja) y de la ideología romántica-posmoderna (celeste).

Se destacan aquí las equivalencias más explícitas; no obstante, existen otros casos, como la ideología proquechua y proindígena, en que se podría argumentar un grado de similitud considerable entre distintas etiquetas.

Varios factores podrían subyacer a esta realidad. El primero de ellos guarda relación con revisiones genéricas del estado del arte, que llevan a no incluir ciertas investigaciones y, por extensión, a pasar por alto parte de la tipología de IL existente —el hecho de que varios de los trabajos estén publicados en revistas de acceso pagado contribuiría a profundizar esta causa—. Una segunda razón podría corresponder a una cierta cuota de flexibilidad interpretativa al analizar los resultados y extraer conclusiones. Esta conduciría, por ejemplo, al uso de denominaciones diferentes para un mismo marco ideológico que se presenta en diferentes contextos. Un ejemplo se observa en la sustitución del concepto de *IL monolingüe* por el de *IL del monolingüismo institucional*, o el de *IL de autenticidad* por *IL del legítimo X*. En ambos casos, solo existen diferencias relacionadas al espacio en que se manifiesta la ideología: los hablantes en general/las instituciones estatales, o hablantes de cualquier procedencia/hablantes de la lengua X. Sea como fuere, esto responde a un campo de estudio emergente, lo que explica la estructuración parcial de los marcos teóricos-conceptuales y metodológicos que guían la reflexión y la investigación empírica en este ámbito disciplinar.

Dado lo anterior, la revisión llevada a cabo en este trabajo puede contribuir a sistematizar las tipologías

empleadas en el estudio de las LIA, aportando, hasta donde se pueda, a la consolidación del campo, al menos desde un dominio conceptual.

Líneas de investigación y aportes al conocimiento sobre ideologías en lenguas indígenas americanas

Las investigaciones examinadas dan cuenta de la relevancia de las IL en una serie de fenómenos sociolingüísticos y socioculturales que tienen lugar en los contextos estudiados. En la Figura 7 se aprecian con recurrencia reflexiones vinculadas con la relación lengua-identidad, la valoración de las lenguas, la revitalización lingüística, la visibilización y resistencia desde la lengua, la planificación lingüística y prácticas lingüísticas.

La identificación de múltiples líneas de investigación en las cuales aparecen las IL como un fenómeno relevante da cuenta de la importancia que adquieren en una serie de procesos sociolingüísticos asociados a las LIA. Esto refuerza la idea de que la comprensión de este tipo de sistemas de creencias sobre las LIA es trascendente para su estudio desde disciplinas como la sociolingüística y la sociología del lenguaje. A continuación, se detallan los resultados de las publicaciones según el área temática en la que se inscriben.

Relación lengua-identidad

Esta relación (7 publicaciones), en el sentido de cómo se emplea la lengua para construir la identidad indígena, evidencia que la lengua continúa siendo un elemento indexador del grupo, con lo que se articulan IL que sirven como puente entre el presente, marcado por el desplazamiento, y el futuro, entendido como una proyección del pasado en que la lengua tradicional era el medio primario de comunicación (Ahlers, 2014).

En un estudio sobre los kumiai, Field (2012) reporta el impacto que ideologías más o menos favorables a la variación lingüística tienen sobre las diferencias dialectales generadas entre comunidades. Para el autor, las divergencias ideológicas con respecto

lengua tradicional por parte de las nuevas generaciones del náhuatl (Hansen, 2016). Para la comunidad quechua-hablante de Perú, hay una IL de lealtad al quechua, la cual ve improbable la desaparición de la lengua tradicional, al mismo tiempo que ven el español como lengua de prestigio y utilidad (Hornberger, 1988).

En otros casos, se da cuenta de que los sujetos mantienen simultáneamente IL positivas y negativas sobre una lengua determinada. En escuelas a las que asisten niños provenientes de distintos pueblos indígenas (navajo, pima, tohono, o' odham y otro no identificado), los niños expresan IL que representan, de modo positivo y negativo, tanto la propia lengua como la dominante. Mientras que la primera es asociada a la identidad, pero también a la discriminación, la segunda es vista como instrumento de colonización y, al mismo tiempo, como universal y necesaria (McCarty *et al.*, 2009).

768

Entre los náhuatl se han observado ideologías que valoran de distinto modo la lengua propia, encontrándose el origen de estas divergencias en la percepción que los sujetos tienen sobre la cultura y la sociedad occidental, y sobre la tradicional (Messing, 2009).

En Perú, se ha documentado la existencia de IL negativas hacia el quechua, tanto en la élite no indígena como en un líder quechua-hablante. Estas reproducen relaciones lingüísticas jerárquicas y prácticas excluyentes hacia el quechua, difundándose este tipo de ideologías en la élite local (Zavala, 2016).

Revitalización lingüística

El papel que las IL desempeñan en los procesos de revitalización de las lenguas indígenas es otro componente destacado en los trabajos revisados (6 publicaciones).

Entre las IL identificadas en este ámbito es relevante la ideología del peligro (la creencia de que la lengua está en riesgo y su desaparición es inminente), que puede mermar la disposición a aprender la lengua por parte de los no hablantes (King y Hermes, 2014).

En el caso de los jóvenes navajo, se ha evidenciado la coexistencia y la negociación de ideologías que, por un lado, conciben a la lengua dominante (inglés) como medio para el éxito en la sociedad occidental y, por otro, asignan un gran valor identitario a sus lenguas tradicionales (Lee, 2009).

Las IL también pueden influir en el camino que sigue un proceso de revitalización. En el caso del mapudungún, se ha documentado cómo las diferencias ideológicas entre parte de los hablantes y la élite mapuche urbana se condicen con las prioridades que cada uno de estos grupos establece en el camino a la recuperación de la lengua (Rojas *et al.*, 2016).

Por su parte, Samuels (2006) demuestra que ciertos usos del lenguaje —la traducción de la Biblia en el caso reportado— han contribuido a modificar las IL preponderantes y volverlas más proclives a la recuperación de la lengua apache.

Otro fenómeno identificado en los contextos de LIA ha sido la ambivalencia. Entre los náhuatl, esta IL se ha expandido como consecuencia de la proliferación de discursos raciales discriminatorios en la sociedad mexicana y el contexto globalizado. Estas IL que valoran la lengua, pero no mueven a su uso, impactan en la medida en que aquellos que mantienen estas ideologías se comprometen con la revitalización de la lengua (Messing, 2007).

Finalmente, una investigación sobre los yupik revela que muchos adultos expresan IL que desaprueban el modo en que los jóvenes usan la lengua tradicional. Estos últimos, que han crecido en entornos marcados por la presencia hegemónica de la lengua dominante, han desarrollado una inseguridad lingüística, al asumir que su competencia en el yupik no es suficiente para comunicarse adecuadamente, lo que es reforzado por el rechazo de los adultos a sus prácticas lingüísticas (Wyman, 2009).

Visibilización y resistencia desde la lengua

El modo en que las lenguas indígenas se transforman en herramientas de visibilización de la diferencia y

la resistencia cultural también ha captado la atención de la investigación (3 publicaciones).

En esta dirección, Webster (2008) muestra cómo IL puristas y opositores conducen a una utilización de la lengua tradicional como mecanismo de unificación y diferenciación en la poesía navajo. En este sentido, tal poesía constituye un ideal normativo del uso correcto de la lengua, al tiempo que reproduce el imaginario de una comunidad navajo despojada de su diversidad sociolingüística y que, de ese modo, se diferencia radicalmente del no navajo angloparlante.

Las IL también han sido vinculadas a la reivindicación territorial de los tlingit. Dada la relevancia otorgada al territorio por la política indígena canadiense, ha emergido en este pueblo una IL que ve en las denominaciones empleadas en lugares, mapas, políticas de tierras y el currículo escolar una forma de visibilizar la propia identidad (Schreyer, 2016).

En una línea similar, Nevins (2008), a partir de un trabajo basado en la observación, destaca la influencia de IL en la denominación de vecindarios en una reserva apache, prácticas que son motivadas por el deseo de visibilizar la diferencia.

Planificación lingüística

Otra de las aristas relevadas por la investigación sobre IL relacionadas a LIA es la planificación lingüística. En este ámbito se encuentran dos publicaciones: la primera da cuenta de cómo el trabajo de documentación y estandarización del navajo, a principios del siglo XX, moldea las IL que permean la política federal estadounidense orientada a la manutención del navajo (Peery, 2012); la segunda expone las diferencias que tienen lugar entre los especialistas mapuches (con formación en disciplinas relacionadas con el lenguaje), que otorgan una importancia mayor a la planificación formal del mapudungún (estandarización y alfabetización), y los no expertos, que juzgan prioritario el fortalecimiento del prestigio de la lengua y la ampliación de los espacios en que es empleada (Rojas *et al.*, 2016).

Prácticas lingüísticas

Una sexta línea temática guarda relación con el efecto que las creencias sobre las lenguas tienen en las prácticas lingüísticas de los sujetos (2 publicaciones).

Un estudio de los kumiai da cuenta de cómo IL más favorables a la modificación de la lengua conducen a una mayor variación léxica y morfológica que aquellas en que las IL son más puristas (Field, 2012).

Por otra parte, entre los maskoki se ha reportado que la interrelación de IL e ideologías de género resulta determinante en las prácticas lingüísticas de los sujetos, pues originan diferencias en el modo en que mujeres y hombres emplean la lengua en las ceremonias religiosas (Innes, 2006).

Otras temáticas

Otros aspectos que son evidenciados por las investigaciones en la materia (5 publicaciones) guardan relación con el modo en que las IL de los hablantes se configuran y modifican en función de las vivencias de los hablantes a lo largo de sus trayectorias biográficas (Hansen, 2016), el cómo las IL condicionan la reflexión de los hablantes sobre su lengua (Makihara, 2013) y el impacto que tiene el contacto del hablante con la lengua y la cultura occidental sobre la relación que este establece con su lengua tradicional y las IL que mantiene sobre aquella (Webster, 2009).

Existen otros trabajos que develan el papel que pueden desempeñar las IL en la construcción de estereotipos étnicos (Aikhenvald, 2003) y en la adopción de ciertas prácticas socioculturales (Meek, 2014).

En consecuencia, el estudio de las IL aparece como un campo importante para la comprensión cabal no solo de procesos exclusivamente sociolingüísticos, sino también de una serie de dinámicas sociales y culturales, como la adopción de ciertas formas de organización y la construcción de la identidad indígena.

Conclusiones

El ejercicio realizado en este trabajo evidencia que las investigaciones que abordan el tema de las IL sobre las LIA representan un campo bastante marginal en los artículos de la base Web of Science, en comparación con los cientos de investigaciones en el mismo dominio sobre otras lenguas, principalmente indoeuropeas. Si bien, en los años recientes, el número de publicaciones sobre este tópico ha aumentado de manera considerable, en América del Norte, región que contribuye con la mayor parte de la investigación sobre IL en el continente, la atención se concentra en el estudio de las ideologías sobre el inglés y las lenguas de los inmigrantes.

En el plano teórico, se aprecia, en la constitución de los marcos referenciales que sustentan los trabajos, un notorio predominio de los autores más influyentes en el campo, como Michael Silverstein, Kathryn Woolard, Paul Kroskrity, Judith Irvine y Susan Gal. Mientras que, en lo metodológico, las investigaciones se plantean exclusivamente desde un paradigma cualitativo. La mayoría de estas contempla la recolección de datos primarios, siendo recurrente, en este tipo de trabajos, la aproximación metodológica etnográfica y la observacional.

Un aspecto que se debe resaltar es la variedad de nombres dados a las distintas ideologías, que resulta en la configuración de una tipología extensa y casuística. En muchos casos, varias denominaciones hacen referencia a un mismo marco ideológico, lo cual podría constituir una dificultad para la sistematización de tales ideologías. Lo anterior se atribuye a la carencia de trabajos que desarrollen revisiones exhaustivas del estado del arte de los estudios en el área, y a cierta flexibilidad interpretativa de los investigadores, aspectos que dan cuenta de un campo disciplinar emergente.

Aunque es posible que, por un lado, al estar las IL fuertemente enlazadas con sus contextos de producción y, por otro, tener una naturaleza eminentemente interdisciplinaria, la proliferación de categorías no

sea un obstáculo, en cuanto evidencia su diversidad y riqueza. Sin embargo, en este punto, nuestra reflexión apunta a la posibilidad de establecer una sistematización del conjunto de trabajos y nombres que los diversos investigadores han dado a las ideologías, buscando elementos comunes que permitan generar una red de relaciones de IL. Dicho de otra manera, la observación planteada sugiere una categorización cuyo propósito no sería otro que sistematizar la diversidad a partir de puntos comunes. En esta dirección, se propone, como una forma de contribuir a la facilitación de esta tarea, una categorización para clasificar las IL, compuesta por cuatro dominios: relacionales, axiológicas, de proceso y de pertenencia.

Por otra parte, el ejercicio realizado constata la aparición de las IL en ámbitos como la relación lengua-identidad, la valoración de las lenguas, la revitalización lingüística, la visibilización y resistencia desde la lengua, la valoración de las lenguas y la planificación lingüística, entre otras temáticas. Esto evidencia su relevancia en distintos procesos sociales y lingüísticos asociados a las LIA. Incluso, en algunos casos, condicionan el modo en que se llevan a cabo determinadas prácticas socioculturales.

Una posible proyección de este trabajo se relaciona con estudiar los modos de circulación y los recursos lingüísticos utilizados por los hablantes para movilizar las IL de lenguas minorizadas. Esta revisión puede ser un aporte para observar la relación entre las representaciones, el contexto, la institucionalidad y los procesos sociopolíticos y culturales en que emergen.

Los resultados expuestos en esta investigación contribuyen a la sistematización del área de estudio, representando un insumo importante para su consolidación, en cuanto dan cuenta de las principales tendencias teóricas, metodológicas y empíricas del campo. No obstante, nuevas revisiones sistemáticas resultan necesarias para retratar el panorama general de la investigación respecto de las IL de las

LIA. En este sentido, revisiones sobre bases como SciELO, Redalyc y DOAJ arrojarán más luces sobre el estado general de la investigación en cuanto a las IL acerca de estas lenguas, particularmente en América Latina, pues la mayoría de las revistas latinoamericanas indexadas se encuentran en estas bases. Tal ejercicio constituiría un gran aporte para complementar la mirada sobre las publicaciones de mayor impacto que se ha realizado en el presente trabajo.

Referencias

- Abouchaar, A. (2012). Contra el hablante/oyente ideal y la ideología del monolingüismo. *Forma y Función*, 25(2), 85-97. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-338X2012000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Ahlers, J. (2014). Linguistic variation and time travel: Barrier, or border-crossing? *Language & Communication*, 38, 33-43. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2014.07.002>
- Aikhenvald, A. (2002). Multilingualism and ethnic stereotypes: The Tariana of northwest Amazonia. *Language in Society*, 32(1), 1-21. <https://doi.org/10.1017/S0047404503321013>
- Brown, K. (2006). *Encyclopedia of language and linguistics* (2.ª ed.). Elsevier.
- Cisternas, C. (2017). Ideologías lingüísticas: hacia una aproximación interdisciplinaria a un concepto complejo. *Lenguas y Literaturas Indoamericanas*, 19(1), 101-117. <http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/indoamericana/article/view/930>
- Del Valle, J. (2007). *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Iberoamericana.
- Del Valle, J., y Meirinho-Guede, V. (2016). Ideologías lingüísticas. En J. Gutiérrez-Rexach (Ed.), *Enciclopedia de lingüística hispánica* (pp. 622-631). Routledge.
- Farr, M. (2011). Urban plurilingualism: Language practices, policies, and ideologies in Chicago. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1161-1172. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.10.008>
- Ferguson, J. (2016). Code-mixing among Sakha-Russian bilinguals in Yakutsk: A spectrum of features and shifting indexical fields. *Journal of Linguistic Anthropology*, 26(2), 141-161. <https://doi.org/10.1111/jola.12123>
- Field, M. (2012). Kumeyaay language variation, group identity, and the land. *International Journal of American Linguistics*, 78(4), 557-573. <https://doi.org/10.1086/667451>
- Fitzsimmons-Doolan, S. (2014). Language ideologies of Arizona voters, language managers, and teachers. *Journal of Language, Identity & Education*, 13(1), 34-52. <https://doi.org/10.1080/15348458.2014.864211>
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511844713>
- Gundermann, H. (2014). Orgullo cultural y ambivalencia: actitudes ante la lengua originaria en la sociedad mapuche contemporánea. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 52(1), 105-132. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832014000100006>
- Hansen, M. (2016). The difference language makes: The life-history of Nahuatl in two Mexican families. *Journal of Linguistic Anthropology*, 26(1), 81-97. <https://doi.org/10.1111/jola.12115>
- Heller, M. (1995). Language choice, social institutions, and symbolic domination. *Language in Society*, 24(3), 373-405. <https://doi.org/10.1017/S0047404500018807>
- Hoffman, K. (2008). Purity and contamination: Language ideologies in French colonial native policy in Morocco. *Comparative Studies in Society & History*, 50(3), 724-752. <https://doi.org/10.1017/S0010417508000315>
- Hornberger, N. (1988). Language ideology in Quechua communities of Puno, Peru. *Anthropological Linguistics*, 30(2), 214-235. <https://www.jstor.org/stable/30027980>
- Innes, P. (2006). The interplay of genres, gender, and language ideology among the Muskogee. *Language in Society*, 35(2), 231-259. <https://doi.org/10.1017/S0047404506060106>
- Irvine, J. (1989). When talk isn't cheap: Language and political economy. *American Ethnologist*, 16(2), 248-267. <https://doi.org/10.1525/ae.1989.16.2.02a00040>
- King, K., y Hermes, M. (2014). Why is this so hard?: Ideologies of endangerment, passive language learning approaches, and Ojibwe in the United States. *Journal of Language, Identity & Education*, 13(4), 268-282. <https://doi.org/10.1080/15348458.2014.939029>
- König, K., Dailey-O'Cain, J., y Liebscher, G. (2015). A comparison of heritage language ideologies in interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 19(4), 484-510. <https://doi.org/10.1111/josl.12146>
- Kroskrity, P. (2004). Language ideologies. En A. Durranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology*

- (pp. 496-517). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470996522.ch22>
- Kroskrity, P. (2010). Language ideologies - Evolving perspectives. En J. Jaspers, J. Östman y J. Verschueren (Eds.), *Society and language use* (pp. 192-211). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hoph.7.13kro>
- Lagos, C., Espinoza, M., y Rojas, D. (2013). Mapudungun according to its speakers: Mapuche intellectuals and the influence of standard language ideology. *Current Issues in Language Planning*, 14(3-4), 403-418. <https://doi.org/10.1080/14664208.2013.828879>
- Lee, T. (2009). Language, identity, and power: Navajo and Pueblo young adults' perspectives and experiences with competing language ideologies. *Journal of Language, Identity & Education*, 8(5), 307-320. <https://doi.org/10.1080/15348450903305106>
- Lippi-Green, R. (2012). *English with an accent. Language, ideology and discrimination in the United States* (2.ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203348802>
- Makihara, M. (2013). Language, competence, use, ideology, and community on Rapa Nui. *Language and Communication*, 33(4), 439-449. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2013.03.005>
- McCarty, T., Romero-Little, E., Warhol, L., y Zepeda, O. (2009). Indigenous youth as language policy makers. *Journal of Language, Identity & Education*, 8(5), 291-306. <https://doi.org/10.1080/15348450903305098>
- McEwan-Fujita, E. (2010). Ideology, affect, and socialization in language shift and revitalization: The experiences of adults learning Gaelic in the Western Isles of Scotland. *Language in Society*, 39(1), 27-64. <https://doi.org/10.1017/S0047404509990649>
- McKinney, C., Carrim, H., Marshall, A., y Layton, L. (2015). What counts as language in South African schooling?: monoglossic ideologies and children's participation. *AILA Review*, 28, 103-126. <https://doi.org/10.1075/aila.28.05mck>
- Meek, B. (2014). "She can do it in English too": Acts of intimacy and boundary-making in language revitalization. *Language & Communication*, 38, 73-82. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2014.05.004>
- Messing, J. (2007). Multiple ideologies and competing discourses: Language shift in Tlaxcala, Mexico. *Language in Society*, 36(4), 555-577. <https://doi.org/10.1017/S0047404507070443>
- Messing, J. (2009). Ambivalence and ideology among Mexican youth in Tlaxcala, Mexico. *Journal of Language, Identity & Education*, 8(5), 350-364. <https://doi.org/10.1080/15348450903307680>
- Milroy, J. (2014). Sociolinguistics and ideologies in language history. En J. Hernández-Campoy y J. Conde-Silvestre (Eds.), *The handbook of historical sociolinguistics* (pp. 571-584). Wiley Blackwell.
- Nevins, M. (2008). "They live in Lonesome Dove": Media and contemporary Western Apache place-naming practices. *Language in Society*, 37(2), 191-215. <https://doi.org/10.1017/S0047404508080263>
- Nicholas, S. (2009). "I live Hopi, I just don't speak it" —The critical intersection of language, culture, and identity in the lives of contemporary Hopi youth. *Journal of Language, Identity & Education*, 8(5), 321-334. <https://doi.org/10.1080/15348450903305114>
- Olate, A., Cisternas, C., Wittig, F., y Flores, J. (2017). Los misioneros capuchinos bávaros y sus ideologías lingüísticas sobre la lengua mapuche. *Nueva Revista del Pacífico*, (67), 130-156. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/nrp/n67/0719-5176-nrp-67-00130.pdf>
- Peery, C. (2012). New Deal Navajo linguistics: language ideology and political transformation. *Language & Communication*, 32(2), 114-123. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2011.05.003>
- Phyak, P. (2015). (En)countering language ideologies: Language policing in the ideospace of Facebook. *Language Policy*, 14(4), 377-395. <https://doi.org/10.1007/s10993-014-9350-y>
- Rindstedt, C., y Aronsson, K. (2002). Growing up monolingual in a bilingual community: The Quichua revitalization paradox. *Language in Society*, 31(5), 721-742. <https://doi.org/10.1017/S0047404502315033>
- Rojas, D. (2013). Actitudes e ideologías de hispanohablantes en torno a las lenguas indígenas en el Chile del siglo XIX. *Lenguas Modernas*, (42), 85-98. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/32240>
- Rojas, D., Lagos, C., y Espinoza, M. (2016). Ideologías lingüísticas acerca del mapudungun en la urbe chilena: el saber tradicional y su aplicación a la revitalización lingüística. *Chungará*, 48(1), 115-125. <https://doi.org/10.4067/S0717-73562015005000034>
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. En E. Rosch y B. Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization* (pp. 27-48). Laurence Erlbaum Associates.
- Ruuska, K. (2016). Between ideologies and realities: Multilingual competence in a languagised world. *Applied*

- Linguistics Review*, 7(3), 353-374. <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-0015>
- Samuels, D. (2006). Bible translation and medicine man talk: Missionaries, indexicality, and the “language expert” on the San Carlos Apache Reservation. *Language in Society*, 35(4), 529-557. <https://doi.org/10.1017/S0047404506060246>
- Schreyer, C. (2016). Taku River Tlingit genres of place as performative of stewardship. *Journal of Linguistic Anthropology*, 26(1), 4-25. <https://doi.org/10.1111/jola.12109>
- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. En P. Clyne, W. Hanks y C. Hofbauer (Eds.), *The elements: a parasesion on linguistic units and beliefs* (pp. 193-247). Chicago Linguistic Society.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.
- Stewart, C. M. (2012). Mapping language ideologies in multi-ethnic urban Europe: The case of Parisian French. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(2), 187-202. <https://doi.org/10.1080/01434632.2011.617821>
- Subtirelu, N. (2013). “English... it’s part of our blood”: Ideologies of language and nation in United States Congressional discourse. *Journal of Sociolinguistics*, 17(1), 37-65. <https://doi.org/10.1111/josl.12016>
- Sujoldžić, A., y Šimičić, L. (2013). Public and private language ideologies as reflected in language attitudes on the Island of Korčula. *Collegium Antropologicum*, 37(2), 323-334. <https://www.collantropol.hr/antropo/article/view/191>
- Unicef (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina 1*. Unicef y Funproib Andes. <https://www.unicef.org/lac/media/9791/file/PDF%20Atlas%20sociolingüístico%20de%20pueblos%20ind%C3%ADgenas%20en%20ALC-Tomo%201.pdf>
- Webster, A. (2008). “Plaza ‘góó and before he can respond...”: language ideology, bilingual Navajo, and Navajo poetry. *Pragmatics*, 18(3), 511-541. <https://doi.org/10.1075/prag.18.3.08web>
- Webster, A. (2009). The poetics and politics of Navajo ideophony in contemporary Navajo poetry. *Language & Communication*, 29(2), 133-151. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2008.12.005>
- Wei, M. (2016). Language ideology and identity seeking: Perceptions of college learners of English in China. *Journal of Language, Identity & Education*, 15(2), 100-113. <https://doi.org/10.1080/15348458.2015.1137477>
- Wiese, H. (2015). “This migrants’ babble is not a German dialect!”: The interaction of standard language ideology and “us”/“them” dichotomies in the public discourse on a multiethnolect. *Language in Society*, 44(4), 341-368. <https://doi.org/10.1017/S0047404515000226>
- Woolard, K. (1998). Introduction: Language ideology as a field of inquiry. En B. Schieffelin, K. Woolard y P. Kroskrity (Eds.), *Language ideology. Practice and theory* (pp. 3-47). Oxford University Press.
- Wyman, L. (2009). Youth, linguistic ecology, and language endangerment: A Yup’ik example. *Journal of Language, Identity & Education*, 8(5), 335-349. <https://doi.org/10.1080/15348450903305122>
- Zavala, V. (2016). Ideologías sobre el quechua desde el poder: una aproximación discursiva. *Signo y Seña*, (29), 207-234. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/2812/2442>
- Zenker, O. (2014). Linguistic relativity and dialectical idiomatization: Language ideologies and second language acquisition in the Irish language revival of Northern Ireland. *Journal of Linguistic Anthropology*, 24(1), 63-83. <https://doi.org/10.1111/jola.12037>

Cómo citar este artículo: Cisternas Irrarázabal, C., y Olate Vinet, A. (2020). Las ideologías lingüísticas sobre las lenguas indígenas americanas: una revisión sistemática de artículos de investigación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 755-773. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a09>

COMPREENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS: RECONCEPTUALIZACIONES EN TORNO A LAS DEMANDAS DEL SIGLO XXI

COMPREHENSION OF WRITTEN TEXTS: RECONCEPTUALIZING 21ST CENTURY CHALLENGES

COMPRÉHENSION DE TEXTES ÉCRITS : RECONCEPTUALISATIONS EN FACE DES DEMANDES
DU XXI^{ÈME} SIÈCLE

Giovanni Parodi

Doctor en Lingüística, Pontificia
Universidad Católica de Valparaíso,
Chile.

Profesor titular, Instituto de
Literatura y Ciencias del Lenguaje,
Pontificia Universidad Católica de
Valparaíso, Chile.

giovanni.parodi@pucv.cl

<https://orcid.org/0000-0003-2403-7038>

Tomás Moreno-de-León

Estudiante doctorado en Lingüística,
Pontificia Universidad Católica de
Valparaíso, Chile

tomas.moreno.d@mail.pucv.cl

<https://orcid.org/0000-0003-4931-971X>

Cristóbal Julio

Estudiante doctorado en Lingüística,
Pontificia Universidad Católica de
Valparaíso, Chile.

cristobal.julio@pucv.cl

<https://orcid.org/0000-0002-4723-0271>

Este texto es resultado del proyecto FON-
DECYT 1170623 (2017-2020), titulado:
“¿Existen diferentes rutas de lectura de
textos multisemióticos en profesionales
de diferente procedencia disciplinar?”.

RESUMEN

El vertiginoso avance de los desarrollos tecnológicos a inicios del siglo XXI ha impuesto desafíos inmensos para los investigadores de la comprensión de textos escritos desde un enfoque de alfabetizaciones múltiples, tanto académicas como profesionales. Ahora se hace apremiante examinar las exigencias que implica la comprensión lectora no solo en los formatos en papel, sino también en diversos soportes electrónicos y con propósitos de lectura diversos. Asimismo, es perentorio analizar la comprensión de múltiples textos y géneros eventualmente heterogéneos y multimodales. En la actualidad, debido al acceso inmediato y a la disponibilidad en línea de una creciente cantidad de información, tanto general como especializada, la comprensión de estos textos impone demandas incrementales para el sistema cognitivo humano. Este artículo busca abordar dicha complejidad, atendiendo, en un primer momento, a la conceptualización del macroproceso de la comprensión, con foco en un único texto eminentemente verbal, hasta considerar el procesamiento de múltiples textos multimodales y multimediales, los géneros del discurso académico y profesional, y los textos que caracterizan el siglo XXI, incluyendo los desafíos que este trae para los lectores en la actualidad y en el futuro.

Palabras clave: comprensión lectora; textos escritos; multimodalidad; multimedia; géneros discursivos; objetivos de lectura; discurso académico.

ABSTRACT

The rapid pace of technological developments at the beginning of the 21st century has posed tremendous challenges for researchers concerned with written texts comprehension from an academic and professional multiliteracy approach. It is now imminent to acknowledge the demands that reading comprehension implies not only for paper formats, but also for diverse electronic media, and diverse reading purposes. It is also vital to consider the comprehension of multiple texts and of eventually heterogeneous and highly multimodal genres. Nowadays, due to the immediate access and online availability of growing general and specialized information, the comprehension of such texts imposes incremental demands to human cognitive systems. This article seeks to address that complexity beginning with the conceptualization of the comprehension macroprocess, as it involves an eminently verbal single text, and continuing with the processing of multiple multimodal and

775

Recibido: 2019-08-08 / Aceptado: 2020-06-19 / Publicado: 2020-09-17

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a10>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 25 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2020), PP. 775-795, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

multimedia texts, academic and professional genres, and the texts that characterize the 21st century, including the challenges that this represents to readers now and in the future.

Keywords: reading comprehension; multimodality; multimedia; discourse genre; reading objectives; academic discourse.

Résumé

Le rythme rapide du développement technologique en ce début de XXI^{ème} siècle a imposé aux chercheurs d'immenses défis pour comprendre les textes écrits à partir d'une approche d'alphabétisation multiple, tant académique que professionnelle. Il est maintenant imminent de réaliser les exigences de la compréhension de la lecture non seulement en format papier, mais aussi dans divers médias électroniques et à des fins de lecture variées. Il est également impératif de prendre en compte la compréhension de textes multiples, et éventuellement de genres hétérogènes et multimodaux. Aujourd'hui, en raison de l'accès immédiat et de la disponibilité en ligne d'une quantité croissante d'informations générales et spécialisées, la compréhension de ces textes impose des exigences supplémentaires au système cognitif humain. Cet article cherche à aborder cette complexité en abordant d'abord la conceptualisation du macro-processus de compréhension, en se concentrant sur un seul texte, éminemment verbal, puis en considérant le traitement de multiples textes multimodaux et multimédias, des genres de discours académique et professionnel, et des textes qui caractérisent le XXI^{ème} siècle, y compris les défis que cela représente pour les lecteurs d'aujourd'hui et de demain.

Mots-clés : compréhension de lecture ; multimodalité ; multimédia ; genre du discours ; objectifs de lecture ; discours académique.

Introducción: la comprensión de textos escritos como macroproceso

La comprensión textual, contrario a lo que suele pensarse, no es una habilidad que se desarrolla solo durante la educación primaria y, una vez alcanzado un nivel operacional o funcional, luego no requiere mayor entrenamiento. Muy a la inversa: debido a su carácter multidimensional, la competencia lectora está en permanente desarrollo y se encuentra dirigida a diferentes metas y guiada por múltiples objetivos; incluye un conjunto de estrategias en permanente expansión, que los lectores perfeccionan a lo largo de la vida de acuerdo con las demandas de los diversos géneros discursivos en distintos ambientes.

En un contexto mundial en progresivo avance tecnológico, en la actualidad, la comprensión de textos escritos debe visualizarse como una lectura de múltiples textos multimodales y multimediales, como parte de una competencia estratégica fundamental. Esta visión integral parece ser más relevante que nunca. Esto se debe a que los lectores deben saber, por ejemplo, cómo corroborar la información de diferentes documentos para determinar su exactitud o verificar los datos entregados en ellos (Braasch *et al.*, 2018; Parodi, 2014; Parodi y Julio, 2016; Salmerón *et al.*, 2018; Strømsø y Bråten, 2014). Ello cobra particular relevancia debido a que la lectura cotidiana, en el mundo tecnológico contemporáneo, exige a los lectores poder seleccionar, evaluar e integrar información, de distintas fuentes y géneros, en diferentes medios y dispositivos. Esta aproximación teórica ha sido crucial en la reconceptualización de lo que significa *comprender* y de cómo se operacionaliza.

En este sentido, la *comprensión de textos escritos* puede —en general— ser definida como un macroproceso multidimensional, en el que es posible distinguir diversos planos o dimensiones, todos fuertemente interrelacionados. Desde esta aproximación integral contemporánea se identifica —al menos— una dimensión biológica, otra cognitiva, una textual y una social.

Desde esta perspectiva, la comprensión es biológica, porque ocurre en el cuerpo del lector y, en particular, en el cerebro humano, aunque todo el proceso comprensivo es corpóreo en un sentido integral (De Vega, 2005; Zwaan, 2004). Tiene una dimensión cognitiva, debido a que los procesos que acontecen van más allá de la corporeidad e involucran a la mente y la conciencia del lector, tanto como a sus emociones y motivaciones (De Vega *et al.*, 2008). Junto a lo anterior, la comprensión también es textual, ya que el objeto de cognición es un texto, producto de la actividad humana del hablar (Coseriu, 1992). Dicho *texto escrito* debe ser entendido desde una concepción contemporánea, es decir, desde una conceptualización compleja, que lo entiende como una unidad lingüística y semántica, constituida por múltiples sistemas de significación, y que no se restringe solo a las palabras (Halliday, 1978; Halliday y Hasan, 1985). Finalmente, pero no en último lugar, la comprensión es un acto social, que implica el reconocimiento de un contexto físico, de los roles que desempeña el lector y, eventualmente, de los roles de otros participantes del acto lector (Van Dijk y Kintsch, 1983).

Así, en sentido técnico, la *comprensión exitosa* implica, por parte del lector, la construcción de una representación mental coherente (modelo de situación) de un texto, a la luz de sus conocimientos previos y orientada por objetivos de lectura, ya sea del propio lector o establecidos externamente (Kintsch, 1998; Kintsch y Van Dijk, 1978; Parodi, 2010, 2014; Van Dijk y Kintsch, 1983). En la construcción de tal representación mental compleja, el lector lleva a cabo una amplia variedad de procesos de diversa naturaleza y jerarquía, algunos de ellos automáticos y otros estratégicos (Graesser, 2007; Graesser *et al.*, 1994;).

En la actualidad, existe mayor consenso en que comprender un texto escrito constituye una actividad intencionada y guiada por los propósitos del lector, aunque no haya un acuerdo definitivo respecto del grado de participación consciente del lector en todo el proceso de lectura (Rayner *et al.*, 2012). En esta

línea, si se adopta de modo radical el *modelo de construcción-integración* de Kintsch (1988, 1998), se tiende a difuminar el rol de las estrategias, aunque, posteriormente, ha reconocido un mayor dinamismo de dichos procesos:

Comprehension in this technical sense is automatic meaning construction via constrain satisfaction, without purposeful, conscious effort. Normal reading involves automatic comprehension, as well as conscious problem solving whenever the pieces of the puzzle do not fit together as they should (Kintsch, 2013, p. 808).

En este contexto, cabe señalar que la investigación interdisciplinaria en comprensión ha avanzado decididamente en los últimos 40 años y ha logrado abordar en forma progresiva, con mayor profundidad, un objeto de estudio complejo. En este camino, se ha progresado desde enfocarse en procesos de memoria y reconocimiento léxico, enmarcado en estrechos paradigmas experimentales que, en muchos casos, empleaban “textoides” (textos creados *ad hoc* para determinados experimentos), a estudiar el procesamiento del lenguaje natural, la resolución de problemas, el razonamiento y el aprendizaje profundo en contextos progresivamente más ecológicos y naturalísticos (“lectura en el mundo real”), y con atención a los géneros del discurso y la disciplinaria. También se contempla la lectura digital y en múltiples dispositivos, y los desafíos que ha provocado leer en papel y en nuevos formatos y géneros dinámicos y que han llevado a los lectores a nuevas demandas y a desarrollar nuevas estrategias y recursos (*v. g.*, Baron *et al.*, 2017; Parodi *et al.*, 2019; Salmerón y Delgado, 2019).

Ahora bien, en este artículo, el foco está puesto en cómo un lector típico ideal, con habilidades estándar y motivado por la lectura, procesa información escrita, de diversa naturaleza, mientras lee. No atendemos aquí a la lectura inicial ni a dificultades o patologías de lectura. El recorrido propuesto va desde la comprensión de un texto eminentemente verbal, los mecanismos inferenciales como núcleo de la lectura comprensiva, el procesamiento de un texto multimodal, hasta la

comprensión de múltiples textos de naturaleza multimodal y multimedial, atendiendo a los géneros académicos y profesionales. Este recorrido no implica que un lector típico sea necesariamente un lector altamente competente y exitoso, ya que —como puntualizamos más arriba— la comprensión debe desarrollarse a lo largo de toda la vida y —muchas veces— requiere apoyos y soporte para el desarrollo de estrategias adecuadas (Magliano *et al.*, 1999; McNamara, 2007; Salmerón y Llorens, 2019). Por ello, lo concebimos como un lector típico, pero idealizado, como suele ser el que supone la mayoría de los modelos teóricos acerca de la comprensión (*v. g.*, Kintsch, 1998; Van Dijk y Kintsch, 1983; Zwaan y Radvansky, 1998).

La comprensión a partir de un único texto eminentemente verbal: las inferencias

La mayor parte de los esfuerzos en la investigación de la comprensión de textos escritos ha estado abocada al estudio de los procesos cognitivos implicados en la lectura de un único texto de naturaleza eminentemente verbal (compuesto preferentemente solo de palabras). En este sentido, existe una amplia y variada disponibilidad de teorías y modelos de comprensión que describen, con mayor o menor detalle, los procesos y subprocesos que implica la lectura de los diversos componentes verbales de un texto determinado, predominantemente de tipo narrativo (*v. g.*, Britton y Graesser, 1996; McNamara y Magliano, 2009; Parodi, 2014; Van den Broek y Gustafson, 1999).

En estos modelos, se suelen describir los ciclos de procesamiento en que se atiende a la microestructura textual y los diferentes niveles incrementales de complejidad del procesamiento, desde la identificación de palabras hasta la asignación de significado a cadenas oracionales en la construcción de una macroproposición textual. Para ello, se han propuesto distintos niveles de representación cognitiva o mental, que buscan dar cuenta de estos ciclos recursivos de procesamiento que se ejecutan a partir de la lectura de un texto (*v. g.*, código de superficie, base de texto, modelo

de situación, género del discurso). En general, se ha dado cuenta de múltiples tipos de conexiones mentales que se establecen a partir de la información textual, con el fin de llegar a construir una representación mental coherente.

Con este propósito, se ha identificado la *inferencia* como un mecanismo cognitivo central para el establecimiento de la coherencia textual. Los modelos y las teorías sobre la comprensión han ido logrando, en forma progresiva, especificar de mejor manera los diversos procesos inferenciales y sus tipologías o taxonomías, basadas preferente o exclusivamente

a partir del modo verbal y con predominancia de textos narrativos (Graesser *et al.*, 1994; Gutiérrez-Calvo, 1999; León y Pérez, 2003; McKoon y Ratcliff, 1992; Van Dijk y Kintsch, 1983).

Durante mucho tiempo, se optó por el estudio de los cuentos, pues se asumía que en ellos se representaba de mejor modo el tipo de lenguaje cotidiano de naturaleza narrativa que un lector promedio debía manejar. A modo de ejemplo, en la Figura 1 revisamos dos tipos de inferencias: pronominales (pronombre personal y pronombre neutro) y causales (marcada y no marcada).

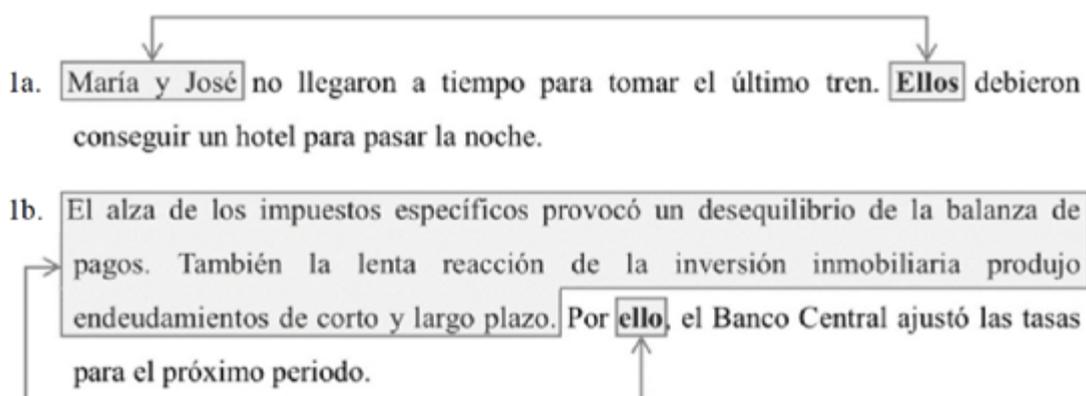


Figura 1 Ejemplos de inferencias pronominales

En el ejemplo 1a, para comprender este texto, se debe conectar anafóricamente el pronombre personal (*ellos*) con sus dos antecedentes (*María y José*) y, de este modo, lograr brindar coherencia referencial al texto; en otras palabras, mediante esta inferencia anafórica, el lector podrá saber que se sigue hablando de las personas indicadas en el primer segmento discursivo.

Por su parte, en el texto del ejemplo 1b, se requiere también generar una inferencia anafórica pronominal, pero de distinta naturaleza. Se trata de un pronombre neutro en una función encapsuladora con antecedente complejo y extenso, que involucra a las dos oraciones previas. Así, para construir coherencia relacional, el lector de este segundo texto debe ejecutar una inferencia de mayor complejidad y

jerarquía, y lograr reconocer al antecedente de pronombre neutro en un extenso segmento discursivo anterior. Solo si el lector logra generar una inferencia que establezca esta conexión, podrá entonces comprender la razón del ajuste de las tasas para el próximo periodo.

Otro tipo de inferencia conectiva es la que le permite al lector enlazar causalmente dos segmentos del texto y comprender que uno establece la causa física del otro, construyendo así la coherencia relacional. Veamos los dos textos que se muestran en la Figura 2.

En 2a y 2b, el lector debe conectar ambos segmentos discursivos, generando inferencias causales (marcada en 2a con el marcador discursivo *porque*,

- 2a. El señor Romera no vendrá al club esta noche **porque** su madre se encuentra muy enferma.
- 2b. El vehículo derrapó aceleradamente por la ladera oriental. **[XXX]** Dos vacas y una oveja resultaron con heridas de gravedad y el establo fue dañado seriamente.

Figura 2 Ejemplos de inferencias causales

y no marcada en 2b, con yuxtaposición de dos oraciones).

Como se puede apreciar en estos ejemplos, las inferencias, mediante diversos ciclos de procesamiento, proveen al lector de herramientas cognitivas para enlazar la información textual y construir la coherencia (muchas veces por medio de pistas lingüísticas explícitas), lo que dota al texto de sentido y genera la elaboración de una representación mental de la información del texto.

Menor atención han recibido las taxonomías de inferencias en virtud de la variación existente a partir de diferentes géneros discursivos y según la diversidad disciplinar. Por ejemplo, entre 1a y 1b se aprecia una variación del tipo de inferencia que responde esencialmente al tópico y al género. Es muy probable que una inferencia pronominal neutra, como en 1b, sea más prototípica de un género de reporte económico de tipo descriptivo (economía) y no de un cuento narrativo (literatura). Pese a algunos intentos por extender el modelo constructorista más allá de lo narrativo (Graesser y Bertus, 1998; Otero *et al.*, 2002), existe escasa investigación al respecto y queda un importante nicho a ser estudiado de forma sistemática.

Tal como indica Kintsch (2013), la amplia y larga trayectoria de estudios centrados en textos escritos preferentemente verbales enfrenta algunas limitaciones, aunque sin duda estos tremendos desarrollos han llevado a fundamentales avances científicos y aplicados: *“This deficiency is a major reason why much of the research on text comprehension has focused on the verbal aspects, neglecting the*

role of mental imagery for all its acknowledged significance” (Kintsch, 2013, p. 809).

En los siguientes apartados nos enfocamos en la comprensión de textos multimodales y en el procesamiento de múltiples textos (multimodales). Posteriormente, atendemos a la importancia de los objetivos del lector y la comprensión de textos académicos y profesionales.

La comprensión como procesamiento de un texto multimodal

A diferencia de la comprensión de un único texto constituido solo por palabras, no se ha alcanzado un amplio nivel de consenso en torno a cómo se construye una representación mental a partir de un único texto multimodal, en el que pueden coexistir múltiples modos. Diversas propuestas teóricas han desarrollado modelos que dan cuenta de cómo el modo verbal y las imágenes son procesados (Mayer, 2005; Pinker, 1990; Sadoski y Paivio, 2004; Schnotz, 2014). En términos generales, se suele coincidir en proponer dos vías o rutas de acceso de información: un canal verbal y un canal de imágenes. Estas propuestas han recibido ciertas críticas, por lo aparentemente limitado del acceso único en dos vías, pues se argumenta que los modos constitutivos de un texto exigen al sistema cognitivo humano mucho más que solo dos canales (Dehaene, 2010; Parodi, 2014; Parodi y Julio, 2015). En la Figura 3 se busca ilustrar la multiplicidad de sistemas representacionales que potencialmente se hallan en un texto escrito, y la disponibilidad cognitiva y cerebral de representar información de naturaleza heterogénea.

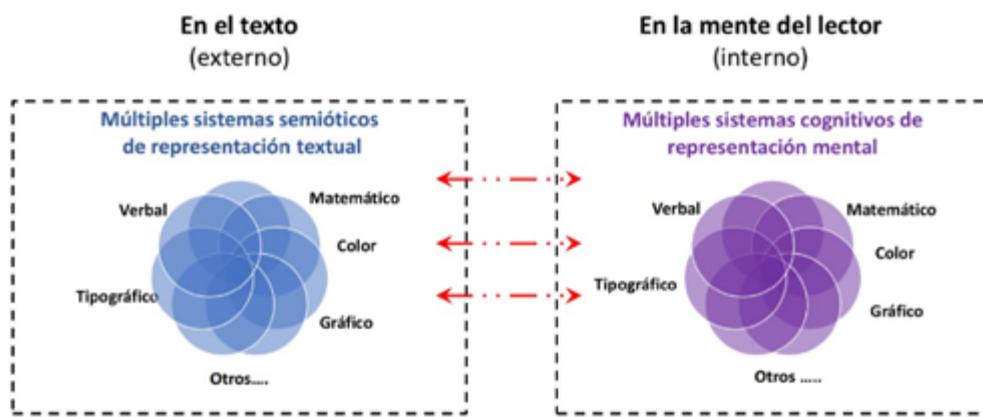


Figura 3 Múltiples sistemas textuales y cognitivos

Como se puede apreciar, un texto escrito es una fuente potencial de distintos sistemas representacionales, los cuales deben ser atendidos y procesados por el lector, en virtud de diferentes mecanismos cognitivos y cerebrales de registro y codificación. En la actualidad, aún no disponemos de un conocimiento profundo y sistemático ni de los rasgos textuales multimodales ni de los sistemas de representación y procesamiento mental que operarían para registrar e integrar tal información de diversa naturaleza. Tampoco se cuenta con antecedentes científicos detallados de cómo se conecta dicha información textual proveniente desde múltiples modos con los sistemas cognitivos humanos.

Pese a ello, existen diferentes propuestas que, en términos generales, permiten señalar que se comprende mejor y se genera mejor aprendizaje cuando la información se muestra en más de un modo (*principio multimedial*) (Mayer, 2005). De esta manera, la teoría cognitiva del aprendizaje multimedial (Mayer, 2009) y el modelo integrado de la comprensión del texto e imagen (Schnotz, 2014) coinciden en describir este proceso como la construcción e integración de las informaciones contenidas en los diversos modos que hacen parte de un texto. Ello, a partir de la interacción entre el módulo cognitivo de la memoria de trabajo (decodificación de los textos recogidos ocularmente a partir de palabras e imágenes) y el módulo cognitivo de la memoria de largo plazo (patrones de lectura y conocimiento previo).

Por otro lado, la teoría del código dual (Sadoski y Paivio, 2004) plantea que esta comprensión se construye a partir de dos códigos, uno especializado en lo verbal y otro para el resto de los modos.

Complementaria a los modelos anteriores, la teoría de la comunicabilidad (Parodi, 2011, 2014) pone especial énfasis en el eje del contexto, al explicar cómo se comprende un único texto multimodal, es decir, si bien reconoce la importancia de los ejes del lector y del texto, va más allá, integrándolos en una visión psicosociolingüística. En específico, esta teoría propone que la comprensión multimodal se construye a partir de tres supuestos: 1) el de la cognición situada: lectura de textos ecológicos auténticos, donde el lector tiene objetivos de lectura propios; 2) el de la interactividad: fuentes de información, lector, texto, contexto, formato de lectura, y 3) el de la socioconstructividad: desarrollo biológico en contextos sociohistóricos particulares.

Siguiendo la tesis del principio multimedial, Habel y Acartürk argumentan que “*humans make inferences not purely on statistical data; rather, they interpret the data depending on characteristics of the communicative mode*” (2011, p. 11). Por esta razón, como en la comprensión de un único texto eminentemente verbal, las inferencias son fundamentales en el proceso de construcción de significado de textos propiamente multimodales. Varios estudios han proporcionado evidencia

empírica acerca de este principio (*v. g.*, Habel y Acartürk, 2011; Mason *et al.*, 2013; Mayer, 2009; Parodi y Julio, 2015, 2016).

Para ejemplificar lo anterior, consideremos dos géneros multimodales de economía: el “Informe anual del Fondo Monetario Internacional” (IAFMI) y el “Informe mensual de estadísticas monetarias y financieras” (IMEMF) del Banco Central de Chile (Molina, 2018; Moreno-de-León, 2018).

En el caso del IAFMI, la movida retórica más importante realiza una evaluación de un tema

en un periodo pasado y la estimación de cómo se comportará en un periodo futuro (Molina, 2018) (Figura 4).

De acuerdo con el principio multimedial (Mayer, 2005), para comprender este segmento discursivo sería necesario que los lectores construyeran una representación mental coherente entre el segmento verbal (*v. g.* constituido a partir palabras, números y porcentajes, diversas tipografías) y el segmento gráfico (*v. g.*, constituido por números, porcentajes, líneas, color, diferentes tipografías y signos matemáticos). De este modo, las inferencias intersistémicas son fundamentales para tejer

782

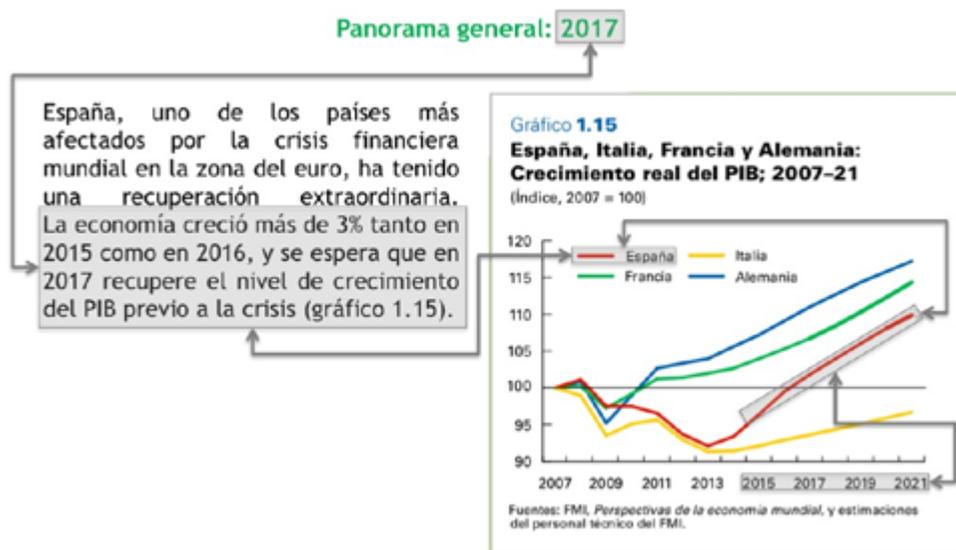


Figura 4 Segmento discursivo del “Informe anual del Fondo Monetario Internacional”. PIB: producto interno bruto; FMI: Fondo Monetario Internacional

Fuente: Adaptado de Fondo Monetario Internacional (2017).

el significado del texto multimodal. Por ejemplo, en el segmento discursivo de la Figura 4, un lector debería identificar que las palabras proporcionan información acerca de un solo país, España; que la fluctuación de crecimiento real del producto interno bruto (PIB) está ilustrada con el color rojo, y que el gráfico presenta información no discutida o mencionada por las palabras.

Tomando en cuenta este ejemplo, Parodi y Julio (2015) argumentan que es probable que los

lectores puedan comprender un segmento discursivo mediante una lectura centrada principalmente en un solo modo. En específico, es factible que los lectores lleven a cabo mejores resúmenes si se enfrentan a un texto constituido, por ejemplo, solo por el modo gráfico. Sin embargo, al leer un texto constituido por dos modos, como el que se muestra en la Figura 4, los lectores podrían concentrar mayor atención al modo verbal. En otras palabras, pese a que los lectores podrían beneficiarse más de un texto al leer el gráfico, cuando leen un segmento

discursivo con palabras y un gráfico, aquellos tienden a leer más el modo verbal. A este fenómeno se le conoce como *principio logocentrista*, el cual consiste en un adiestramiento del ojo que hace que los lectores presten más atención al modo verbal de un texto, en desmedro de los otros también disponibles (Parodi y Julio, 2016). Estos resultados son consistentes con la evidencia reportada en diversas investigaciones sobre procesamiento multimodal, como lo resumen Alemdag y Cagiltay (2018), en una revisión de más de cincuenta estudios sobre

aprendizaje multimedial con el uso de *eyetracking*: “*The common finding of the studies was that learners give more attention to text than to pictures. This implies that people prefer a more text-dominant learning process in multimedia environments*” (Alemdag y Cagiltay, 2018, p. 422).

Otro ejemplo de comprensión multimodal se puede dar en el caso del IMEMF. Este género tiene como movida retórica más importante la constatación de tendencias (Figura 5).

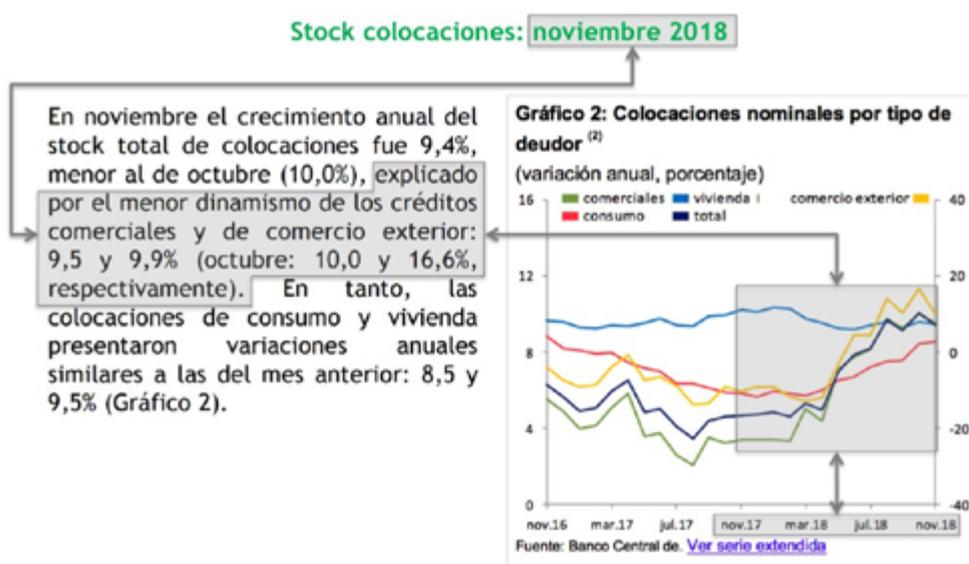


Figura 5 Segmento discursivo del “Informe mensual de estadísticas monetarias y financieras”

Fuente: Adaptado de Banco Central de Chile (2018).

De esta manera, la comprensión exitosa de este segmento discursivo podría estar relacionada con los esfuerzos cognitivos por integrar la información que está contenida en el modo verbal y en el modo gráfico (Mason *et al.*, 2013). Especialmente en este tipo de informe, las inferencias causales intermodales cobran gran relevancia para establecer conexiones textuales (Habel y Acartürk, 2011). Siguiendo esta postura, lectores enfrentados a un objetivo de lectura como “leer para responder preguntas de opción múltiple acerca de las colocaciones nominales”, probablemente intentarían encontrar más conexiones entre el modo verbal y el gráfico. De esta forma, los lectores de este

segmento discursivo deberían identificar que el crecimiento de las colocaciones nominales se explica por el menor dinamismo de los créditos comerciales y de comercio exterior. Otras investigaciones han abordado textos de distintas fuentes de otras disciplinas, como historia, matemáticas y ciencias naturales, con desafíos diversos en cuanto a formatos y artefactos (Braasch *et al.*, 2018).

Así, la mayoría de las propuestas que buscan explicar la comprensión y el aprendizaje desde un único texto multimodal se adscriben a la teoría cognitiva del aprendizaje multimedial, la cual, a grandes rasgos, se puede sintetizar en que “*people learn more*

deeply from words and pictures than from words alone” (Mayer, 2005, p. 31). No obstante, es muy precaria la información científica disponible en la actualidad sobre los procesos inferenciales que ocurren en la construcción de una representación mental multimodal: por ejemplo, ¿qué tipos de inferencias operan entre las palabras y ciertos segmentos de un gráfico? Varios investigadores, siguiendo categorías lingüísticas, postulan que algunos de estos procesos cognitivos serían similares a los que ocurren a partir de un texto verbal (Martinec y Salway, 2005; Royce, 1999) y, por ejemplo, asumen que existen —entre otras— inferencias de tipo causal (Habel y Acartürk, 2011).

La comprensión como procesamiento de múltiples textos verbales y multimodales

En la misma línea descrita al inicio de este artículo, el estudio científico de la comprensión de más de un texto también se inició atendiendo a textos preferentemente verbales. Uno de los primeros estudios que innovaron el foco de interés que tenían las investigaciones más tradicionales de un único texto eminentemente verbal, fue el que llevó a cabo Wineburg (1991), en el cual se planteó entender cómo es que se distinguen las estrategias de lectura por parte de lectores expertos y legos de la disciplina de historia. A poco más de 25 años de este artículo seminal, se reconocen al menos dos principales líneas de investigación: la evaluación de la confiabilidad de los textos (Wiley *et al.*, 2009) y la de integración de textos (Britt y Sommer, 2004).

Si bien señalábamos que al conceptualizar el proceso de comprensión de un único texto multimodal solo se ha alcanzado un consenso relativo, existe mucho menor acuerdo cuando se trata de definir el modo en que se procesan dos o más textos de naturaleza verbal. Este nicho de investigación ha sido paulatinamente ocupado por la necesidad de explicar procesos de lectura más naturales, por ejemplo, el hecho de que, en la actualidad, los lectores tengan acceso a gran cantidad de información en línea, lo cual hace que

se enfrenten potencialmente a múltiples textos que no han sido escritos necesariamente para ser comprendidos de manera interconectada. En este sentido, un informe económico escrito en 2010, en el que se reporta una crisis financiera, no fue construido para que un lector integrara su información con la de otro informe redactado en 2017; sin embargo, estas lecturas son bastante habituales, por ejemplo, para entender los cambios macro y microeconómicos.

Al respecto, Strømsø (2017) sugiere que los modelos de comprensión de múltiples textos (en nuestra opinión, eminentemente verbales) coinciden en explicar que la comprensión de dos o más textos es un proceso de construcción de la representación mental coherente de cada texto, de tal forma que el lector es capaz de recordar qué información se encuentra en cada texto, crear una representación mental de la estructura semántica entre los textos (modelo intertextual) y crear una representación mental de la relación entre los modelos situacionales planteados entre los textos (modelo de situaciones). Estas propuestas teóricas de la comprensión de múltiples textos (verbales) han explorado cómo es que distintas variables influyen en el proceso lector, como, por ejemplo, factores internos del lector (creencias acerca del tema, hábitos de lectura, motivación) y factores externos al lector (quién solicita la tarea de lectura, objetivo de lectura explícitamente proporcionado, dispositivos de lectura).

Comparativamente, la investigación centrada en la comprensión de múltiples textos de naturaleza multimodal ha sido menor y se registran escasos estudios que la aborden de este modo. Prueba de ello es lo señalado recientemente por List y Alexander (2018):

The literatures on multiple documents (MD) and multi-modal document (MMD) comprehension have identified an array of processes and competencies critical to living and learning in the 21st century. Yet for too long, the MD and MMD literatures have continued along separate tracks, with few researchers tackling how students may make sense of information from multiple and multi-modal documents (p. 82).

Al respecto, Rouet y Britt (2014) plantean una primera propuesta, en la que, además de la representación mental coherente de varios textos —similar a la de múltiples textos (verbales)—, explican que la comprensión de múltiples textos (multimodales) consiste en la construcción de un nuevo conocimiento, opinión o perspectiva, que le permite al lector tomar postura ante el tema que se está leyendo. En términos generales, en esta propuesta se reportan hallazgos en favor de que si bien la integración de múltiples textos multimodales podría parecer una tarea altamente

demandante, los profesionales de economía alcanzan un nivel intermedio y registran sobre el 60 % de logro al leer dos segmentos discursivos multimodales cuando el objetivo de lectura es explícito, frente a un porcentaje de logro significativamente menor cuando el objetivo de lectura es general.

A modo de ejemplo, en la Figura 6 ilustramos las movidas retóricas más representativas de cada género. Del lado izquierdo se presenta un segmento textual del IAFMI, y del lado derecho, uno del IMEMF.

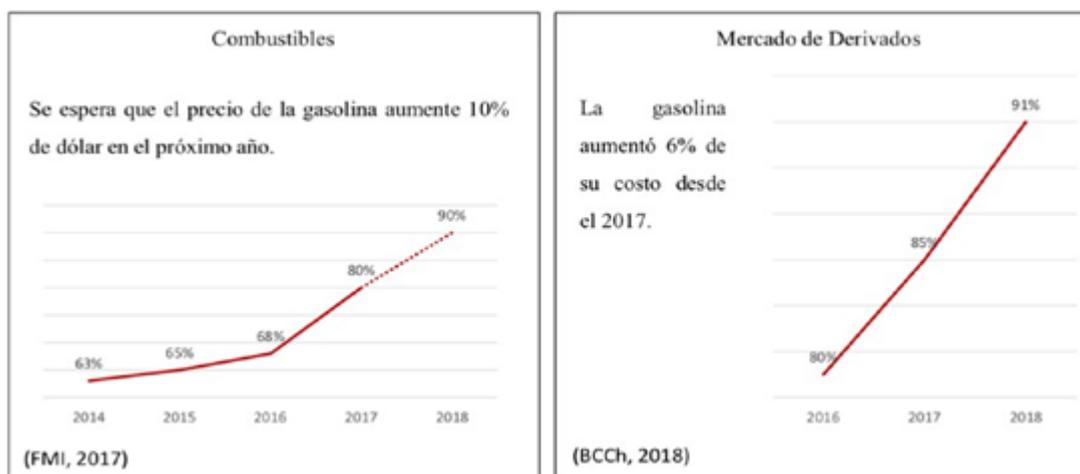


Figura 6 Segmentos discursivos del IAFMI y del IMEMF

Fuentes: Fondo Monetario Internacional (2017) y Banco Central de Chile (2018).

Desde nuestra perspectiva, enfrentados a estos segmentos discursivos, los lectores buscarían establecer conexiones entre ellos, orientados principalmente por un objetivo explícitamente proporcionado. Por ejemplo, para responder en forma exitosa al objetivo de lectura “leer para identificar en qué porcentaje el costo de la gasolina superó/no superó la estimación hecha en 2017”, los lectores deberían construir una representación mental de ambos segmentos discursivos, en donde el que representa al IAFMI realiza una estimación, mientras que el que representa al IMEMF, constata. De lo contrario, los lectores podrían suponer que el identificar la diferencia de 4 % entre la estimación del segmento discursivo del

IAFMI y la constatación del segmento discursivo del IMEMF sería la respuesta correcta. Pese a ello, la representación mental de los múltiples textos que deberían construir los lectores tendría que considerar en qué año fue publicado cada segmento y la realización retórica de cada uno; de esta manera, deberían identificar que la respuesta al objetivo de lectura explícitamente proporcionado es que no se superó en 4 %.

Cabe señalar que empleamos la expresión “objetivo de lectura explícitamente proporcionado”, pues esta propuesta se alinea teóricamente a las que sugieren que independiente del objetivo de lectura que se le proporcione a un lector, este

autogestiona otra serie de objetivos que se pueden alinear o no al objetivo de lectura explícitamente proporcionado (Britt *et al.*, 2018).

Ahora bien, en este progresivo proceso de reconceptualización, construir una representación mental interconectada a partir de múltiples textos multimodales constituye un proceso inherentemente intertextual de mayor exigencia,

[...] in which multiple sources of information are juxtaposed with one another, portions are evaluated and selected, and information is integrated as part of a process of updating the experts' mental model about the topic (Goldman *et al.*, 2012, p. 357).

Las teorías de la comprensión de múltiples textos han propuesto extensiones críticas a los modelos de procesamiento de un único texto (Perfetti *et al.*, 1999; Rouet y Britt, 2014), aunque aún no se integra de manera certera el componente multimodal.

786

La comprensión de géneros del discurso académico y profesional

Como se ha señalado, la investigación de la comprensión de textos escritos estuvo centrada durante muchos años en géneros narrativos. La atención a géneros académicos ha sido escasa y mucho menor la que aborda los géneros que se producen y circulan en ámbitos profesionales. Como se sabe, los géneros del discurso se construyen y transitan en varios ámbitos y revelan interesantes variaciones genéricas, incluso dentro de una misma disciplina (Parodi, 2015a y 2015b). Por ejemplo, como lo hemos mencionado anteriormente, los géneros de economía (diversos tipos de informes técnicos, artículos de investigación, balances anuales, declaraciones de gastos, etc.) son géneros escritos por expertos y dirigidos a otros expertos o a un público específico. Asimismo, estos géneros se caracterizan por estar constituidos por múltiples modos, como el verbal, el gráfico, el matemático, el del color y el tipográfico, entre otros (Parodi, 2010; Parodi y Julio, 2015). Sumado a las características multimodales que presentan los géneros discursivos, la lectura de ellos demanda, en un

primer momento, la búsqueda y selección de varios documentos para que, en un segundo momento, la información contenida en los múltiples textos y sus múltiples modos sea integrada en una representación mental coherente compleja, que potencialmente permita la construcción e integración de un nuevo conocimiento a partir de ellos (Rouet y Britt, 2014).

En este sentido, comprender textos de estos géneros de economía puede ser de alto impacto no solo para los usuarios del ámbito profesional, sino también para estudiantes universitarios, e inclusive para la población general. Algunos estudios recientes han indagado por los hábitos lectores y el modo en que las disciplinas y el grado de experticia inciden en el procesamiento y la comprensión de textos disciplinares en ámbitos académicos y profesionales (Baron, 2015; Kazanci, 2015; Mangan y Van der Weel, 2016; Parodi *et al.*, 2018; Parodi *et al.*, 2019). A la luz de los hallazgos disponibles, se ha registrado que tanto estudiantes como profesionales en diversos ámbitos declaran una preferencia general y obtienen mejores resultados a favor de la lectura en soporte papel por sobre el digital (Clinton, 2019; Delgado *et al.*, 2018; Kurata *et al.*, 2017; Mizrachi *et al.*, 2018).

La comprensión como actividad guiada por propósitos del lector

Aunque la investigación en comprensión ha siempre reconocido la importancia de los objetivos de lectura, no fue hasta la década de los noventa en que aparecen teórica y sistemáticamente considerados en el artículo seminal de Graesser *et al.*, (1994). En la propuesta de la teoría constructivista, los autores proponen el principio distintivo de la “búsqueda tras el significado” (*search-after-meaning principle*), el cual, entre sus supuestos fundamentales, considera el “supuesto de los objetivos del lector”:

The reader goal assumption: the reader constructs a meaning representation that addresses the reader's goals. These goals and meaning representations are normally pitched at deep levels of processing (e.g., se-

mantics and referential situation model) rather than shallow levels (e.g., wording and syntax) (Graesser *et al.*, 1994, p. 371).

Con posterioridad, los objetivos o propósitos del lector han sido foco de distintas teorías y modelos de comprensión, llegando a considerarla una dimensión fundamental en su conceptualización (v. g., Britt *et al.*, 2018; Graesser, 2007; Graesser *et al.*, 2015; Graesser y Lehman, 2011; Parodi, 2014; Van den Broek *et al.*, 2001). Si bien, como ya decíamos, existe consenso en otorgarles importancia vital, aún no es del todo claro el espectro de alternativas que los enmarcan.

Por un lado, existe tanto una diversidad denominativa como conceptual: “objetivo”, “propósito”, “meta”, “tarea”, “instrucción”, “perspectiva”, e incluso, “preguntas”. Al respecto, Graesser y Lehman (2011) señalan que existen algunos esfuerzos por tratar de crear taxonomías de objetivos de lectura, aunque, en nuestra opinión, este desafío aún requiere mucha atención teórica y empírica. Algunas de estas diferentes denominaciones evidencian grados diversos de complejidad no claramente delimitados de los distintos procesos cognitivos involucrados. Por ejemplo, en algunas actividades de comprensión puede no

estar consignado, de manera explícita, un objetivo preciso, pero ello no quiere decir que el lector no asuma, consciente o inconscientemente, un propósito de lectura propio como “leer para comprender”.

Por otro lado, se encuentran denominaciones de objetivos como “leer con perspectiva” (Kaakinen *et al.*, 2002; Kaakinen y Hyönä, 2007) y especificaciones muy detalladas a partir de la lectura de uno o más textos. El objetivo de lectura con perspectiva asume que el lector debe adoptar una posición implícita previa respecto a la información del texto y mantenerla durante la lectura (Kaakinen *et al.*, 2002). No obstante, es posible observar que existen diferentes procesos cognitivos relacionados con cada tipo de objetivo, pero no se aprecia en la bibliografía una revisión sistemática de ellos.

La Tabla 1, adaptada de Moreno-de-León (2018), resume las tres primeras aproximaciones teóricas abordadas en este artículo (comprensión de un único texto eminentemente verbal, comprensión de un texto multimodal y comprensión de múltiples textos verbales), prestando especial atención a cómo se atiende a los objetivos de lectura en cada teoría.

Tabla 1 Teorías que abordan los objetivos de lectura

Teoría	Modelo	Enfoque	Autores	Noción de comprensión	Objetivo de lectura
Comprensión de un único texto constituido únicamente por el modo verbal	Construccionista	Cognitivo	Graesser, Singer y Trabasso (1994)	La comprensión se construye a partir del supuesto de los objetivos del lector, el supuesto de explicación y el supuesto de coherencia	Propone que el lector genera sus propios objetivos de lectura
	De paisaje		Van den Broek, Young, Tzeng y Linderholm (1999)	La comprensión se construye a medida que se elabora una representación estable del texto en la memoria. El resultado es un paisaje de activaciones que cambia dinámicamente	Las normas de coherencia de los lectores varían tanto entre ellos, así como en cada uno de ellos (por ej., en función del objetivo de lectura)
	Construcción-Integración		Kintsch (1998)	La comprensión se construye entre el conocimiento previo y las marcas lingüísticas del texto	Explica los procesos de comprensión cuando se lee para aprender

Tabla 1 Teorías que abordan los objetivos de lectura (Cont.)

Teoría	Modelo	Enfoque	Autores	Noción de comprensión	Objetivo de lectura
Comprensión de un único texto multimodal considerando el modo verbal y otros modos (imágenes, íconos, gráficos, entre otros)	Aprendizaje multimedia		Clark y Mayer (2008); Mayer (2005)	La comprensión se construye entre la interacción de la memoria de trabajo (los estímulos visuales recogidos ocularmente a partir de palabras e imágenes) y la memoria de largo plazo (patrones de lectura y conocimiento previo)	
	Comprensión del texto e imagen		Schnotz (2014)	La comprensión se construye entre cuatro modos: el texto hablado, las imágenes sonoras, el texto escrito y imágenes visuales, a través de la memoria de trabajo y la memoria de largo plazo	
	Código dual		Sadoski y Paivio (2004)	La comprensión se construye a partir de dos códigos, uno especializado en el modo verbal y otro para los otros modos	
	Comunicabilidad	Psicolingüístico	Parodi (2011, 2014)	La comprensión se construye a partir de la cognición situada, interactividad y socioconstructividad	Propone que el lector genera sus propios objetivos de lectura, que se pueden o no alinear a la demanda de la tarea y, eventualmente, cumplir con ella
Comprensión de múltiples textos considerando dos o más textos constituidos únicamente por el modo verbal	Documentos	Cognitivo	Britt et al. (1999)	La comprensión se construye a partir de las situaciones (modelo de situación), de relaciones entre documentos y en el documento (modelo intertextual)	Explica los procesos de comprensión cuando se lee para seleccionar textos confiables
	MD-TRACE	Cognitivo	Britt, Rouet y Braasch (2013); Rouet (2006)	La comprensión se construye entre dos o más fuentes, en una representación mental coherente, sin mezclarlas	Explica los procesos de comprensión cuando se lee, para evaluar dos o más textos y usarlos al responder preguntas, estudiar para exámenes o escribir ensayos
	Two-step	Cognitivo	Richter (2011); Richter y Maier (2017)	La comprensión se construye entre (paso 1) la validación de la información de los textos con el conocimiento previo, para (paso 2) responder a una tarea de lectura en donde se negocia la integración del contenido del texto con el conocimiento previo	Explica los procesos de comprensión cuando se lee para aprender de dos o más textos que contradicen el conocimiento previo del lector

Tabla 1 Teorías que abordan los objetivos de lectura (Cont.)

Teoría	Modelo	Enfoque	Autores	Noción de comprensión	Objetivo de lectura
	CAEM	Cognitivo	List y Alexander (2017, 2018)	La comprensión se construye entre los procesos cognitivos y afectivos (interés del tema y hábitos de lectura)	Explica los procesos de comprensión cuando se lee para evaluar y validar dos o más textos que generan conflicto cognitivo con las creencias epistémicas del lector
	DIS-C	Cognitivo	Braasch y Bråten (2017)	La comprensión se construye a partir del conjunto de procesos cognitivos que identifican e integran la representación mental de las relaciones concordantes y las discrepantes del contenido entre varios textos	Explica los procesos de comprensión cuando se lee para integrar la información de dos textos que se contradicen o complementan entre sí
	RESOLV	Cognitivo	Rouet, Britt y Durik (2017); Rouet y Britt (2014)	La comprensión se construye a partir de las representaciones del lector (de la tarea, del contexto, etc.), recursos del lector (estrategias de regulación, etc.) y el contexto físico y social (objetivo de lectura, audiencia, facilidades, obstáculos, etc.) que guían un proceso adaptativo de lectura	Explica los procesos de comprensión cuando se lee para resolver un problema de lectura de dos o más textos

La comprensión de textos multimediales en el siglo XXI

Al considerar cómo los factores contextuales que afectan a la comprensión han evolucionado en el tiempo, tal vez el cambio más profundo sea el producido por el impacto de las nuevas tecnologías. Los sistemas electrónicos de almacenamiento, recuperación y visualización de información, junto con la cada vez más creciente disponibilidad en Internet, impelen otra vez a la redefinición de la concepción de la comprensión. Ello se debe, en parte, a que las tecnologías que posibilitan la lectura han variado, al ser altamente sensibles a los avances científicos y técnicos de cada sociedad.

En la actualidad, los textos digitales, tanto estáticos como dinámicos, en diferentes dispositivos,

como computadoras, teléfonos inteligentes y *tablets*, dominan el mercado, al ser progresivamente más accesibles a una parte de la población. Con la irrupción de estos nuevos dispositivos es necesario preguntarse qué usos se han dado a estas nuevas tecnologías y, principalmente, qué implicancias tienen para la mente, el cerebro y, por supuesto, para la comprensión.

Contrario a lo que se propone con el término “nativos digitales” (Prensky, 2001), esto es, que quienes nacieron en una época determinada de desarrollo digital tienen destrezas y habilidades avanzadas para utilizar estas nuevas tecnologías, los jóvenes estudiantes no tienen necesariamente mejores competencias para utilizar las nuevas tecnologías digitales (Kirschner y De Bruyckere, 2017). Incluso se ha observado que obtienen

magros logros al leer textos en dispositivos digitales (Singer-Trakhman *et al.*, 2017). Mas bien, el uso adecuado de estas nuevas tecnologías debe ser explícitamente enseñado, promoviendo nuevas destrezas y competencias para la comprensión multimedial (Goldman, 1997; Goldman *et al.*, 2012; Salmerón y Delgado, 2019).

En este contexto, la comprensión exitosa de textos digitales multimediales requiere el desarrollo de nuevas competencias que tradicionalmente no han sido parte de los planes y programas de enseñanza formal. Es más, tradicionalmente, los planes educativos han estado enfocados en la lectura de un único texto en papel, con predominancia verbal. Para Mangen y Van der Weel (2016), la lectura es una práctica que está mediada por los cambios culturales de cada sociedad. Así, los conceptos actuales de alfabetización y comprensión se van adecuando con el tiempo a los contextos tecnológicos y educativos en los que se insertan. Por este motivo, es necesario entender cómo coevolucionan la comprensión y la tecnología, para entender mejor, por ejemplo, la importancia del paso del papel a la pantalla, así como la influencia de Internet en la comprensión.

Para Salmerón *et al.* (2018), existen tres competencias claves a la hora de hablar de comprensión multimedial: la navegación, la integración y la evaluación. La *navegación* se relaciona con la capacidad de manejar la gran cantidad de información disponible en Internet, con el objetivo de asegurar la construcción de una representación coherente de la tarea de lectura, evitando distracciones al buscar en la vasta red de información disponible. La *integración*, por su parte, requiere la construcción de una representación mental coherente de los textos leídos y de su combinación con el conocimiento previo del lector, de tal manera que ambas se asocien en la memoria. Por último, la *evaluación* de la información es un aspecto clave en la comprensión digital, pues los filtros tradicionales, asociados a editoriales e instituciones de diversa índole que decidían qué textos eran

publicados y difundidos, representan solo una sección de los medios disponibles en la internet. En la red, cualquier persona puede publicar información a través de múltiples medios y plataformas: todos son potenciales creadores de significados. Por ello, los lectores deben evaluar continuamente la información, en cuanto a su relevancia y la confiabilidad de los textos que leen en función de las tareas de lectura (Salmerón *et al.*, 2018).

Todo lo anterior abre un importante debate en torno a la enseñanza y la alfabetización para lo que sigue del siglo XXI (Leu *et al.*, 2004; Alexander y The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory, 2012). Con la predominancia, por un lado, del uso de Internet para la navegación y búsqueda de información y, por otro, con la masificación de los distintos dispositivos para la visualización y lectura de textos en ambientes educativos, es necesario enfatizar en el desarrollo de competencias específicas para un uso exitoso de estas nuevas tecnologías. Por ejemplo, cada vez más, la comprensión implica la búsqueda, coordinación e integración de múltiples textos multimodales y multimediales (List y Alexander, 2018), ya que diversas investigaciones han reportado la dificultad de los lectores en comprender a partir de múltiples textos multimediales, en ambientes donde la búsqueda exitosa de la información puede ser una tarea altamente compleja (Bråten *et al.*, 2008; Keil y Kominsky, 2013). Junto con ello, las diferentes potencialidades de estas nuevas tecnologías para la creación y la combinación de diversos recursos semióticos, como el verbal, el gráfico, el matemático, entre otros, llevan a desafiar lo que entendemos por “comprensión” y “alfabetización”, ya sea tanto en contextos educativos, académicos y profesionales.

Proyecciones y desafíos actuales y futuros

El recorrido propuesto en este artículo es, ciertamente, una mirada sesgada del complejo fenómeno de la comprensión de textos escritos. Hemos optado por privilegiar construir y brindar una

panorámica de la evolución de los estudios científicos que dan cuenta de este macroproceso, en un progresivo proceso de complejización conceptual, atendiendo a los procesos inferenciales como núcleo fundamental, a los objetivos o propósitos de lectura, y a los géneros del discurso académicos y profesionales, así como a la disciplinariedad. Todo ello, como advertimos en la introducción, desde un lector típico ideal, con habilidades estándar y motivado por la lectura.

Nos hemos centrado en dar cuenta del modo en que los ojos de los investigadores han ido sistemática y progresivamente abordando la complejización del fenómeno de la comprensión de textos escritos y, por ende, su reconceptualización. En esta mirada teórica y empírica, hemos conceptualizado el procesamiento de un único texto eminentemente verbal, es decir, compuesto solo por palabras, hasta considerar la lectura de múltiples textos multimodales, en donde, a modo de ejemplo, hemos revisado informes económicos que suelen emplear numerosos gráficos para construir los significados técnicos especializados.

Por cierto, somos conscientes de que no hemos aquí abordado, entre otros, metodologías de investigación a nivel de ciencia básica y aplicada, programas de desarrollo de la competencia lectora en diversas instancias educativas y su apoyo al aprendizaje, técnicas de evaluación de la comprensión tanto para investigación como para propósitos educativos, relación entre comprensión y memoria en general, comprensión y envejecimiento, comprensión y patologías del lenguaje.

No obstante lo anterior, y pese al vasto aporte de robustas teorías, aún los conocimientos disponibles en distintos frentes son escasos o extremadamente preliminares y parciales, todo lo cual impele a avanzar en investigaciones teóricas y empíricas que, por ejemplo, consideren variables como los diferentes formatos (*v. g.*, digital, papel) y dispositivos (*v. g.*, tabletas, computadoras). Asimismo, como hemos venido proponiendo a lo largo de este artículo, creemos que se debe también avanzar en construir una teoría más integral

e integradora que explique cómo leen las personas ante objetivos de lectura más representativos del mundo real —por ejemplo, leer para integrar múltiples textos multimodales y multimediales—, la cual es una tarea bastante común en los ámbitos personal, académico y profesional en la actualidad.

Referencias

- Alemdag, E., y Cagiltay, K. (2018). A systematic review of eye tracking research on multimedia learning. *Computers and Education*, 125, 413-428. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.023>
- Alexander, P., y The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory (2012). Reading into the future: Competence for the 21st century. *Educational Psychologist*, 47(4), 259-280. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722511>
- Banco Central de Chile. (2018). *Informe de política monetaria diciembre 2018*. <https://www.bcentral.cl/contenido/-/detalle/informe-de-politica-monetaria-diciembre-2018-4>
- Baron, N. (2015). *Words onscreen. The fate of reading in a digital world*. Oxford University Press.
- Baron, N., Calixte, R., y Havewala, M. (2017). The persistence of print among university students: An exploratory study. *Telematics and Informatics*, 34(5), 590-604. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.11.008>
- Braasch, J., Bråten, I., y McCrudden, M. (Eds.). (2018). *Handbook of multiple source use*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315627496>
- Braasch, J., y Bråten, I. (2017). The discrepancy-induced source comprehension (D-ISC) model: Basic assumptions and preliminary evidence. *Educational Psychologist*, 52(3), 167-181. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1323219>
- Bråten, I., Strømsø, H., y Samuelstuen, M. (2008). Are sophisticated students always better? The role of topic-specific personal epistemology in the understanding of multiple expository texts. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 814-840. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.02.001>
- Britt, M., Perfetti, C., Sandak, R., y Rouet, J.-F. (1999). Content integration and source separation in learning from multiple texts. En S. Goldman, A. Graesser y P. van den Broek (Eds.), *Narrative comprehension, causality, and coherence. Essays in honor of Tom Trabasso* (pp. 209-233). Erlbaum.

- Britt, M., Rouet, J.-F., y Braasch, J. (2013). Documents as entities: Extending the situation model theory of comprehension. En M. A. Britt, M. Goldman y J.-F. Rouet (Eds.), *Reading – From words to multiple texts* (pp. 160-179). Routledge.
- Britt, M., Rouet, J.-F., y Durik, A. (2018). *Literacy beyond text comprehension. A theory of purposeful reading*. Taylor y Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315682860>
- Britt, M., y Sommer, J. (2004). Facilitating textual integration with macro-structure focusing tasks. *Reading Psychology*, 25(4), 313-339. <https://doi.org/10.1080/02702710490522658>
- Britton, B., y Graesser, A. (Eds.). (1996). *Models of understanding text*. Erlbaum.
- Clark, R. C., y Mayer, R. E. (2008). *e-Learning and the science of instruction*. Pfeiffer.
- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 288-325. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>
- Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Gredos.
- De Vega, M. (2005). Lenguaje, corporeidad y cerebro: una revisión crítica. *Revista Signos*, 38(58), 157-176. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342005000200002>
- De Vega, M., Glenberg, A., y Graesser, A. (Eds.). (2008). *Symbols and embodiment. Debates on meaning and cognition*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199217274.001.0001>
- Dehaene, S. (2010). *Reading in the brain: The new science of how we read*. Penguin Books.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., y Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Fondo Monetario Internacional (FMI) (2017). *Informe anual del FMI 2017. Promover el crecimiento inclusivo*. <https://www.imf.org/external/pubs/ft/ar/2017/eng/index.htm>
- Goldman, S. (1997). Learning from text: Reflections on the past and suggestions for the future. *Discourse Processes*, 23(3), 357-398. <https://doi.org/10.1080/01638539709544997>
- Goldman, S., Braasch, J., Wiley, J., Graesser, A., y Brodwin, K. (2012). Comprehending and learning from Internet sources: Processing patterns of better and poorer learners. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 356-381. <https://doi.org/10.1002/RRQ.027>
- Graesser, A. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. En D. McNamara (Coord.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 3-26). Erlbaum.
- Graesser, A., Li, H., y Feng, S. (2015). Constructing inferences in naturalistic reading contexts. En E. O'Brien, A. Cook y R. Lorch (Eds.), *Inferences during reading* (pp. 290-320). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107279186.014>
- Graesser, A., Singer, M., y Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371>
- Graesser, A., y Bertus, E. (1998). The construction of causal inferences while reading expository texts on science and technology. *Scientific Studies on Reading*, 2(3), 247-269. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0203_4
- Graesser, A., y Lehman, B. (2011). Questions drive comprehension of text and multimedia. En M. McCrudden, J. Magliano y G. Schraw (Eds.), *Text relevance and learning from text* (pp. 53-74). Information Age Publishing.
- Gutiérrez-Calvo, M. (1999). Inferencias en la comprensión del lenguaje. En M. de Vega y F. Cuetos (Eds.), *Psicolingüística del español* (pp. 231-270). Trotta.
- Habel, C., y Acartürk, C. (2011). Causal inference in graph-text constellations: Designing verbally annotated graphs. *Tsinghua Science and Technology*, 16(1), 7-12. [https://doi.org/10.1016/S1007-0214\(11\)70002-5](https://doi.org/10.1016/S1007-0214(11)70002-5)
- Halliday, M. (1978). *Language as social semiotics*. Arnold.
- Halliday, M., y Hasan, R. (1985). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Deakin University Press.
- Kaakinen, J., Hyönä, J., y Keenan, J. (2002). Perspective effects on online text processing. *Discourse Processes*, 33(2), 159-173. http://dx.doi.org/10.1207/S15326950DP3302_03
- Kaakinen, J., y Hyönä, J. (2007). Perspective effects in repeated reading: An eye movement study. *Memory & Cognition*, 35(6), 1323-1336. <https://doi.org/10.3758/bf03193604>

- Kazanci, Z. (2015). University students' preferences of reading from a printed paper or a digital screen – A longitudinal study. *International Journal of Culture and History*, 1(1), 50-53. <https://doi.org/10.18178/ijch.2015.1.1.009>
- Keil, F., y Kominsky, J. (2013). Missing links in middle school: Developing use of disciplinary relatedness in evaluating Internet search results. *PLoS One*, 8(6), e67777. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0067777>
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension. A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182. <https://doi.org/10.1037//0033-295X.95.2.163>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2013). Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. En D. Alvermann, N. Unrau y R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6.ª ed., pp. 807-839). International Reading Association.
- Kintsch, W., y Van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Kirschner, P., y De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>
- Kurata, K., Ishita, E., Miyata, Y., y Minami, Y. (2017). Print or digital? Reading behavior and preferences in Japan. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 68(4), 884-894. <https://doi.org/10.1002/asi.23712>
- León, J., y Pérez, O. (2003). Taxonomías y tipos de inferencias. En J. León (Coord.), *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender* (pp. 45-68). Pirámide.
- Leu, D., Kinzer, C., Coiro, J., y Cammack, D. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. En R. Rudell y N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1570-1613). International Reading Association.
- List, A., y Alexander, P. (2017). Analyzing and integrating models of multiple text comprehension. *Educational Psychologist*, 52(3), 143-147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1328309>
- List, A., y Alexander, P. (2018). Postscript: In pursuit of integration. *Learning and Instruction*, 57, 82-85. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.04.002>
- Magliano, J., Trabasso, T., y Graesser, A. (1999). Strategic processing during comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 615-629. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.4.615>
- Mangen, A., y Van der Weel, A. (2016). The evolution of reading in the age of digitisation: An integrative framework for reading research. *Literacy*, 50(3), 116-124. <https://doi.org/10.1111/lit.12086>
- Martinez, R., y Salway, A. (2005). A system for image-text relations in new (and old) media. *Visual Communication*, 4(3), 337-371. <https://doi.org/10.1177/1470357205055928>
- Mason, L., Pluchino, P., y Tornatora, M. (2013). Effects of picture labeling on science text processing and learning: Evidence from eye movements. *Reading Research Quarterly*, 48(2), 199-214. <https://doi.org/10.1002/rrq.41>
- Mayer, R. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. En R. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (1ª ed., pp. 31-48). Cambridge University Press.
- Mayer, R. (2009). *Multimedia learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511811678>
- McKoon, G., y Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 99(3), 440-466. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.3.440>
- McNamara, D. (Ed.). (2007). *Reading comprehension strategies. Theories, interventions and technologies*. Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780203810033>
- McNamara, D., y Magliano, J. (2009). Towards a comprehensive model of comprehension. En B. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 51, pp. 297-384). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(09\)51009-2](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2)
- Mizrachi, D., Salaz, A., Kurbanoglu, S., Boustany, J., y ARFIS Research Group. (2018). Academic reading format preferences and behaviors among university students worldwide: A comparative survey analysis. *PLoS One*, 13(5), 1-32. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0197444>
- Molina, M. (2018). ¿Cómo leen los profesionales de la economía y la filosofía? Comportamiento lector del Tratado de filosofía y del Informe mensual de estadísticas monetarias y financieras (IMEMF), a través de Eye tracking

- [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Moreno-de-León, T. (2018). *El papel de los objetivos de lectura en la comprensión de múltiples textos multimodales de economía: estudio con técnicas Eye Tracking* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Otero, M., León, J., y Graesser, A. (Eds.). (2002). *The psychology of science text comprehension*. Erlbaum.
- Parodi, G. (2010). Multisemiosis y lingüística de corpus: artefactos (multi)semióticos en los textos de seis disciplinas en el corpus PUCV-2010. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48(2), 33-70. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000200003>
- Parodi, G. (2011). La teoría de la comunicabilidad: notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. *Revista Signos*, 44(76), 145-167. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342011000200004>
- Parodi, G. (2014). *Comprensión de textos escritos. La teoría de la comunicabilidad*. Eudeba.
- Parodi, G. (2015a). Variation across university genres in seven disciplines: A corpus-based study on academic written Spanish. *International Journal of Corpus Linguistics*, 20(4), 469-499. <https://doi.org/10.1075/ijcl.20.4.03par>
- Parodi, G. (Ed.) (2015b). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G., Burdiles, G., Moreno-de-León, T., y Julio, C. (2018). Hábitos lectores y géneros del discurso en filosofía y en economía y negocios: del discurso académico al discurso profesional. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 56(2), 117-152. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832018000200117>
- Parodi, G., Moreno-De León, T., Julio, C., y Burdiles, G. (2019). Generación Google o Generación Gutenberg: hábitos y propósitos de lectura en estudiantes universitarios chilenos. *Comunicar*, 27(58), 85-94. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-08>
- Parodi, G., y Julio, C. (2015). Más allá de las palabras: ¿Puede comprenderse el género discursivo *informe de política monetaria* desde un único sistema semiótico predominante? *ALPHA*, (41), 133-158. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012015000200011>
- Parodi, G., y Julio, C. (2016). ¿Dónde se posan los ojos al leer textos multisemióticos disciplinares? Procesamiento de palabras y gráficos en un estudio experimental con *eye tracker*. *Revista Signos*, 49(Sup. 1), 149-183. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400008>
- Perfetti, C., Rouet, J-F., y Britt, M. (1999). Towards a theory of documents representation. En H. van Oostendorp y S. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 88-108). Erlbaum.
- Pinker, S. (1990). A theory of graph comprehension. En R. Freedle (Ed.), *Artificial intelligence and the future of testing* (pp. 73-126). Erlbaum.
- Premsky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Rayner, K., Pollatsek, A., Ashby, J., y Clifton, C. (2012). *Psychology of reading*. Taylor y Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203155158>
- Richter, T. (2011). Cognitive flexibility and epistemic validation in learning from multiple texts. En J. Elen, E. Stahl, R. Bromme y G. Clarebout (Eds.), *Links between beliefs and cognitive flexibility* (pp. 125-140). Berlin: Springer.
- Richter, T., y Maier, J. (2017). Comprehension of multiple documents with conflicting information: A two-step model of validation. *Educational Psychologist*, 52(3), 148-166. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1322968>
- Rouet, J. -F. (2006). *The skills of document use: From text comprehension to Web-based learning*. Psychology Press.
- Rouet, J.-F., Britt, M., y Durik, A. (2017). RESOLV: Readers' representation of reading contexts and tasks. *Educational Psychologist*, 52(3), 200-215. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1329015>
- Rouet, J.-F., y Britt, A. (2014). Multimedia learning from multiple documents. En R. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2nd ed., pp. 813-841). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.039>
- Royce, T. (1999). *Visual-verbal intnersemiotic complementarity in the Economist magazine* [Tesis doctoral]. The University of Reading, Centre for Applied Language Studies.
- Sadoski, M., y Paivio, A. (2004). A dual coding theoretical model of reading. En R. Ruddell y N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4.^a ed., pp. 1329-1362). International Reading Association.
- Salmerón, L., Strømsø, H., Kammerer, Y., Stadler, M., y Van den Broek, P. (2018). Comprehension processes in digital reading. En M. Barzillai, J. Thomson,

- S. Schroeder y P. van den Broek (Eds.), *Learning to Read in a Digital World* (pp. 91-120). Benjamins. <https://doi.org/10.1075/swll.17.04sal>
- Salmerón, L., y Delgado, P. (2019). Análisis crítico sobre los efectos de las tecnologías digitales en la lectura y el aprendizaje. *Cultura y Educación*, 31(3), 1-9. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.1.78>
- Salmerón, L., y Llorens, A. (2019). Instruction of digital reading strategies based on eye-movements modeling examples. *Journal of Educational Computing Research*, 57(2), 343-359. <https://doi.org/10.1177/0735633117751605>
- Schnotz, W. (2014). Integrated model of text and picture comprehension. En R. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2nd ed., pp. 72-103). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.006>
- Singer-Trakhman, L., Alexander, P., y Berkowitz, L. (2017). Effects of processing time on comprehension and calibration in print and digital mediums. *The Journal of Experimental Education*, 87(1), 101-115. <https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1411877>
- Strømsø, H. (2017). Multiple models of multiple-text comprehension: A commentary. *Educational Psychologist*, 52(3), 216-224. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1320557>
- Strømsø, H., y Bråten, I. (2014). Students' sourcing while reading and writing from multiple web documents. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(2), 92-111.
- Van den Broek, P., Lorch, R., Linderhol, T., y Gustafson, M. (2001). The effects of readers' goals on inference generation and memory for text. *Memory y Cognition*, 29(8), 1081-1087. <https://doi.org/10.3758/BF03206376>
- Van den Broek, P., y Gustafson, M. (1999). Comprehension and memory for texts: Three generations of reading research. En S. Goldman, A. Graesser y P. van den Broek (Eds.), *Narrative comprehension, causality, and coherence. Essays in honor of Tom Trabasso* (pp. 15-34). Erlbaum.
- Van den Broek, P., Young, M., Tzeng, Y., y Linderholm, T. (1999). The landscape model of reading: Inferences and the online construction of a memory representation. En H. van Oostendorp y S. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 71-98). Erlbaum.
- Van Dijk, T., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Wiley, J., Goldman, S., Graesser, A., Sanchez, C., Ash, I., y Hemmerich, J. (2009). Source evaluation, comprehension, and learning in internet science inquiry tasks. *American Educational Research Journal*, 46(4), 1060-1106. <https://doi.org/10.3102/0002831209333183>
- Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73>
- Zwaan, R. (2004). The immersed experiencer: Toward an embodied theory of language comprehension. En B. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 44, pp. 35-62). Erlbaum. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(03\)44002-4](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(03)44002-4)
- Zwaan, R., y Radvansky, G. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, 123(2), 162-185. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.123.2.162>

Cómo citar este artículo: Parodi, G., Moreno-de-León, T., y Julio, C. (2020). Comprensión de textos escritos: reconceptualizaciones en torno a las demandas del siglo XXI. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 775-795. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a10>

DEALING WITH THE PAST: DEFINITIONS AND DESCRIPTIONS OF THE HISTORY OF TRANSLATION

ABORDANDO EL PASADO: DEFINICIONES Y DESCRIPCIONES DE LA HISTORIA DE LA TRADUCCIÓN

S'OCCUPER DU PASSÉ : DÉFINITIONS ET DESCRIPTIONS DE L'HISTOIRE DE LA TRADUCTION

Pilar Ordóñez-López

Ph. D. in Translation, Universidad de Granada, Spain.

Senior Lecturer, Department of Translation and Communication, Universitat Jaume I, Spain.

mordonez@uji.es

<https://orcid.org/0000-0002-5881-9364>

org/0000-0002-5881-9364

ABSTRACT

This study examines how the history of translation has been presented to a wide readership in reference works such as translation studies encyclopedias and handbooks, providing valuable insights into the evolution of the perspectives from which the definition and description of this area has been approached over time. Our study of reference works published over a period of fifteen years shows that attempts have been made to construct an epistemic and methodological framework (a prerequisite for systematic historical enquiry), to define the object(s) of study, and to provide a comprehensive account of the concept of translation throughout history. However, the multifaceted nature of the history of translation makes it difficult to provide clear-cut definitions and descriptions, which makes this a rather diffuse area of knowledge. Furthermore, despite recurrent calls for a more inclusive approach, the account of the past of translation continues to be predominantly canonical and Westernized.

Keywords: translation theory; history of translation; translation studies; reference works on translation.

RESUMEN

El presente trabajo consiste en una revisión crítica de cómo se ha presentado la historia de la traducción a un público más amplio a través de obras de referencia sobre la traducción, como enciclopedias y manuales, con el fin de evaluar la evolución en las perspectivas desde las que se ha abordado la definición y descripción de esta área de conocimiento. Nuestro estudio de obras de referencia publicadas durante un periodo de quince años revela que se ha tratado de construir un marco epistémico y metodológico (lo que constituye un prerrequisito para la investigación histórica), de definir el objeto (o los objetos) de estudio, y de proponer una revisión "universal" del concepto de la traducción a través de la historia. No obstante, la naturaleza multifacética de la historia de la traducción hace difícil proporcionar definiciones nítidas y descripciones acotadas, lo cual la convierte en un área de conocimiento relativamente difusa. Por otro lado, pese a los repetidos llamamientos para adoptar una perspectiva más inclusiva, el relato histórico de la traducción sigue siendo eminentemente canónico y occidental.

Palabras clave: teoría de la traducción; historia de la traducción; estudios de traducción; obras de referencia sobre la traducción.

797

Received: 2019-06-07 / Accepted: 2020-03-02 / Published: 2020-09-17

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a11>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 25 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2020), PP. 797-814, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

RÉSUMÉ

Ce travail présente un examen critique sur la manière dont l'histoire de la traduction a été présentée à un public plus large par le biais d'ouvrages de référence sur la traduction tels que des encyclopédies et des manuels, afin d'évaluer l'évolution des perspectives à partir de lesquelles la définition et la description de ce domaine de connaissance ont été abordées. Notre étude d'ouvrages de référence publiés sur une période de quinze ans révèle que l'on s'est efforcé de construire un cadre épistémique et méthodologique (ce qui est une condition préalable à la recherche historique), de définir l'objet (ou les objets) d'étude, et de proposer une révision "universelle" du concept de la traduction au cours l'histoire. Toutefois, la nature polyédrique de l'histoire de la traduction rend difficile de fournir de définitions claires et de descriptions restreintes, ce qui en fait un domaine de connaissance relativement flou. Par ailleurs, malgré les appels répétés pour une approche plus inclusive, le récit historique de la traduction reste profondément canonique et occidental.

Mots clés : théorie de la traduction ; histoire de la traduction ; traductologie ; ouvrages de référence sur la traduction.

Introduction

Although the history of translation has been the focus of innumerable studies, the wide variety of co-existing approaches, objects of study, scopes and methods makes defining it difficult, whether as an entity, an area of knowledge or research, a branch of translation studies, or simply as the narrated discourse of the past of translation. This difficulty stems from the fact that historical research can involve both process- and function-oriented activities as well as translation theories, criticism and training, as observed by D'hulst (2010, pp. 398-399) in reference to Holmes's map of the discipline. Furthermore, inherent to any historical study, the spatial and temporal dimensions add complexity when attempting to provide universal, standardized definitions and descriptions for the history of translation. In addition, from an epistemic perspective, the interdisciplinary nature of this area, situated between the long-established discipline of history and a relatively new one, translation studies (which itself is also characterized by its interdisciplinarity), calls for a cautious and integrative approach to successfully combine insights from both disciplines.

Some scholars have drawn attention to the need to build the history of translation (e.g. Radó, 1964; Bassnett, 1980; Berman, 1984), sometimes regarded as the "poor relation" (Lépinette, 1997, p. 2) of the family of Translation Studies. In recent decades, attempts have been made, on the one hand, to systematize and somehow standardize the history of translation and, on the other hand, to develop the necessary scaffolding for translation history to develop as an area of research within translation studies. Notable contributions on methodology have been made, e.g. Pym, 1998, and special issues of some of the most renowned journals on translation have been dedicated to the history of translation, e.g. *Meta*, 49(3), 2004 and 50(3), 2005; *The Translator*, 20(1), 2014.

This work presents a critical review of the entries and chapters on the history of translation included

in reference works on translation with the aim of examining how this area is covered and introduced to a (potentially) wide readership of both specialists and non-specialists. Reference works are useful tools for evaluating the state of the art and the evolution of an area of knowledge as they usually provide a brief account of the most significant developments and contributions. At the same time, reference works are a kind of map of a discipline; they can be considered to be *de facto* ontologies of the field of knowledge. Furthermore, due to the defining characteristics and function of reference works, this examination of entries on the history of translation in encyclopedias, handbooks, guides, etc., will allow us to identify some commonalities and trends as well as strong and weak points, in the presentation and definition of the area. Special issues on the history of translation are not included in this paper due to their more in-depth approach to the object of study and the fact that they are usually not intended to provide readers with a general overview of the area but instead tend to focus on specific areas or the latest trends within translation history. This investigation covers a period of fifteen years and will shed light on the way the history of translation has been and is being conceived, which ultimately has a direct effect on how scholars deal with the past of translation.

"History of Translation" in Reference Works

According to the Lexico.com (Oxford University Press, 2020), a reference work is "a source of factual information (originally a printed work, but now also an electronic resource) intended for research or consultation on individual matters rather than continuous reading." They can take the form of dictionaries, indexes, bibliographies, encyclopedias, handbooks, etc.; thanks to their structure, they are useful resources for obtaining specific information at a glance. Due to their nature, reference works are often used as learning tools and they are, to some extent, comprehensive introductions to the mapping of a discipline, thus

playing an important role in establishing the ontological foundations of this area of knowledge. The way they are structured and the concepts, topics and data in general that they include, contribute to the construction of the epistemic framework of the discipline and to the dissemination of definitions, descriptions, discourses, etc.

In order to evaluate how the history of translation as an area of study has been described and presented to knowledge community members and outsiders in reference works, entries and chapters dedicated to the history of translation are examined below. To obtain a list of reference works, the *Translation Studies Bibliography* database was used. Title searches (using the keywords “encyclopedia”/ “encyclopaedia”, “dictionary”, “handbook”, “manual”, “guide” and “companion”) were conducted, and works focusing on a specific type of translation such as literary translation, machine translation, etc. as well as practice-oriented works, usually with a focus on teaching (especially in the case of manuals and handbooks), were discarded (see Appendix).

“History of Translation” made a grand entrance in the *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (Baker & Malmkjær, 1998). This is the first encyclopedia on translation studies and can be considered to be one of the first influential, comprehensive reference works on translation studies. Since then, the history of translation has been included in most reference works published within the discipline and presented from different perspectives. The entries and chapters devoted to the history of translation are usually written by internationally renowned scholars based in a wide variety of countries, not just in Europe, which, theoretically, should be a good starting point to prevent the adoption of a hegemonic Eurocentric perspective. Nevertheless, as shown in the following sections, a Eurocentric perspective (or at least a clear focus on the Western tradition), can be observed in most cases. The reference works examined cover a time period of fifteen years (1998-2013), allowing us to evaluate how the conception of the history of

translation has evolved. The investigation carried out here is limited to the history of translation, though it is noteworthy that, with the exception of the *Handbuch Translation* (Snell-Hornby, et al., 1999), none of the works examined make a clear distinction between the history of translation and the history of interpreting. In fact, as pointed out by Takeda & Baigorri (2016), “historical research has traditionally occupied a subordinate position in interpreting studies, which itself is considered a subdiscipline of translation studies” (2016, p. viii); nevertheless, the history of interpreting has recently become the object of an increasing number of studies. This has also led to its increasing presence in reference works; for instance, the first section of *The Routledge Handbook of Interpreting* (2015) is devoted to the history of interpreting.

The examination of the entries and chapters covering the history of translation¹ reveals that there are two different approaches to this object of study: i) entries in which the history of translation is approached from an epistemic perspective, aimed at providing definitions, determining the scope and functions, discussing methodological issues, etc.; and, ii) entries in which a brief summary of the history of translation, usually a canonical account, is provided. In both cases these entries and chapters contribute to the dissemination of information about the history of the discipline, either on the historical events, texts, periods or authors, or on the definition and epistemic configuration of the history of translation itself, thus making a (potentially) significant contribution to the introduction, definition and development of this area of research.

1 Neither the *Dictionnaire universel des traducteurs* (Hoof, 1993) nor the *Diccionario histórico de la traducción en España* (Lafarga & Pegenaute, 2009) deal directly with the history of translation as an area of knowledge. Hoof (1993) focuses on the “aspect biographique des acteurs mêmes de la traduction” (Hoof, 1993: vii) while Lafarga and Pegenaute (2009) deal with the analysis of translation and translators throughout history both in the target (literary) and source cultures, and also includes a section on non-literary translation and interpreting.

Epistemology-Oriented Entries

Entries and chapters which adopt an epistemology-oriented approach share a common structure and an interest in providing this area of study with a solid and clearly delimited basis. The inherent interdisciplinarity of the “history of translation” as well as the multifaceted, humanistic and culture-bound nature of translation make it difficult to establish clear-cut definitions and limits (something which becomes even more complicated when a historical perspective is incorporated) as the concept of translation has evolved over time. Despite the efforts to provide the reader with an informative and well-structured overview of the area of study, most entries point out both the highly fragmented state of affairs and the existence of considerable overlap between different approaches.

History of Translation (Woodsworth, 1998)

In the first edition of the *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (Baker & Malmkjær, 1998), the history of translation is not only dealt with in the corresponding entry; “Part II: History and Traditions” (1998, pp. 295-582) is dedicated to the different translation traditions (e.g. British tradition, Arabic tradition) and consists of overviews of the most representative features, periods, translation schools and translators of each cultural tradition². These two parts are an illustrative example of the two general approaches mentioned above. In “Part I: General” (1998, pp. 3-294), the history of translation is presented from an epistemic, ontological perspective, whereas the second part, in principle, could be included in the “Descriptive Historical Entries” section in this paper; but the in-depth approach it adopts means that it is not comparable to the brief and general accounts that typify the entries and chapters on the history of translation examined in that section.

2 Despite the numerous traditions included, as pointed out by Sabio Pinilla (2002), the Portuguese tradition is absent from both editions of this encyclopedia.

In the entry “History of Translation”, according to Carr (1961, p. 23), *history* is defined as “the enquiry conducted by the historian and the series of actual events in the past which are the subject of his/her enquiry” (Woodsworth, 1998, p. 100). Furthermore, the author distinguishes between *history*, “understood as the events of the past recounted in a narrative form”, and *historiography*, “the discourse upon historical data, organized and analyzed along certain principles”; the latter term is also used to replace *historiology*, referring to “the methodology of writing history” (Woodsworth, 1998, p. 101). The object of study of the history of translation is established in terms of a broad and rather vague distinction between the history of practice, of theory, or both.

As far as methodological aspects are concerned, Woodsworth claims that little has been done to define a working methodology for the history of translation, and she discusses the two opposing trends in modern historiography (Stanford, 1987, p. 41): (1) “splitting up the field into smaller and smaller plots as specialization increases” and (2) “the rejoining of the pieces in order to tackle a total or global history” (Woodsworth, 1998, p. 104). A conciliation of both trends by means of team work as well as the use of the term “histories” (instead of the singular form “history”) to reflect the inherent pluralism of the history of translation are advocated (Woodsworth, 1998, p. 104).

The rest of the entry is devoted to discussing key topics, such as space and time, types of translation, the role of anthologies of statements about translation and the contribution made by the FIT Committee for the History of Translation. All in all, this entry can be considered a valuable first attempt at providing a comprehensive overview of the state of affairs in the area of research of translation history. However, it raises more questions than it answers and remains quite vague in terms of defining the history of translation from an epistemic perspective (i.e. identifying the object of study, objectives or aims, describing suitable models and methods, etc.).

*Questions d'historiographie de la traduction
(D'hulst, 2004)*

D'hulst's (2004) contribution in *Übersetzung-Translation-Traduction. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung / An International Encyclopedia of Translation Studies / Encyclopédie internationale de la recherche sur la traduction* (Kittel et al., 2004) focuses on methodological issues. First of all, a clear-cut distinction is established between "histoire", defined as "the totality of scientific activities aiming for the discovery, inventory and analysis of historical facts", and "historiography" as the "historical analysis of the writing of history" (D'hulst, 2004, p. 1063). Furthermore, the author considers it necessary to distinguish between "historiographie de l'objet" (i.e. the historiography of translation) and "historiographie de la discipline" (i.e. historiography of translation studies; D'hulst, 2004, pp. 1064-1065), and he discusses the limitations and methodological constraints of this distinction (D'hulst, 2004, p. 1065).

As far as the historiography of translation is concerned, D'hulst (2004, p. 1065) refers to chronological compilations, works focused on forgotten or lesser studied translational aspects and methodological approaches within the framework of descriptive translation studies. Even though, as he acknowledges, little confluence can be found (2004, p. 1066) within academic research on translation history, two main approaches can be distinguished: (a) the study of segments of information from the past and their configuration; and (b) the study of the processes linked to the context in which translation takes place (ideology, intellectual atmosphere, socio-economic conditions, etc.). D'hulst (2004, pp. 1066-1069) identifies four main problems regarding these two methodological approaches: "the creation of the corpus to be investigated", "the boundaries of the discipline", "the wide range of aspects involved in the 'production' of translations" and "the historical analysis of translated texts".

Two main models in the historiography of Translation Studies can be distinguished. The first one is based on a progressive and cumulative conception of science and tends to discredit earlier theories; the second one considers theories from a hierarchical point of view, distinguishing between central and peripheral theories (e.g. the notion of "equivalence" occupied a central position during from 1960s to 1980s but is later replaced by other procedures of intercultural transfer; Hymes, 1974, p. 21), giving rise to a series of binary distinctions that change over time, such as the notion of "equivalence" and source-oriented vs. target-oriented studies (Ordóñez-López, 2015; D'hulst, 2004, pp. 1069-1070).

This entry is written from a reflexive and critical perspective; D'hulst (2004) advocates a comprehensive view of translation, including the contexts of both production and reception with regards to the historiography of translation, and he criticizes the sense of superiority of the present towards the past when dealing with the historiography of translation studies. This entry is somewhat atypical of encyclopedia entries because despite being thorough and well argued, the methodological models described are rather complex and perhaps difficult to apply in actual historical investigation.

History and Translation (Long, 2007)

"History and Translation" in *A Companion to Translation Studies* (Kuhiwczak & Littau, 2007) presents a different structure from that followed in most of the reference works analyzed. Long (2007, p. 63) advocates a comprehensive concept of the history of translation, combining both the theory and the practice of translation, and emphasizes the interconnection between translation and literary history. Furthermore, a strong focus on the purpose of studying the history of translation can be observed, highlighting the contributions and potential benefits of historical research on translation and proposing different ways and methodologies to undertake it (Long, 2007, pp. 64-66).

Long (2007, pp. 66-76) discusses the difficulty of “navigating” translation history, mainly due to its interdisciplinary nature. She claims that “interdisciplinary research is essential since most sources are interrelated and may be approached from several directions, but gradually a picture of the target area should emerge” (Long, 2007, p. 66). Acknowledging the contribution made by works such as those by Kelly (1979), Bassnett (1980/2002), Munday (2001) and especially Delisle & Woodsworth (1995) in providing general overviews, Long identifies some key issues around which research on the history of translation can be constructed: language issues, literary issues, religious and philosophical issues, scientific interchange, and exploration and conquest (Long, 2007, pp. 66-75).

Her entry concludes with a general review of this area of research, which is “still in the early stages and somewhat patchy” (Long, 2007, p. 75), and a call for interdisciplinary work with other disciplines within the humanities (Long, 2007, p. 76).

History (St André, 2009)

In the second edition of the *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (Baker & Saldanha, 2009), Part II is also devoted to “History and Traditions” and covers the same translation traditions as the first edition as well as a new entry: Southeast Asian tradition. In the “History” entry (St André, 2009, pp. 133-136), “history” is defined in terms of its scope, with a distinction established between “History of translation theory and criticism” and “History of translation practice” in an attempt to cover all the different issues and objects of historical research in translation studies.

In this work, St André discusses the shifts in methodology and approach triggered by the so-called “cultural turn” (2009, p. 133) which have led to history being seen as narrative in nature, subjective and concerned with ordinary people and popular culture (St André, 2009, p. 133), as opposed to a factual, “objective” Eurocentric history, concerned with great men and ideas. The author comments

on Pym’s (1998) methodological proposal, which is characterized by his call for attention to people (to the translators, rather than to the texts) and discusses the incorporation of new aspects into the historical study of translation, which implies a broadening of the scope of the object of study. However, St André concludes that the lack of consensus, as well as the imprecision of the concept of “translation” and “translator” mean that in practice “each historian draws their own boundaries” (St André, 2009, p. 134).

In comparison with the first edition of the *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, a more critical approach can be found in this work. On the one hand, St André criticizes the Eurocentric approach which has dominated historical research on translation (2009, p. 133); on the other hand, the author calls for a more self-critical perspective, especially regarding the wide-spread argument that the history of translation should contribute to increasing the visibility and recognition of translators, given that, in his opinion, this appeal might lead to lobbying and uncritical revisionist research.

Translation History (D’hulst, 2010)

D’hulst’s contribution in the *Handbook of Translation Studies vol.1* (Gambier & van Doorslaer, 2010) focuses on methodology and contains a detailed proposal of a comprehensive methodology for historical research. First, in an attempt to clearly define the object of study of translation history, D’hulst (2010, pp. 397-399) presents a distinction in which three levels of analysis are identified: history, “the proper sequence of acts, events, ideas, discourses, etc.” (D’hulst, 2010, p. 397); historiography, “the history of the practices of history-writing” (D’hulst, 2010, p. 397); and metahistoriography, “the explicit reflection on the concepts and methods to write history and also on epistemological and methodological problems that are related to the use of these concepts and methods” (D’hulst, 2010, p. 398). D’hulst adopts a critical position towards Holmes’ map of

translation studies, arguing that it does not consider the fact that historical research can involve the “entire set of scholarly activities dealing with translation” (2010, pp. 398-399), including process and function-oriented activities and translation theories, criticism and training.

The author presents a comprehensive methodological model which covers a wide variety of aspects related to translation, each of them potential objects of study in historical research in their own right: *quis? quid? ubi? quibus auxiliis? cur? quomodo? quando?* (D’hulst, 2010, p. 399). He briefly discusses these research questions, linking them with various methodological and conceptual frameworks both within translation studies and other disciplines, such as history (e.g. D’hulst’s suggestion to apply Braudel’s (1949) distinction of three time levels – long term, conjuncture and short term).

Methodology is also the focus of D’hulst’s conclusion; the author discusses the historian’s rationale, warning of the risks of examining the past with the aim of somehow making it fit in with present-day frameworks and models and of establishing oppositions between the latter and the present, projecting a linear vision in terms of originality and progress (D’hulst, 2010, pp. 403-404).

Translation History (Tahir-Gürçağlar, 2013)

The “Translation History” entry (Tahir-Gürçağlar, 2013, pp. 131-143) in *The Routledge Handbook of Translation Studies* (Millán & Bartrina, 2013) starts by locating the history of translation within translation studies, viewing it as a sub-area of this discipline, and commenting on its fragmentary nature, attributable to the wide variety of methods and approaches, the scarcity of sources and translation’s own diffuse nature (Tahir-Gürçağlar, 2013, p. 131). This chapter focuses on the ways historical findings have been gathered and interpreted in the writing of narratives about translation (Tahir-Gürçağlar, 2013, p. 132), thus granting a central position to methodological issues.

Tahir-Gürçağlar (2013, pp. 131-133) discusses the conceptual and practical differences between “translation history” and “translation historiography” reviewing the definitions provided by D’hulst (2001, 2007, 2010) and Woodsworth (1998). From the point of view of methodology, the author pays special attention to the shift experienced within translation history towards a narrative perspective, discussing the works of D’hulst (2007), Venuti (2005) and Pym (2000).

The relevance of translation history is also discussed in this entry. Tahir-Gürçağlar (2013, pp. 133-134) examines previous work in which the role of historical research on translation has been explored (D’hulst, 1994, 2001; Pym, 1998, 2000; Bastin, 2005; Venuti, 2005) and underlines both the predominance of an applied perspective and the wide variety of reasons that can motivate the study of the history of translation. This, in turn, implies the co-existence of a wide range of working methodologies. The author therefore suggests using the term “histories of translation” to better account for the wide variety of studies carried out from a historical perspective (Tahir-Gürçağlar, 2013, p. 135).

Concerning the key areas of study in translation history, Tahir-Gürçağlar (2013, pp. 135-137) points out that literary translation and the translation of sacred texts are the two areas which have been most frequently studied. The author applies the classification proposed by Woodsworth (1998): histories that are limited in space and time, histories focusing on types of translation, and histories dealing with great moments in the history of translation (Tahir-Gürçağlar, 2013, p. 136), adding a further category, histories focusing on translators or “translator history” (Milton *et al.*, 2001), to briefly review and classify the most significant contributions.

After examining some of the most representative methodological proposals (Pym, 1998; D’hulst, 2001; Bastin, 2006), Tahir-Gürçağlar (2013, pp. 137-140) discusses the contribution of

descriptive translation studies and of the “sociological turn” to historical research and identifies some methodological challenges that translation history should confront: (a) periodization, (b) the overemphasis of institutional translation history and (c) the delimitation of history, i.e. “when is history?” (Tahir-Gürçağlar, 2013, p. 139).

The entry concludes with the identification of potential future areas of study, such as self-translations, oral translation or interpretation, based on Santoyo (2006), and with references to works incorporating new methodologies borrowed from history, such as “histoire croisée” (Wolf, 2009), oral history (Torikai, 2009; Ben-Ari, 2009) and microhistory (Adamo, 2006).

Descriptive Historical Entries

The entries and chapters included in this category provide a descriptive review of the most significant contributions, authors and events in the history of translation.

Geschichte des Übersetzens (Woodsworth, 1999)

In the *Handbuch Translation* (Snell-Hornby, et al., 1999), the history of translation and the history of interpreting are approached separately. The chapter dedicated to the history of translation starts by discussing the relevance of translation studies (Woodsworth, 1999, pp. 39-42), which is described as a young discipline, despite the fact that translation, as an activity, is as old as language itself. According to Woodsworth, with reference to Berman (1984), the history of translation is an essential component of modern translation studies.

Woodsworth (1999, pp. 39-42) focuses on four periods in the history of translation: Antiquity, the Middle Ages, the Renaissance and Reformation, and the Romantic period to the present day. The author reviews some of the most significant translators and schools from each period: Cicero and Jerome; the Baghdad School and the School of Translators of Toledo; Luther and Tyndale; and Goethe, Schleiermacher, Novalis and Humboldt

respectively. The links between their biographical circumstances and their activity as translators are emphasized, as well as how their translations have influenced society. Finally, Woodsworth (1999, p. 42) comments on the growth of international relations in the twentieth century and its consequences for the development of translation studies.

Historical Overview of Translation (Sofer, 1999)

The second chapter of *The Translator's Handbook* covers the history of translation (Sofer, pp. 19-32); attention is paid to the way translation has contributed to the development of cultures and civilizations. In the discussion of the role played by translation through some of the most influential historical events and the figure of the translator and the output of translators such as Jerome, Luther and Yehudah ibn Tibbon are also highlighted (Sofer, 1999, pp. 22-28).

Sofer (1999, pp. 19-31) succinctly discusses the relevance of translation for the history of the Judeo-Christian-Islamic world, especially during three periods in which, according to the author, there was a “high level of activity in the field of translation”: “the beginning of the Christian era”, from “the birth of Islam in the seventh century” to the establishment of the so-called School of Translators of Toledo; and “the third key period”, today (Sofer, 1999, p. 19). The author underlines the importance of the translation of sacred texts, especially the Bible, in the development of civilizations and cultures, and he comments on the key role played by translation in the conquest of the New World (1999, p. 21). The chapter ends with a review of the position occupied by translation in socio-political events, such as rule by totalitarian regimes and the re-emergence of national languages throughout the world (Sofer, 29-30).

The Diachronic Study of Translation (Das, 2005)

The volume *A Handbook of Translation Studies* (Das, 2005) includes a chapter on the history of translation (Das, 2005, pp. 9-26) with a review of the most significant contributions from the

Roman times to the second half of the 20th century. The author discusses the changes that the concept of translation has undergone throughout the centuries, briefly presents the key topics present in the debate on translation (i.e. the opposition between word-for-word and sense-for-sense translation) and comments on the functions that translation has had (i.e. dissemination of the word of God and cultural enrichment) throughout history (Das, 9-10).

Regarding the periodization of the history of translation, Das (2005, pp. 11-12) reviews the proposals made by Steiner (1975) and Bassnett-McGuire (1991) and, following the latter, claims that a careful, individual study of each author and the relation of his or her work with the historical context in which it emerged is necessary. Therefore, Das (2005, pp. 12-22) summarizes, in chronological order, some of the most influential contributions such as those by Cicero and Horace, Quintilian, Folena, Dolet, Dryden, Goethe, Tytler, Schleiermacher, and Arnold. Finally, attention is drawn to the translation scene in India (Das, 2005, pp. 23-25), with special emphasis on the role played by translation during the colonization period and the British Empire.

This work differs from other similar studies, as a non-Western tradition is included; furthermore, and rather uncommonly for reference works, a wide range of authors are covered, and special attention is paid to the discussion of their individual contributions.

The History of Translation Practice and Early "Theory" (Munday, 2009)

The first chapter of *The Routledge Companion to Translation Studies* (Munday, 2009), "Issues in Translation Studies", includes a section dedicated to the history of translation in which the origins of writing on translation, more specifically on the practice of translation, are reviewed. According to Munday (2009, p. 1), writing on translation in the West is traditionally held to begin with Cicero and his distinction between word-for-word and sense-for-sense translation, describing his strategy while translating Greek classics. Even more important (in

terms of affecting the concept of translation) is the translation of the Bible, which involves (re)writing the word of God and has contributed considerably to the endurance of the discussion about accuracy and faithfulness. Munday (2009, p. 3) comments on Jerome's *Letter to Pammachius*, where he explains his general strategy for translating, sense for sense instead of word for word, but clearly states that the translation of the Holy Scripture calls for a different approach; Munday also discusses Luther's defense, in *Sendbrief vom Dolmetschen*, of his translation of the Bible into modern German.

Munday (2009, p. 3) acknowledges the impossibility of providing a summary of historical writings in this section and provides the reader with a wide range of references to get a more in-depth vision of the different historical periods and traditions. He concludes with some interesting remarks on the historical discourse of translation, namely the dominant role of men and of European writing and languages as well as the focus on the practice of translation itself, at least until the 15th and 16th centuries, when the first attempts at theoretical conceptualization can be found (Munday, 2009, pp. 3-4).

The History of Translation in The Oxford Handbook of Translation Studies

The first section of *The Oxford Handbook of Translation Studies* (Malmkjaer & Windle, 2011) is dedicated to the history of translation and consists of three different chapters entitled "European Thinking on Secular Translation" (Windle & Pym, 2011), "Secular Translation: Asian Perspectives" (Wakabayashi, 2011) and "Translating the Sacred" (Barnes, 2011). This structure already implies a more in-depth approach to the area of study, acknowledging the existence of different approaches to translation, depending on the nature of texts and on the overall cultural tradition (Western or Eastern).

Windle & Pym (2011, pp. 7-22) provide a survey of the history of translation theory in Europe, paying special attention to the 20th century, especially to more recent work. While in its early times

in particular, translation was highly influenced by religion, the focus here is on secular translation. The authors discuss some of the more influential contributions which have shaped the evolution of thinking on translation throughout history. It is especially noteworthy that instead of using some of the more established periodizations, the history of translation is reviewed following a periodization in which chronological and cultural criteria are combined with conceptual issues and influential authors of the time. The resulting periods are “Early history: faith and faithfulness”, “Biblical influences”, “Bienséance: The seventeenth and eighteenth centuries”, “Alexander Fraser Tytler”, “Romanticism; the nineteenth century”, “The early twentieth century: reiterations, revolutions, and reactions” and “Late twentieth century” (Windle & Pym, 2011, pp. 8-15).

Wakabayashi (2011, pp. 23-36) gives an overview of the history of thinking on secular translation in Asia, particularly in China and Japan, analyzing how the conception of translation has evolved. The author also examines present-day approaches with a focus on the shifts experienced in terms of methodology and on the role played by translation in the shaping of the respective literary traditions. Finally, Wakabayashi (2011, p. 36) discusses aspects of the future development of translation thinking (e.g. “reciprocal and constructive” dialogue between Western insight and Asian traditions), underlining the growing global importance of Asian traditions.

Barnes (2011, pp. 37-54) deals with the translation of sacred texts throughout history, covering the translation of the Bible, the Qur’an and the translation of Buddhist texts. The author reviews some of the most influential translations of the Bible and, more briefly, explores the contexts and situations surrounding the translations of the Qur’an and Indian Buddhist texts. Uncommon for reference works entries, Barnes (2011, pp. 49-54) includes some examples of translations of the Bible and the Qur’an, comparing different versions.

A Critical Account of the “History of Translation” in Reference Works

This section offers a critical review of the entries and chapters on the history of translation presented above.

The History of Translation from an Epistemic Perspective

In order to evaluate how the history of translation has been presented in epistemology-oriented reference works, some epistemic considerations should be made. Furthermore, it is necessary to consider how translation studies has been constructed as a discipline (or an interdiscipline). It is important to bear in mind that translation studies is a relatively new discipline that still lacks standardization in terms of metalanguage and the establishment of a widely accepted conceptual map of the field. Consequently, it is only logical to expect, to a certain extent, a similar scenario for the area of knowledge of the history of translation.

Krishnan (2009) identifies six characteristics that an area of knowledge must fulfill to be considered a discipline:

1. Disciplines have a particular object of research (e.g. law, society, politics), though the object of research may be shared with another discipline;
2. Disciplines have a body of accumulated specialist knowledge referring to their object of research, which is specific to them and not generally shared with another discipline;
3. Disciplines have theories and concepts that can organize the accumulated specialist knowledge effectively;
4. Disciplines use specific terminologies or a specific technical language adjusted to their research object;
5. Disciplines have developed specific research methods according to their specific research requirements; and maybe most crucially
6. Disciplines must have some institutional manifestation in the form of subjects taught at universities or colleges, respective academic departments and professional associations connected to it. (Krishnan, 2009, p. 9)

Mayoral-Asensio (2001) provides an extensive analysis of the status of Translation Studies and

lists a series of pending tasks scholars should tackle in order to contribute to the consolidation of the discipline; these can also be applicable to the definition and delimitation of the history of translation as an area of research:

- to define the object or objects of study clearly
- to contribute to the standardization of the basic concepts and terminology
- to construct more rigorous explanatory models
- to establish which fields of translation studies permit different types of observation and description, e.g. experimental, inferential statistics, or black box
- to include, in published research, the information that is required for verification, replication, etc.[...]³ (Mayoral-Asensio, 2001, p. 165)

There are notable coincidences in the quotes above, enabling us to identify some key issues that, from an epistemic perspective, any discipline and area of knowledge (to a lesser extent, perhaps) should pay attention to. These issues, as shown in the “Epistemology-oriented Entries” section, are also fundamental in defining the area of knowledge of translation history and are, more or less explicitly, present in the entries examined.

First of all, the status scholars confer to translation history is noteworthy: “sub-discipline” (Woodsworth, 1998), “branche [de la traductologie]” (D’hulst, 2004), “area of study” (Long, 2007), “field of research” and “subfield [of Translation Studies]” (Tahir-Gürçağlar, 2013). Without going into further detail, given that in most cases no justification is provided for the use of the different terms, it stands to reason that the choice of term influences, or is influenced by, the respective authors’ conception of the history of translation itself. Furthermore, it is interesting to note the names given to this area of knowledge and evaluate to what extent terminology is standardized. A wide consensus can be

observed in the term used to name the area of knowledge, “history of translation” or “translation history”; however, lack of standardization and some conceptual overlap are found when dealing with the distinctions made by scholars to refer to the different approaches and focuses within historical enquiry: historiography, historiology, metahistoriography, history of translation practice, history of translation theory, history of translation theory and criticism. An example of this overlap is Tahir-Gürçağlar’s usage of the term “history”: “I use the term translation history, it should be understood in the sense of historiography [...]” (Tahir-Gürçağlar, 2013, p. 132).

These distinctions are, at least partly, due to

the fact that historical viewpoints may be applied to the entire set of scholarly activities dealing with translation, [...] including process and function oriented activities, as well as translation theories and even applied forms of research such as criticism or training. (D’hulst, 2010, pp. 398-399)

The previous distinctions depend, among other things, on the object(s) of study considered to be central in the history of translation. As shown in the “Epistemology-oriented Entries” section, the most common distinction is that in which “history” is distinguished from “historiography”. Similarly, scholars seem to agree, at least in broad terms, on the distinction between the “history of translation” (“translation” here is understood as the act of translating, the practice) and the “history of translation theory” (i.e., the historical study of reflection on translation).

On the basis of this central distinction, each scholar underlines different aspects: e.g. D’hulst (2010) emphasizes the importance of the circumstances and contexts in which translations are produced, Long (2007) focuses on the relation between translation and literature, and St André (2009) discusses the difficulty of identifying the object(s) of study in a clear-cut manner due to the diffuse nature of translation itself and how its conception has evolved throughout time. This, as well as the complexity

3 Our translation.

of applying temporal and spatial delimitations (and thus, cultural and linguistic) as pointed out, for instance, by Woodsworth (1998) and St André (2009), has led to the claim of the use of the term “histories” (Woodsworth, 1998, p. 104; Long, 2007, p. 63; Tahir-Gürçağlar, 2013, p. 135), to better account for the wide variety of potential objects of study (and approaches and methodologies) of historical research. It should also be noted that the interdisciplinarity involved in the study of translation history makes it more complex to anchor this area of research and to provide it with a solid epistemic scaffolding. In spite of the interdisciplinary nature of translation studies being widely acknowledged and embraced within scholarship, academics are still, more or less consciously, following and applying the traditional, long-established and, relatively, clear-cut disciplinary boundaries.

Methodology is a key issue in most of the entries examined, as many authors consider it necessary to provide the history of translation with appropriate research methods; however, as pointed out in some entries (e.g. St André, 2009), few attempts have been made to propose specific methods. Attention has been paid to the methodological problems arising within historical inquiry (D’hulst, 2004), and a series of key areas of research are suggested (e.g. Tahir-Gürçağlar, 2013). D’hulst (2010) puts forward one of the most detailed working methodologies, based on a wide range of objects of study, such as who paid for the translations, or why texts were chosen to be translated, and he underlines the need to interpret data and facts in awareness of their historical context; Tahir-Gürçağlar (2013) reviews some of the most influential proposals, such as those by Pym (1998), Venuti (2005) and D’hulst (2010). It is also worth mentioning that the interdisciplinary nature of the history of translation becomes especially apparent when dealing with methodology; references to methodological models of History are frequently made, e.g. Woodsworth (1998), St. André (2009) and Tahir-Gürçağlar (2013). Nevertheless, no specific methodological proposals from historians are described in detail.

As far as the two remaining characteristics of the list presented by Krishnan (2009, p. 9) are concerned (i.e. having a body of accumulated specialist knowledge and some institutional manifestation in the form of modules taught at universities, academic departments, etc.), as highlighted in some of the entries analyzed, a growing number of studies are dedicated to the history of translation (St André, 2009, p. 133; Tahir-Gürçağlar, 2013, p. 131). In fact, in the chapter by Tahir-Gürçağlar (2013), the most recent one examined here, a notable increase in the number of references dealing with the history of translation (mainly devoted to methodological issues) can be observed. However, as also suggested by some authors (Long, 2007, p. 75; Tahir-Gürçağlar, 2013, p. 131), historical investigation has until now been patchy and fragmented. On the other hand, no explicit reference to the institutional manifestation (cf. Krishnan, 2009, p. 9) of translation history can be found.

The Discourse on the History of Translation

809

The entries dedicated to the discourse of translation history share the intention of offering the reader a brief account of the most representative historical events (schools, etc.), authors or periods, which have left a mark on the way translation (and translators) have been considered in the past. Some similarities between the entries can be found, but despite these being relatively short pieces of work, it is also possible to distinguish different approaches when dealing with translation from a historical perspective.

One of the common features of all the entries and chapters analyzed is the distinction between different periods in the historical review of the discourse on translation (more specifically, on translation practice); it is, nevertheless, interesting to note that little coincidence can be found in the periods themselves. The issue of periodization is, as Foz notes, “an indispensable division for defining and delimiting historical evolution, as well as the historical object itself” (2006, p. 136), and has been discussed in numerous works (cf. Sabio-Pinilla

& Ordóñez-López, 2012, pp. 45-49; Das, 2005, pp. 11-12) where the suitability of the use of literary or simply cultural and more traditional periodizations for the study of the history of translation is discussed. In practice, however, as shown in the entries examined, in spite of the relatively wide-spread acceptance of some proposals (e.g. Steiner, 1975; Ballard, 1992), scholars tend to use customized periodizations, according to their conception of translation itself and the dimensions or aspects they wish to underline.

The summarized reviews of the history of translation provided (see the “Descriptive historical entries” section) reveal that some periods have received considerably more attention than others (e.g. Antiquity and the Middle Ages vs. the 18th century), perhaps, as explained by Sofer (1999), due to the fact that more translation activity took place in them. This implies that some authors are commonly quoted, while others are left out of the (canonical) discourse of translation history. The same observation can be made regarding the traditions that are commonly included in the (canonical) review of the history of translation; see Ordóñez-López (2016) for an in-depth study of the shaping of the canon of the historical discourse on translation. In most cases, studies are limited to the Western (if not European) tradition, with the exception of, at least partly, Das (2005), Wakabayashi (2011) and, to a certain extent Windle & Pym (2011) and Barnes (2011).

It is only fair to admit that the (canonical) historical discourse on translation is notably Westernized, which may be due to the fact that entries in reference works aim to offer a general, usually mainstream, overview of the object of study (one can also think of other influencing factors such as the origin/affiliation of researchers, the accessibility of sources, or the complexity of approaching otherness, for instance). Furthermore, it can be observed how the historical discourse on translation is built upon literary translation; other types of translation, e.g. legal or scientific translation, usually fall beyond the attention of scholars.

Apart from the chronological review of the most representative periods, events and authors, each of the entries examined distinguishes itself from the others by emphasizing different aspects: for instance, Sofer (1999) pays particular attention to the figure of the translator, while Munday (2009) underlines the importance of the translation of sacred texts (especially the Bible) and how this has influenced historical discourse on translation. The three contributions included in Malmkjaer & Windle’s (2011) handbook are original in their focus, as they choose a narrower scope, rather than approaching the history of translation as a whole. Wakabayashi (2011) focuses on individual traditions, Barnes (2011) on events, while Windle & Pym’s (2011) chapter, despite its more general approach, is characterized by its attention to 20th-century contributions, which receive very little (if any) attention in the other entries analyzed.

Concluding Remarks

The examination of the entries and chapters dealing with the history of translation in this paper reveals the co-existence of two main trends. On the one hand, some entries are aimed at defining the history of translation as an area of knowledge and establishing the foundations of this area of research. On the other hand, others consist of brief accounts of the most significant periods, authors and events that have influenced the discourse on, or the practice of, translation throughout history.

Bearing in mind that the contributions examined are included in reference works, it is inevitable that some similarities and, to a certain extent, some repetition in both the structure and the contents themselves will be found in both epistemology-oriented and descriptive historical contributions. Also, as is typical of reference works, the entries and chapters are brief and at times superficial as space limitations call for a general, succinct account of the topic.

The epistemology-oriented entries show that, despite scholars being aware of the need to

define and delimit the object(s) of study, the diffuse and humanistic nature of translation and the co-existence of multiple objects of study within the discipline of translation studies (cf. Mayoral-Asensio, 2001, p. 132), which call for diverse methods and approaches, make it practically impossible to determine clearly what the object or objects of study should be. As a result of this, in practice, a wide variety of historical studies, focused on an equally wide range of aspects, can be found. Consequently, it is also difficult to find methodological proposals that are “universally” applicable and appropriate within the area of knowledge.

Although, given the function of reference works, it is understandable that entries are intended to provide a clearly delimited overview of the area so that the readership can easily grasp an idea of the state of affairs. It should be taken into consideration that translation, like any other field within the humanities, is not easily defined or delimited; absolute truths, simplistic interpretations and strict delimitations are always difficult to apply within this field of knowledge.

In spite of the recurrent use of the terms interdisciplinary and interdisciplinarity (especially in the epistemology-oriented contributions), few real cases are found in which an interdisciplinary approach is adopted, apart from brief and, to a certain extent, anecdotic references to methodological and perspective shifts and the use of some definitions from historians. Even though, as pointed out by D’hulst (2010, p. 404), the history of translation should, if possible, find a way to develop within translation studies, there is absolutely no reason not to turn to history as far as methodology is concerned. In practice, the inherent interdisciplinary nature of the history of translation should be used in a positive way, taking advantage of the insights, approaches and methods of history to study the past of translation, creating successful synergies, and working through the necessary adaptations and customizations. It would make no sense to aim at a new start, as though attempting to reinvent the wheel.

One cannot but notice the emphasis that is placed on the rationale of historical research on translation. On the one hand, this can make the readership aware of the contribution of studying the past both to the discipline and to the profession; on the other hand, it raises questions about the need to justify the attention paid to this area of knowledge, which is not the case in other areas of translation, such as audiovisual translation, for instance. This emphasis on the rationale may be due to the fact that the history of translation is sometimes considered a “poor relation”, as mentioned in the introduction.

To sum up, the examination of the entries and chapters on the history of translation carried out in this paper allows us to conclude that, from an epistemic perspective, this is a multifaceted area of knowledge that covers a wide variety of viewpoints; as a result, despite the recurrent effort to provide clear-cut delimitations in terms of object(s) of study and suitable methodology, etc., the history of translation continues to be a very diversified and thus, rather diffuse area of knowledge. However, in recent decades, a progression in terms of methodological proposals, providing definitions and widening its scope to include non-Western traditions can be observed.

As for the historical account provided in reference works, the entries examined tend to present a canonical overview (with regards to the periods, authors, events and traditions covered), contributing to the dissemination of a Westernized⁴, and perhaps also simplistic, account of the history of translation, although a more inclusive approach is adopted in the case of Malmkjær & Windle (2011). Future research will explore whether this widening in scope is consolidated in more recently published reference works. With all the pitfalls discussed in this paper and the acknowledgment that there are still some challenges to be faced and a (perhaps not so long) way to go, as pointed out in many of

⁴ Efforts to overcome this limited vision have been made outside the domain of reference works too, for instance in anthologies of translation discourse, e.g. Cheung (2006).

the entries examined, the fact that the history of translation is included in most reference works on translation shows that it is considered a fundamental component of translation studies and reveals scholarly interest in studying the past.

References

- Adamo, S. (2006). Microhistory of translation. In Georges Bastin & Paul Bandia (Eds.), *Charting the future of translation history* (pp. 80-99). Ottawa University Press.
- Ballard, M. (1992). *De Cicéron à Benjamin. Traducteurs, traductions, réflexions*. Presses Universitaires de Lille.
- Baker, M., & Malmkjær, K. (Eds.) (1998). *Routledge encyclopedia of translation studies*. Routledge.
- Baker, M., & Saldanha, G. (Eds.) (2008). *Routledge encyclopedia of translation studies*. Routledge.
- Barnes, R. (2011). Translating the sacred. In K. Malmkjær & K. Windle (Eds.), *The Oxford handbook of translation studies* (pp. 37-54). Oxford University Press.
- Bassnett, S. (1980[2002]). *Translation studies*. Methuen.
- Bassnett McGuire, S. (1991). *Translation studies: Revised edition*. Routledge.
- Bastin, G. (2005). Introduction. *Meta*, 50(3), 797-799. <https://doi.org/10.7202/011596ar>
- Bastin, G. (2006). Subjectivity and rigour in translation history: The Latin American case. In G. Bastin, & P. Bandia (Eds.), *Charting the future of translation history* (pp. 111-130). Ottawa University Press.
- Bastin, G., & Bandia, P. (Eds.) (2006). *Charting the future of translation history*. Ottawa University Press.
- Ben-Ari, N. (2009). Popular literature in Hebrew as a Marker of Anti-Sabra Culture, *Translation Studies*, 2(2), 178-195.
- Berman, A. (1984). *L'épreuve de l'étranger*. Gallimard.
- Braudel, F. (1949). *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*. A. Colin.
- Cheung, M. (Ed.) (2006). *An anthology of Chinese discourse on translation. Volume 1: From earliest times to the Buddhist project*. St. Jerome.
- Das, B. K. (2005). *A handbook of translation studies*. Atlantic.
- Delisle, J. & Woodsworth, J. (Eds.) (1995). *Translators through history*. John Benjamins.
- D'hulst, L. (2001). Why and how to write translation histories? In J. Milton (Ed.), *Emerging views on translation history in Brazil* (pp. 21-32). Crop.
- D'hulst, L. (2004). Questions d'historiographie de la traduction [Issues in the historiography of translation]. In H. Kittel, J. House, & B. Schultze (Eds.), *Übersetzung-Translation-Traduction. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung/An International Encyclopedia of Translation Studies/Encyclopédie internationale de la recherche sur la traduction* (pp. 1063-1073). Walter de Gruyter.
- D'hulst, L. (2010). Translation history. In Y. Gambier, & L. van Doorslaer (Eds.), *Handbook of Translation Studies* (vol. 1, pp. 397-405). John Benjamins.
- Foz, C. (2006). Translation, history and the translation scholar. In G. Bastin, & P. Bandia (Eds.), *Charting the future of translation history* (pp. 131-143). Ottawa University Press.
- Gambier, Y., & Doorslaer, L. v. (Eds.), *Translation studies bibliography*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/etsb>
- Hymes, D. H. (1974). *Studies in the history of linguistics: traditions and paradigms*. Bloomington.
- Hoof, H. v. (1993). *Dictionnaire universel des traducteurs*. Slatkine.
- Kelly, L. G. (1979). *The true interpreter: A history of translation theory and practice in the West*. Basil Blackwell.
- Krishnan, A. (2009). *What are academic disciplines? Some observations on the disciplinarity vs. interdisciplinarity debate*. University of Southampton, National Centre for Research Methods.
- Kuhiwczak, P., & Littau, K. (2007). *A companion to translation studies*. Multilingual Matters.
- Lafarga Maduel, F., & Pegenaute Rodríguez, L. (2009). *Diccionario histórico de la traducción en España*. Gredos.
- Lépinette, B. (1997). La historia de la traducción. Metodología. Apuntes bibliográficos (Vol. 14). Lynx.
- Long, L. (2007). History and translation. In P. Kuhiwczak, & K. Littau (Eds.), *A Companion to translation studies* (pp. 63-76). Multilingual Matters.
- Malmkjær, K., & Windle, K. (Eds.) (2011). *The Oxford handbook of translation studies*. Oxford University Press. 10.1093/oxfordhb/9780199239306.001.0001
- Mayoral-Asensio, R. (2001). *Aspectos epistemológicos de la traducción*. Universitat Jaume I.
- Millán, C., & Bartrina, F. (2013). *The Routledge handbook of translation studies*. Routledge.
- Milton, J., Pagano, A., & Hirsch, I. (2001). Interview with Anthony Pym. In J. Milton (Ed.), *Emerging views on translation history in Brazil* (pp. 273-184). Crop.

- Munday, J. (2001). *Introducing translation studies*. Routledge.
- Munday, J. (Ed.). (2009). *The Routledge companion to translation studies*. Routledge.
- Ordóñez-López, P. (2016) Shaping the canon of translation history: Translation anthologies in the Iberian Peninsula. *The Translator*, 22(3), 340-353. 10.1080/13556509.2016.1149753
- Oxford University Press. (2020). *Lexico.com*. <https://www.lexico.com/definition/wake> [Accessed 4/8/2020]
- Pym, A. (1998). *Method in translation history*. St Jerome Publishing.
- Pym, A. (2000). *Negotiating the frontier: Translators and intercultural history in Hispanic history*. St. Jerome.
- Radó, G. (1964). La traducción et son histoire. *Babel*, 10(1), 15-16. <https://doi.org/10.1075/babel.10.1.05rad>
- Sabio-Pinilla, J. (2002). Inclusiones y exclusiones en la historia de la traducción: el caso de Portugal. *Mundo Esloveno: Revista de Cultura y Estudios Eslovenos*, (1), 155-166.
- Sabio-Pinilla, J., & Ordóñez-López, P. (2012). *Las antologías sobre la traducción en el ámbito peninsular. Análisis y estudio*, Peter Lang.
- Santoyo, J. (2006). Blank spaces in the history of translation. In G. Bastin, & P. Bandia (Eds.), *Charting the future of translation history* (pp. 11-43). Ottawa University Press.
- Snell-Hornby, M., Hönl, H., Kussmaul, P., & Schmitt, P. (1999), *Handbuch Translation*. Stauffenburg.
- Sofer, M. (1999). *The translator's handbook* [3rd revised ed.]. Schreiber Publishing.
- St André, J. (2009). History. In M. Baker, & G. Saldanha (Eds.), *The Routledge encyclopedia of translation studies* [2nd Ed.] (pp. 133-136). Routledge.
- Steiner, G. (1975), *After Babel. Aspects of language and translation*. Oxford University Press.
- Tahir-Gürçağlar, Ş. (2013). Translation history. In C. Milán, & F. Bartrina (Eds.), *The Routledge handbook of translation studies* (pp. 131-143). Routledge.
- Takeda, K., & Baigorri-Jalón, J. (2016). Introduction. In K. Takeda, & J. Baigorri-Jalón (Eds.), *New insights in the history of interpreting* (pp. vii-xvi). John Benjamins.
- Torikai, K. (2009). *Voices of the invisible presence: Diplomatic interpreters in post-World War II Japan*. John Benjamins.
- Venuti, L. (2005). Translation, history, narrative. *Meta*, 50(3), 800-816. <https://doi.org/10.7202/011597ar>
- Wakabayashi, J. (2011). Secular translation. Asian perspectives. In K. Malmkjaer, & K. Windle (Eds.), *The Oxford handbook of translation studies* (pp. 23-36). Oxford University Press.
- Windle, K., & Pym, K. (2011). European thinking on secular translation. In K. Malmkjaer, & K. Windle (Eds.), *The Oxford handbook of translation studies* (pp. 7-22). Oxford University Press.
- Wolf, M. (2009). Crossing histories: The metamorphoses of the translation field in the Habsburg monarchy under the perspective of "histoire croisée". Abstract presented to the International Workshop on 'Rethinking Methods in Translation History', 25-26 September, Okan University, Istanbul.
- Woodsworth, J. (1998). History of translation. In M. Baker, & K. Malmkjaer (Eds.), *The Routledge encyclopedia of translation studies* (pp. 100-105). Routledge.
- Woodsworth, J. (1999). Geschichte des Übersetzens. In M. Snell-Hornby, H. Hönl, P. Kussmaul, & P. Schmitt (Eds.), *Handbuch Translation* (pp. 39-42). Stauffenburg-Verlag.

Appendix

Searches conducted in the *Translation Studies Bibliography* database yielded the following results (in chronological order):

1993. Henri van Hoof. *Dictionnaire universel des traducteurs*. Slatkine.
1998. Mona Baker & Kirsten Malmkjær (Eds.). *Routledge encyclopedia of translation studies*. Routledge.
1999. Mary Snell-Hornby, Hans G. Hönl, Paul Kussmaul & Peter A. Schmitt. *Handbuch translation*. Stauffenburg.
1999. Morry Sofer. *The translator's handbook*. Schreiber.
2004. Harald Kittel, Armin Paul Frank, Norbert Greiner, Theo Hermans, Werner Koller, José Lambert & Fritz Paul (Eds.). *Übersetzung, translation, traduction. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung / An International Encyclopedia of Translation Studies / Encyclopédie internationale de la recherche sur la traduction*, Vol. 1, Berlin/ New York: Walter de Gruyter.

2005. Kumar Das. *A handbook of translation studies*. Atlantic.
2007. Harald Kittel, Armin Paul Frank, Norbert Greiner, Theo Hermans, Werner Koller, José Lambert & Fritz Paul (Eds.). *Übersetzung, translation, traduction. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung / An International Encyclopedia of Translation Studies / Encyclopédie internationale de la recherche sur la traduction, 2*. Walter de Gruyter.
2007. Kuhlaczek, Piotr & Karin Littau. *A companion to translation studies*. Multilingual Matters.
2008. Baker, Mona & Gabriela Saldanha (Eds.). *Routledge encyclopedia of translation studies*. Routledge.
2009. Munday, Jeremy. *The Routledge companion to translation studies*. Routledge.
2009. Lafarga Maduel, Francisco & Luis Pegenante Rodríguez. *Diccionario histórico de la traducción en España*. Gredos.
2010. Gambier, Yves & Luc van Doorslaer (Eds.). *Handbook of translation studies, 1*. John Benjamins.
2011. Gambier, Yves & Luc van Doorslaer (Eds.). *Handbook of translation studies, 2*. John Benjamins.
2011. Malmkjær, Kirsten & Kevin Windle (Eds.). *The Oxford handbook of translation studies*. Oxford University Press.
2012. Gambier, Yves & Luc van Doorslaer (Eds.). *Handbook of translation studies 3*. John Benjamins.
2013. Gambier, Yves & Luc van Doorslaer (Eds.). *Handbook of translation studies 4*. John Benjamins.
2013. Millán, Carmen & Francesca Bartrina. *The Routledge handbook of translation studies*. Routledge.

How to reference this article: Ordóñez-López, P. (2020). Dealing with the past: Definitions and descriptions of the history of translation. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 797-814. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a11>



B
O
O
K

R
E
V
I
E
W
S

RESEÑA: *TRANSLATION AND PARATEXTS*

Olivia Correa-Larios

Máster en Traducción Especializada,
Universidad Abierta de Cataluña,
España.

Docente investigadora de tiempo
completo, Unidad Académica de
Cultura, Universidad Autónoma de
Zacatecas, Zacatecas, México.
ocorreallarios@gmail.com
[http://orcid.
org/0000-0002-2545-2674](http://orcid.org/0000-0002-2545-2674)

La noción de *paratexto* en los estudios de traducción ha estado presente en investigaciones y trabajos de índole práctico, pero también en reflexiones teóricas que exploran cómo impacta, en el proceso y en el producto de traducción, la relación entre el texto y su entorno, conformado este último por otros textos dentro o fuera de aquel, o por aspectos materiales o inmateriales, es decir, tanto físicos como socioculturales que lo rodean. En *Translation and Paratexts*, Kathryn Batchelor propone un marco teórico, a partir de una exploración terminológica que conjunta la reflexión crítica con revisiones metodológicas del concepto de *paratexto* en investigaciones previas.

El libro está estructurado en tres partes: la primera está destinada a la discusión teórica y conceptual, conformada por tres capítulos; la segunda, a la exposición de tres estudios de caso relativos a los paratextos de traducción, cada uno en un capítulo; y la tercera, a la recapitulación conceptual y a la sugerencia de propuestas de investigación, conformada por dos capítulos.

La autora introduce su tratamiento del concepto de *paratexto* como un umbral de acceso al texto, recordando que las opiniones que nos formamos sobre un texto están influenciadas por elementos aparentemente superficiales que lo rodean (p. 2). De este modo, basa el componente teórico inicial del libro en la visión de Gérard Genette sobre el paratexto en el ámbito del texto literario, mientras lo relaciona con una revisión de producción académica en torno a la traducción.

En este sentido, es útil retomar el aspecto de materialidad que anticipábamos dos párrafos antes, puesto que si bien Genette habla de la producción literaria, Batchelor amplía el dominio a cualquier tipo de texto, incluyendo el texto emitido y recibido por canales digitales y audiovisuales. Entonces, de acuerdo con la autora, la definición de paratexto no depende de su materialidad, sino de su función, lo cual resulta en que son paratextuales los elementos —estén o no físicamente unidos al texto (peritextos y epitextos, respectivamente)— que sirvan a la función de presentarlo, de aportar comentarios al mismo o de ejercer una influencia en su recepción.

817

Título: *Translation and Paratexts*

Autor: Kathryn Batchelor

Editorial: Routledge

Año de publicación: 2018

Número de páginas: 202

ISBN: 978-1-351-11011-2 (e-book)

Recibido: 2019-10-01 / Aceptado: 2019-10-10 / Publicado: 2020-09-17

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a13>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 25 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2020), PP. 817-821, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

En el capítulo 1 (pp. 5-24), la autora no hace una mera exposición de los aportes teóricos de Genette en torno a la noción de *paratexto*, sino que establece un diálogo con los mismos desde una perspectiva crítica. En este diálogo, Batchelor, en ocasiones, se distancia del primer autor y discurre en torno a algunas inconsistencias conceptuales y ciertas ambigüedades más bien terminológicas. Ejemplo de las inconsistencias es el vínculo entre paratexto e intención autorial. Batchelor propone una estructura conceptual en la que el reconocimiento de los elementos paratextuales es independiente de los designios del autor, mientras que, para Genette, la función paratextual depende de la postura de aquel. Esto es, para Genette, la naturaleza de un elemento es paratextual solo si el autor del texto que aquel acompaña lo crea o está de acuerdo con él.

Esta discusión no es banal para los lectores de *Translation and Paratexts* si consideramos que, desde el punto de vista de Genette, el producto de la traducción no es texto por sí misma, sino que es paratexto de un original; pero, para dotarla de esa naturaleza, debe ser realizada por el mismo autor, o bien por alguien en cercanía con este.

Por otro lado, una complicación adicional a esta conceptualización es que la investigación en traducción, desde hace varias décadas, comprende textos multimodales, en cuya elaboración participan equipos de personas y, por lo tanto, la creación produce información paratextual difícilmente atribuible a un único autor y, sin embargo, cumple las funciones de presentarlo, comentarlo o influenciar su recepción. En este ámbito, los estudiosos han optado por observar los elementos paratextuales de acuerdo con su función y no según su autoría.

Pero incluso dentro de los estudios literarios, campo desde y para el cual Genette escribió, la discusión es relevante, puesto que la interacción entre autor y casa editorial, que lleva un texto a convertirse en un libro, fija sobre este producto diversos elementos con funciones paratextuales, como lo son las cuestiones de diseño, que no son atribuibles

al autor. En el modelo de Genette, el texto es literario, mientras el paratexto es comercial, pues está destinado a asegurar la buena recepción de dicho texto.

Por su parte, Batchelor, de acuerdo con la perspectiva de la traductología, ve a la traducción como un texto que posee sus propios paratextos. Sin embargo, la autora acusa a la práctica común en estudios de traducción de omitir que, en el concepto de Genette, el texto y el paratexto tienen el mismo autor, aun cuando los académicos hacen uso del marco conceptual de Genette.

El capítulo 2 (pp. 25-45) presenta una revisión de la producción académica del campo de la traducción relativa a los paratextos. En cada caso, Batchelor comenta la postura teórica de los autores analizados con relación al marco de Genette; además, expone, a manera de categorías separadas, los temas de los que se han ocupado los estudios. Como resultado, los lectores de *Translation and Paratexts* encontrarán en la discusión no solo una puesta en contraste entre Genette y los estudios de traducción, sino además un abanico de opciones temáticas que puede resultar especialmente ilustrativo para estudiantes de posgrado y para investigadores que se inician en el ámbito de los paratextos.

El capítulo 3 (pp. 46-74) se enfoca en los medios digitales y los nuevos medios de comunicación. En este campo, las definiciones de *texto* y *paratexto* que nacen de la tradición literaria son difícilmente aplicables, por lo que, como demuestra Batchelor, los estudios hacen referencia a los paratextos como elementos que enmarcan y dan forma a la experiencia lectora (p. 49). Esto incluye la manera en la que el texto es presentado y transformado en un objeto material comercializable, por lo que, más allá de las comerciales, los paratextos adquieren funciones navegacionales, de construcción de comunidad, y de interpretación y construcción de significados.

Por otra parte, la temporalidad de los paratextos es otra de las grandes diferencias entre el modelo de Genette y el propuesto por Batchelor, pues

para el primero no había paratextos anteriores al texto, mientras que la segunda comprueba que existen elementos paratextuales que preceden al texto, actuando como un umbral de entrada al mismo; ejemplos de estos son los avances y preestrenos de videojuegos o de productos de consumo audiovisual.

El capítulo 4 (pp. 75-97) da inicio a la segunda parte del libro, conformada por los capítulos 4 a 6, que se aleja de la revisión de literatura y la exposición conceptual para mostrar estudios de caso llevados a cabo por la propia Batchelor. El primero de ellos versa sobre las traducciones autorizadas de las primeras versiones en inglés de Friedrich Nietzsche. El estudio se concentra en el estatus de “autorizadas” que ostentaron estas traducciones en elementos paratextuales como la portada, la contraportada, la presentación o las notas que explicaban esta naturaleza de “autorizada”. La exploración de estos paratextos revela que la autorización de la traducción evocaba diversas realidades: la adquisición de los derechos legales de traducción, el vínculo personal entre autor y traductor o editor, e incluso el vínculo entre hermana del autor y traductor o editor. Con ello, la autora revela la ambigüedad del estatus de “autorizado”, al tiempo que manifiesta que dar a conocer una traducción como “autorizada” suele ser una estrategia que impacta en el lector, en la recepción de la obra y en la visión que se construye del autor en el contexto meta.

En el capítulo 5 (pp. 98-117), Batchelor presenta lo que denomina un “desequilibrio” en el flujo de textos relativos a la teoría de la traducción entre China y Occidente. En este segundo estudio de caso, la autora analiza los paratextos de las series de publicaciones occidentales disponibles en China. Estos ponen de manifiesto un discurso que aboga por decolonizar los estudios académicos, pues afirman que la intención de las publicaciones es hacer que lo extranjero sirva a China, una idea inicialmente política de mediados del siglo XX y hoy presente en el discurso común como frase hecha (p. 103). Batchelor matiza esta idea, haciendo notar que el contenido de los paratextos se alinea más con la idea positiva de la transferencia de conocimiento

práctico, y concluye que la premisa para la importación de estudios de traducción occidentales es que estos representan un medio a través del cual los editores creen que “los estudios chinos [en la materia] pueden y deben desarrollarse” (p. 111).

En el capítulo 6 (pp. 118-138), la autora discute los paratextos de los programas extranjeros (de habla diferente a la inglesa) subtítulos y transmitidos por la televisión británica. El canal que Batchelor estudió explicita que sus contenidos extranjeros son una selección y recomendación que una figura conocida hace personalmente a la audiencia. Los paratextos están conformados por videos cortos, en los que dicha figura pública habla sobre el contenido que recomienda, una serie de televisión extranjera, introduciendo su trama, comparándola con otras y enfatizando las razones por las que hace la recomendación. Otros elementos paratextuales son las sinopsis que se hallan en la plataforma del canal, las publicaciones en Twitter por parte del presentador y la estructura del sitio web del canal.

En este estudio de caso, la autora considera también elementos paratextuales no oficiales, como la página de Facebook creada por aficionados a los contenidos, los foros de discusión en línea y los comentarios publicados en YouTube en los videos promocionales. Además de reafirmar que los paratextos condicionan nuestra entrada a los textos al influenciar nuestras expectativas, el estudio es un ejemplo práctico que muestra la construcción de un corpus de paratextos, de muy diversa naturaleza, para realizar investigación en este campo.

Tras los estudios de caso, Batchelor regresa a la discusión conceptual en la tercera parte del libro, conformada por los capítulos 7 y 8, en los que hace una propuesta terminológica, que no pretende ser exhaustiva, y ofrece también un panorama metodológico para futuras investigaciones que quieran ocuparse de la exploración de paratextos.

En el capítulo 7 (pp. 139-167), retomando la noción misma de *paratexto*, Batchelor plantea definirlo como “un umbral construido conscientemente, que

tiene el potencial de influir en la manera en la que el texto es recibido” (p. 142; mi traducción). Con esta definición observamos que la autora se separa por completo de las condiciones de autoría, de temporalidad y de espacio del modelo de Genette. El adverbio “conscientemente” puede ser vinculado no solo al autor del texto o a su visto bueno, sino que también es aplicable para paratextos no oficiales, es decir, contruidos por los receptores del texto. Esta definición resulta práctica para estudios de traducción en los nuevos medios, puesto que puede abarcar umbrales que no están físicamente unidos al texto y a los que se puede acceder en cualquier momento, ya sea antes, de manera contemporánea o posterior al texto.

La contribución de la autora a los marcos conceptuales de futuras investigaciones, por un lado, es una noción que enfatiza en la responsabilidad del investigador en la eventual construcción de corpus completos de paratextos, asignando una naturaleza paratextual a los elementos que estime según las preguntas y los objetivos de investigación; por otro, elimina las contradicciones en las que los estudiosos caían al utilizar el modelo de Genette, pero al mismo tiempo considera paratextos a elementos cuya naturaleza se opone a las condiciones que explícitamente Genette formuló. Esta contribución es especialmente relevante en los estudios de traducción y en el ámbito de los nuevos medios y los textos multimodales.

Un esfuerzo similar al de la autora lo encontramos en el grupo de investigación Traducción & Paratraducción (T&P) de la Universidad de Vigo, ya que, a partir también de la elaboración conceptual de Genette, propone la noción de *paratraducción*, que supera el campo de los textos literarios para estudiar cualquier tipo de paratextos en el ámbito de la traducción. Como señala Yuste Frías (2015), la creación del concepto de *paratraducción* ha servido el propósito de analizar

[...] el espacio y el tiempo de traducción de todo paratexto que rodea, envuelve, acompaña, introduce, presenta y prolonga el texto traducido para asegurar en el mundo de la edición su existencia, su recepción y

su consumo no solamente bajo la forma de libro sino también bajo cualquier otra forma de producción editorial posible en la era digital (p. 322).

La aportación del grupo T&P se retoma en esta reseña, puesto que es tangencialmente mencionada por Batchelor en su capítulo 7, y llama la atención que la autora se distancie de la elaboración conceptual de Yuste Frías, concluyendo incluso que es contraria al uso de la noción de *paratraducción*. Sin embargo, los niveles de análisis, los temas y las metodologías propuestas por Batchelor y Yuste Frías parecen realizar el mismo recorrido a partir de Genette.

En el capítulo 8 (pp. 168-193), conclusivo del libro, Batchelor sugiere diversos temas y metodologías de investigación para hacer uso de la noción de *paratexto*. La autora enfatiza en aspectos de la investigación que hagan de esta no una actividad meramente descriptiva, sino también crítica. Algunas de sus propuestas incluyen la exploración de si los paratextos informan nuestra comprensión del presente o del pasado, según el momento de su producción, o si, por el contrario, ejercen influencia sobre su contexto. Igualmente invita al lector a cuestionar la validez funcional de los paratextos. Es decir, invita a futuros investigadores a indagar si una audiencia en realidad usa un umbral de acceso al texto o si su recepción de este fue efectivamente influenciada por el umbral. Por otra parte, ofrece un elenco de posibilidades de investigación, en el que clasifica los paratextos de una traducción o interpretación de cualquier tipo como producto o como proceso.

La amplitud y la flexibilidad de la propuesta de Batchelor pueden parecer problemáticas para algunos lectores, en tanto su aplicación en investigación deriva en que ciertos elementos pueden o no ser asumidos como paratextos, dependiendo de si son o no relevantes para la investigación. De modo que, según los ejemplos de casos prácticos que Batchelor expone, el planteamiento conceptual lleva al investigador a adaptar libremente elementos del marco de Genette, cosa que, como la misma Batchelor denuncia, ya habían estado haciendo los estudiosos, y

ejemplo de ello es el nacimiento de la noción de *paratraducción* antes mencionada.

Una afirmación de la autora en el capítulo 3 del libro parece anticipar esta crítica a su propuesta. En ella justifica que la elección de extender o limitar el concepto de Genette para hacer referencia a los materiales y las funciones paratextuales que quedarían excluidos en su modelo es una cuestión de adecuación práctica, que permite aplicar el concepto a áreas no estrictamente de producción literaria, como lo es la actividad traductora (p. 68).

Finalmente, la lectura crítica de Genette, que se halla a lo largo de *Translation and Paratexts* y que resulta en una nueva noción de *paratexto* por parte

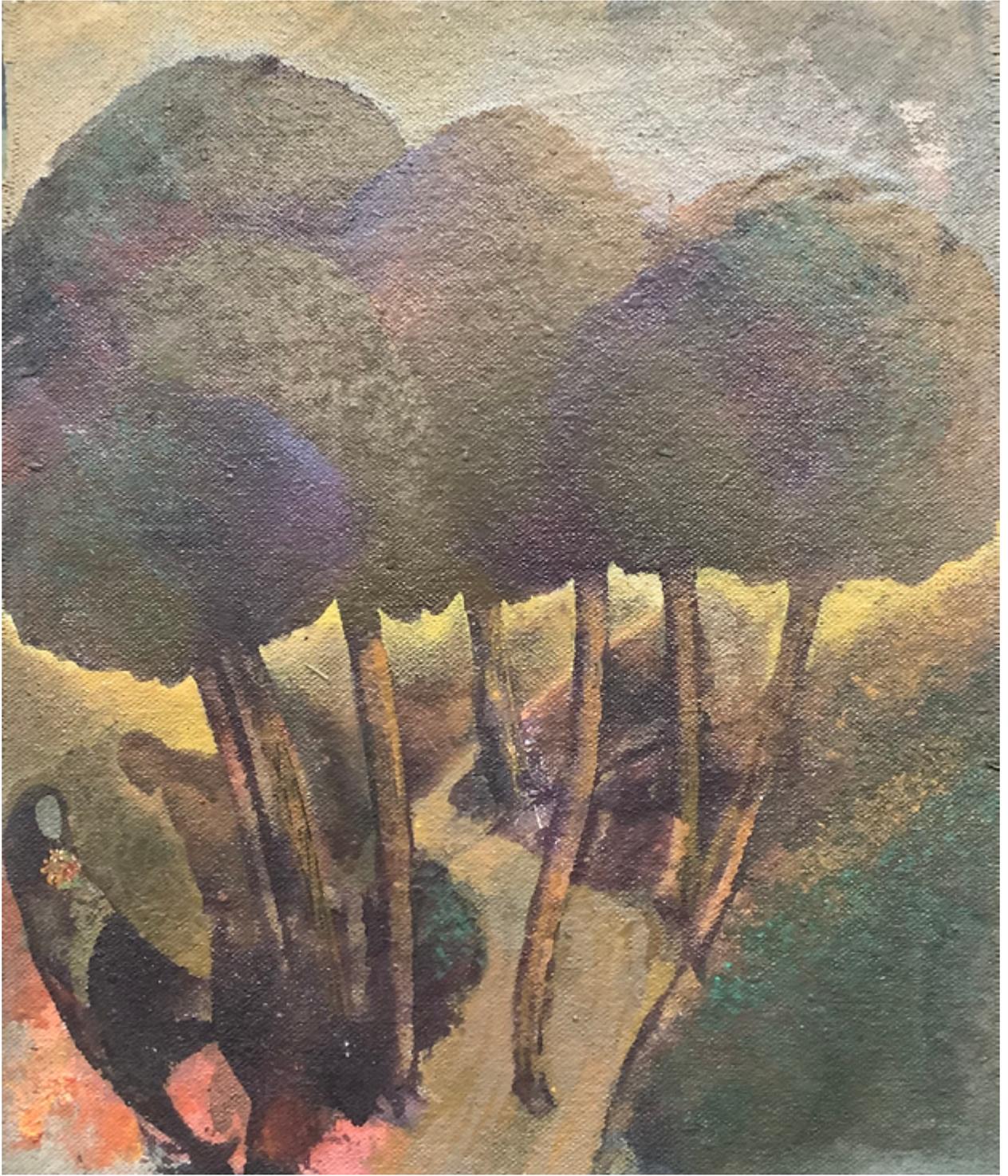
de Batchelor, es una aportación práctica y aplicable a los estudios de traducción, y es, al mismo tiempo, un umbral de regreso o de ingreso, según el lector, al mismo Genette.

En la misma cadena de acciones paratextuales, las funciones de presentar y comentar un texto han sido también desempeñadas por estas líneas, que se propusieron exponer sucintamente el contenido de la obra de Batchelor.

Referencia

Yuste Frías, J. (2015). Paratraducción: la traducción de los márgenes, al margen de la traducción. *Delta*, 31(especial), 317-347. <https://doi.org/10.1590/0102-445031725373379053>

Cómo citar este artículo: Correa-Larios, O. (2020). Reseña: *Translation and Paratexts*. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 817-821. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a13>



A
U
T
H
O
R
S
U
I
D
E
L
I
N
E
S

Íkala

Revista de Lenguaaje y Cultura

Medellín, Colombia, Vol. 25, Issue 3
September-December, 2020 / pp. 569 - 832
ISSN 0123-3432 / www.udea.edu.co/ikala

AUTHOR GUIDELINES

825

With the purpose of making room for diverse voices and languages, and looking to maintain conformity with international standards in scientific journals, *Íkala* advises authors to follow the guidelines below, which are designed to make file uploading easier, and get a prompt review of your manuscript.

General Guidelines

To guarantee a transparent editorial process for authors, editors, reviewers, readers and indexing systems, *Íkala* uses the online Open Journal System (OJS) publishing platform, which follows international standards for scientific journals. Before uploading your manuscript to this platform, please note the following:

1. *Íkala* publishes original and unpublished material related to research, practice, and reflection in the areas of language and culture, linguistics, literature, translation, and language teaching and learning. Manuscripts

that do not fall within this scope or those that have been previously published in other journals, in part or in full, or are in the process of being published elsewhere, will be rejected regardless of the channel used for publication.

2. Manuscripts submitted for consideration to a regular or special issue must meet the highest standards of academic excellence, advance theoretical knowledge, address current and cutting-edge topics in applied linguistics, and contribute to or stimulate current discussions in the field, while offering new and original interpretations on issues within the focus and scope of *Íkala*.
3. Regardless of the type of manuscript, authors are expected to demonstrate rigor in the collection and analysis of data; present interesting results, discussions and conclusions; display a great depth of analysis; and write with sophistication, precision and conciseness, avoiding biased or prejudicial language.

Íkala, Revista de Lenguaaje y Cultura

4. *Íkala* publishes articles in English, Spanish, French and Portuguese. Authors of manuscripts written in other languages or those with sections using non-Romance languages will not be accepted, as the journal does not have the human and technological resources to evaluate and publish content in those languages.
5. *Íkala* only accepts empirical studies, literature reviews, theoretical articles, methodological articles, case studies and book reviews. Manuscripts that do not fall within these categories (e.g., reflections, pedagogical experiences, and translations), will not be accepted.
6. Manuscript reception does not imply its acceptance or publication. Following the criteria of the refereed scientific publications, journal editors will be in charge of judging the relevance of the submitted manuscripts according to their field of knowledge. After a preliminary editorial review, the manuscripts that they consider not publishable (outside the scope of the journal, with serious methodological flaws, etc.) will be rejected and returned to the authors. Only those manuscripts that conform to the characteristics described in this section will be submitted to a double-blind peer review process.
7. Accepted manuscripts may not be published in the following issue, since *Íkala* publishes the articles in order of acceptance, with the exception of those that have been selected for publication in a special issue.
8. The journal's editor-in-chief is responsible for the final decision regarding the acceptance or rejection of a manuscripts. This decision is final.
9. Once accepted by the reviewers for publication, the manuscripts will undergo an additional review by the editors. Once this is done, the manuscripts will be sent to the copy editors so they can adapt them in structure and form to the journal guidelines, make them more visible in the indexing systems, and make sure that their strengths are highlighted, and they meet the highest standards of the wider linguistic and academic community. In this process, copy editors will be able to make changes that refine the clarity and conciseness of ideas, unify terms and formats, and improve style.
10. After authors receive their manuscripts with the suggested changes, they are expected to accept the recommendations and expand or clarify the information requested in the clearest and most expeditious manner. Authors who do not agree with the changes will have the opportunity to discuss these with the journal Editor. In any case, they are expected to return the manuscript within a maximum period of two weeks. However, any modifications will be subject to a new revision by the copy editors so that an acceptable version of the manuscript is achieved. If the corrections are not received in the indicated time, the manuscript may be published in a later issue, other than the one previously agreed upon.
11. Changes in the number or order of the authors will only be accepted in the first phase of the submission and review process, and must be duly justified and supported. The Assignment of Rights and Declaration of Authorship form that all authors must sign is a binding document or agreement in this regard.
12. When the peer review process is completed, but before copy editing, the accepted manuscripts will be checked with a similarity detection software called Crosscheck (based on iThenticate). Manuscripts with a similarity percentage greater than 25% will be rejected and this decision will be final. In the case of suspicion of redundant or duplicate publication, *Íkala's* team will also carry out a survey in other languages.

Style Guidelines

The writing style of manuscripts submitted to *Íkala* is reviewed several times in the publication process: when initially received, during peer review, and during copy editing and layout. To ensure that your manuscript passes the first review, consider the following:

1. The manuscript must be in an editable file, such as OpenOffice, Microsoft Word or in rich text format (.rtf).
2. Manuscripts should fall within one of the following categories: empirical study, case study, literature review, methodological article, theoretical articles, and book reviews. For more information on the structure of each of these articles, please refer to the *APA Publication Manual (7th Ed.)*, numeral 3.3.
3. All manuscripts, with the exception of literature reviews and book reviews, should be between 8,000 and 8,500 words, including the abstracts in three languages and the references. Literature reviews should be no longer than 11,000 words long, with no less than 50 bibliographic references. Book reviews should be in the range of 2,500 to 3,000 words and must be about recent scientific publications (publications made within the last two years) related to the profile of the journal.
4. Abstracts must appear both in the manuscript and in the manuscript's metadata on the platform and have a maximum of 200 words. It must be written in the language of the manuscript and in two other languages of the four declared by the journal as Working languages (French, Spanish, English and Portuguese), and must be adequately structured. To know how to structure the abstracts properly, depending on the type of manuscript (literature review, empirical study, case study, etc.), please refer to the Writing the Title, Abstract and Keywords section.
5. Keywords must be a minimum of five words or phrases and follow the guidelines provided in the section *Writing the Title, Abstract, and Keywords*.
6. The line spacing must be 1.5. The font size must be 12 points.
7. The italic font attribute should be used instead of underlining (except in URLs) and only to denote terms written in languages other than the main text, or terms on which you want to draw attention.
8. All manuscripts must include a title, an abstract, five keywords and a list of references. In addition, empirical or case studies must include clearly defined introduction, theoretical framework, method, results, discussion and conclusions sections.
9. The references must be sufficient, relevant, current, and reliable, and follow the norms proposed by *APA Publication Manual (7th Ed., chapter 9)*.
10. All illustrations, figures, and tables must be inserted in the text (body of the manuscript), not at the end of it or separately, and follow APA guidelines for presentation.
11. Footnotes should be used instead of end-notes. However, as suggested by the *APA Publication Manual* (chapter 2, 2.13), these should not include complicated, irrelevant, or nonessential information, or be used to provide bibliographic references because all these can be distracting to readers. Also, they should convey just one idea and be less than a paragraph.
12. The headings must present a clear hierarchy that accounts for the structure of the manuscript according to its type and the required sections. They should not be numbered. Due to the length and type of texts published in *Íkala*, three levels of subordination

for headings should be sufficient to develop the authors' ideas. However, there may be exceptions.

13. Paragraphs should be well structured (develop an idea, have a logical connection with the previous paragraph and the one that follows, use logical connectors to show the relationship between sentences, etc.) and keep the format as simple as possible. This means without indentation, unless there are direct quotations with more than 40 words; and without bullets, page breaks, justification, or enumerations, since the journal has its own style sheet.

Guidelines for Writing Specific Sections of the Manuscript

Writing the Title, Abstract, and Keywords

The title, abstract and key words are the most visible parts of an article. They are used by abstracting and indexing services to cross reference. As such, they must be written carefully and strategically.

The Title: The title is perhaps the most important part of an article, as it acts as an advertisement for the article, can lead readers interested in the topic to your article, and can help them predict its content. (*How to get your Research Published... ..and then Noticed*, Elsevier). Therefore, when writing their manuscript's title, please to take into account the following:

1. Ensure that it accurately reflects the content of the manuscript so that readers can easily identify if it is of relevance to them or not.
2. Make sure that it is clear, specific, brief, and where possible, complete.
3. Avoid unusual abbreviations or jargon.
4. Refrain from using phrases such as: "a study of", "investigations of", "observations on".

5. If it is becoming difficult to write it, identify the research problem and start from there.
6. Try to make it interesting, attractive and ingenious so that people are motivated to read the article (*How to Get your Research Published..... and then Noticed- Elsevier, and APA Publication Manual-American Psychological Association*).

The Abstract: The abstract plays a vital role in effectively cataloging research in many online databases accessible to scholars around the world such as *Google, PubMed, Academic Search Premier, Thomson Reuters (now Web of Science), EBSCO Host*, and many others. These databases allow work to be more easily discovered, read, used, and cited by scholars who might not otherwise be able to reach it. Therefore, it is very important to be strategic when writing this section. When doing it, please remember to:

1. Include many, if not all, of the keywords associated with the manuscript;
2. Use accessible language that is easily understood by a wide audience and avoid both non-standard abbreviations and citations;
3. Highlight the most interesting elements of your work;
4. Use numbers, not their names, except for numbers at the beginning of a sentence;
5. Use double parentheses and the letter (a), if they include lists in English; and a single parenthesis and number, if they include lists in Spanish, French or Portuguese;
6. Faithfully represent the article, so that it can be used by indexing and documentation services, and other stakeholders in the field of scientific publication;

7. Summarize the problem, state the purpose of the research, clearly define where and with whom it was done, the methods of data collection and analysis employed, the main results and implications of the study, if it is part of a research article;
8. Be accurate and detailed (i.e., express, where, how, with whom, when, for what purpose) so that readers can easily decide whether or not to read the entire article.
9. make sure it is written in a single paragraph and is self-explanatory since abstracts are often separated from the article (*APA Publication Manual*, Chapter 3, 3.3).

To learn more about how abstracts are written, depending on the type of article, you can consult the *APA Publication Manual*, Chapter 3, 3.3.

The Keywords: They are important words that, along with those in the title, capture the essence of the article effectively and are used by abstracting and indexing services to make cross references. Therefore, choosing the correct key words can increase the chances that other researchers will find your article. In general, when writing your keywords, please remember that these should:

1. Be specific and avoid general terms such as “philosophy” or “philology,” plural terms, and multiple concepts (for example, “and,” “of”).
2. Include only abbreviations that are firmly established in the field (e.g., EFL, ESL, SFL).
3. Number at least five, be written in small caps, in any order, and separated by semi-colon.

For more information about how to define the keywords of a manuscript, authors can consult the following sites which provide lists of terms used for retrieving documents and publications in different academic field: *Unesco Thesaurus* and *ERIC online* (<http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/> and <https://eric.ed.gov/?ti=all>)

Writing the Introduction, Theoretical Framework, Results and Discussion, and Conclusion Sections

The Introduction: In research articles, in general, the introduction begins with a broad topic that narrows as the reader progresses. Then, it presents the following aspects in a clear and concise manner: (a) the research problem, (b) the importance of the research for the field (c) the research or theoretical gap), (d) the research purpose and question, , (e) the context, the type of study and the participants, and (f) a preview of the following sections.

The Theoretical Framework: In research articles, this section clearly outlines the perspective(s) from which the research is being done, and the specific theories and key concepts on which it is based. In addition, it includes a synthesis of similar studies conducted on the subject in the context of the study and around the world, and a summary of the main issues surrounding the topic under discussion.

The Method: In Íkala, all research articles must include a Method section. In general, this Method section includes a brief description of the following: (a) the research tradition or type of study that was conducted, (b) the participants of the study, if any, and (c) the data collection and analysis procedures used (e.g.,, what, when, how, how often, how many, from whom and for what purpose). Besides, following guidelines from APA, which state that “Authors [should] be required to state in writing that they have complied with APA ethical standards in the treatment of their sample, human or animal, or to describe the details of treatment.” (*APA Certification of Compliance with APA Ethical Principles*); the section should also include this note.

The Discussion and Conclusion: In Íkala, these two sections can be presented together. Whether they are presented together or separately, they should contain: a summary of (a) the results

obtained and the main arguments and a statements made, (b) the inconsistencies between the results presented and those of other studies, and (c) possible causes for this. Besides, this section should contain an explanation of the following: (a) how the study clarifies, expands or contradicts what others have done; (b) the meaning of the results or the “so what?”; (c) the value or contribution of the results for the field; (d) the theoretical or practical consequences or implications for professional development, research, or language policies, etc.; (e) the limitations of the study, if any; and (f) the questions for further research stemming from the findings.

Writing the Acknowledgements Section

This is an optional part of the article which is not added until the manuscript has been accepted for publication, and is already in copy editing. This way, anonymity is maintained during the review process. In writing it, please take into account the following:

1. It should not contain more than 100 words.
2. In it, contributors, including funding sources or editing services should be clearly identified.
3. The role of the sponsor in the following aspects should be briefly described, where appropriate: research design; data collection, data analysis and interpretation; preparation of the manuscript.

The Editorial Process

Once your manuscript is received, *Íkala* will follow several steps which can be divided into five key stages: reception, peer review, editorial preparation, publication, and post-publication. It is important that you are familiar with these stages and follow them on the platform OJS, as this will indicate if the article has passed through any of them.

Reception

This stage includes the following steps:

1. The journal editor does a preliminary reading of the manuscript to verify that it meets the minimum requirements in terms of content, format, number of words, etc.
2. If the manuscript does not meet the minimum requirements, it will be rejected and the author(s) will be notified via email.
3. If the manuscript meets the minimum requirements, the editor will do an initial review to decide if it meets the journal’s criteria for selection. The editor can take up to two weeks to do this review, depending on the number of new submissions.
4. If after the initial review, the editor considers the manuscript not worthy of a peer review, it will be rejected and the author(s) will be notified by email.

Peer review

If the manuscript is deemed worthy of a peer review, the following steps will be taken:

1. The editorial team will search for scholars who are considered experts in the topic to do the review and notify the author(s) that the process has begun. This process may take up to four weeks. If peer reviewers are not ensured within this time, the author(s) will be notified to decide whether to continue waiting or to withdraw the manuscript.
2. Peer reviewers who receive an invitation will be given three weeks to complete the review.
3. If one of the peer reviewers does not complete the peer review within this time, the manuscript will be sent to a third peer reviewer.
4. If, when both peer reviews have been submitted, a contradictory recommendation is noticed, the editorial team will search for a third reviewer. However, the final decision could be made by the editor based on

the available reviews and the editor's academic judgement.

5. If the manuscript is accepted by the two reviewers, and at least one of them suggests modifications, the manuscript will be returned to the authors for correction. They should follow the suggestions and send a revised version of their manuscript along with a letter to each reviewer explaining the modifications made. A period of three weeks is usually provided for this.
6. If the revisions are accepted by the two peer reviewers, the manuscript will be sent for copyediting.
7. If the manuscript is accepted without modifications, it will be sent straight to copy editing.

Editorial Preparation

The duration of this stage depends on the number of manuscripts accepted for publication. As *Íkala* publishes issues four times a year (quarterly), it must prioritize the manuscripts that will be published first. In general, this stage includes the following steps:

1. Before sending the manuscript to copy editing, the editor will do a second review of the manuscript, and then, she will send it to copy editing.
2. The copy editor will ensure that the manuscript conforms to APA publication standards and may ask that the authors to make some corrections related to the following aspects: content (to complete or clarify a passage); grammar (punctuation, use of passive and active voice, verb tenses, syntactic organization of sentences); lexical (use of some words or expressions, referents); textual (cohesion, coherence, flow of ideas, construction of paragraphs, etc.); para- and extra-linguistic features (italics, bold, exclamation marks, citations, footnotes, titles, subtitles, citations, references, acknowledgements, figures, tables,

etc.). These corrections will follow the norms of the language in which the manuscript was written. At this stage, authors will only be allowed to correct aspects suggested by the editor or by the copy editors.

3. After all the suggested corrections have been made, the manuscript will be sent for layout design.
4. Once the layout is done, the editor will make a final review of the manuscript and send it to the authors for their approval, along with the Assignment of Rights and Declaration of Authorship form, which must be signed by all authors.

Publication

Once all the authors have signed the Assignment of Rights and Declaration of Authorship, the manuscript will be ready for publication in the corresponding issue.

Post-Publication

After the article is published, it is necessary that the authors take several steps to guarantee its diffusion through media and that their work reach a wide audience.

Some of these steps are the following:

1. Upload your article to ResearchGate.net and Academia.edu. These two networks are designed to help researchers increase their readership and citations which are two key aspects of measuring the impact of their work. Having the information and articles on these websites is very easy and it takes only a few minutes. Also they are free. If you already have an account, you just have to upload the article. If you don't have one, click on the links below to register and share your work.

<https://www.researchgate.net/signup.SignUp.html>
<https://www.academia.edu>

2. Obtain an Open Researcher and Contributor ID (ORCID ID) if you don't have one. ORCID is an open and independent registry that helps identify and connect researchers around the world. It provides researchers with an ID number so they are clearly identifiable by others. Sharing this ID number with colleagues around the world will enable them to track your work. Also, journals can connect your publication DOI to your ORCID account, omitting the need to upload anything. To create an account in this registry, go to the following link: <https://orcid.org/login>
3. Share your article in the following spaces and media:
 - At conferences
 - In a classroom for teaching purposes;
 - With your colleagues
 - On your personal blog or website
 - In the institutional repository
 - In a subject repository (or another non commercial repository)
 - In academic collaboration networks such as Mendeley o Scholar Universe
 - On social networks such as Facebook, LinkedIn, Twitter, Pinterest, etc.