



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Vol. 26, Issue 2 / May - August, 2021 / ISSN 0123-3432



Íkala

Revista de Lenguaje y Cultura



Master Pascual Ruiz Uribe (Medellín, 1951) began his professional training with studies of advertising and artistic drawing at the ADECAP academy in 1968. During the following decade he received artistic training in drawing, painting and ceramics at University of Antioquia Institute of Arts, and in engraving, from the master Augusto Rendón, in the Zea Museum, currently the Museum of Antioquia.

His interest in this area led him to a tour through main capitals of the world, such as Rome, Paris, Berlin, Caracas, New York and Beijing, which refined his pictorial technique in oil, acrylic, colored pencils, charcoal, watercolor, and pottery.

After several years as an art instructor in renowned schools in Medellín, he directed for several decades his own atelier called Nueva Expresión.

He has participated in at least 51 individual exhibitions and taken part in 121 biennials and exhibitions, in renowned cities, such as Miami, Florence, Prague, and Medellín. In addition, Master Ruiz has exhibited his work in various public collections, including: at the Museum of Contemporary Latin American Artists in Washington; the Museum of Contemporary Art, in Miami; and the Joan Miró Art Center collection in Barcelona.

His work has earned him wide national and international recognition, which has materialized in several awards, gold stars, and accolades, such as the one awarded by Aprojudea to A Life in Art; the San Lorenzo de Aná Diamond category to "Life and Work" Award; the Antioqueño Culture Gold Star, and the Porfirio Barba Jacob Gold Medal of Merit, awarded by Medellín Mayor's Office.

The small sample of art works that we bring in this issue provides a glimpse into the evolution of his work and his explorations and achievements in different techniques. To learn more about his work and career, visit: <https://pascualruiz.wixsite.com/arte>

Email : pascualruizuribe@gmail.com

Art works

Cover: Del mariposeo a la introspección, oil on canvas, 120 x 80 cm, 2009

Dividers:

Presentation: Abstracción, oil on canvas, 120 x 80 cm, 1999

Empirical studies: Relincho, acrylic, 80 x 60 cm, 2001

Case studies: Diálogo atemporal, oil on canvas, 80 x 60 cm, 2020

Author guidelines: Gesto cósmico XI, charcoal on canvas, 80 x 60 cm, 2014

Íkala

Revista de Lenguaje y Cultura

Vol. 26, Issue 2 / May - August, 2021 / pp. 256 -466
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: Dr. Doris Correa. 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.garciat@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

Ph. D. 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
Ph.D. 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
Ph. D. 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.
mriadeneira@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

- | | |
|--|---|
| <p>SUPPORTING STAFF
EDITORIAL ASSISTANT
María Luisa Valencia Duarte
luisa.valencia@udea.edu.co</p> <p>WORK-STUDY ASSISTANTS
Fernando Ríos Mazo
Faculty of Communications, Universidad de Antioquia
afernando.rios@udea.edu.co</p> <p>Juan Fernando Pineda-Arboleda
School of Languages, Universidad de Antioquia
jfernando.pineda@udea.edu.co</p> | <p>COPYEDITORS
<i>English</i>
Translation Agency, Universidad de Antioquia
agenciatraduccion@udea.edu.co</p> <p><i>Spanish</i>
Juan Fernando Saldarriaga Restrepo
mercurimerlinfederico@gmail.com</p> <p>TRANSLATION
<i>French</i>
Doris Colorado
colorado.doris@gmail.com</p> |
|--|---|

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: Quarterly, 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.º 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 the School of Languages at Universidad de Antioquia. Calle 67 N.º 53-108, Bloque 11-203, Medellín, Colombia.

Phone: (+574) 219 87 91

Fax: (+574) 219 57 81

Web page: idiomas.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 2 (May-August, 2021), pp. 256-466, ISSN 0123-3432





PRESENTATION

Doris Correa

263-266

EMPIRICAL STUDIES

Lectura en soporte impreso y digital: un estudio con jóvenes universitarios en España

María Elche Larrañaga, Santiago Yubero Jiménez y Elisa Larrañaga Rubio

269-281



Impacto de un programa de lectoescritura en el rendimiento académico de estudiantes de primer año universitario en Chile

Sergio Urzúa-Martínez, Rosalina Riquelme-Yáñez, Sonia Micin-Carvallo

283-302

Identidade profissional e formação de professores de português como língua adicional na Colômbia

Luciana Andrade Stanzani

303-316

Effective Teaching Strategies and Behaviors of Legal Translation Lecturers in Spain

Robert Martínez-Carrasco

317-330

Construcción y transformaciones de las identidades académicas de estudiantes doctorales mediante la citación

Lina Calle-Arango, Natalia Ávila Reyes, Alejandra Meneses

331-346

T
A
B
L
E

O
F

C
O
N
T
E
N
T
S



CASE STUDIES

Violencia simbólica contra la mujer en los anuncios publicitarios: un análisis visual crítico

María Martínez-Lirola

349-364

Análisis del hashtag #MeQuedoEnCasa: la conversación digital por Twitter® ante la emergencia producida por la COVID-19.

Cristina Vela Delfa, Lucía Cantamutto, Marian Núñez-Cansado

365-384

Diseño y validación del instrumento para la evaluación de la calidad narrativa de relatos orales ficticios creados con el *Attachment Script Assessment*

Nadya González-Romero, Mario Fernando Gutiérrez-Romero, Juliana Angélica Molina Ríos, Tatiana Mesa-Hoyos, Olga Alicia Carbonell-Blancor

385-402

Qué se traduce: literatura y otros libros japoneses en España, 1904-2014

Alba Serra-Vilella

403-420

“As ferramentas do sinhô nunca vão derrubar a casa grande”: análise discursiva de uma tradução marginal

Roberta Calixto, Luisa Araujo Peixoto, Luciana de Mesquita Silva, Maria Cristina Giorgi

421-435

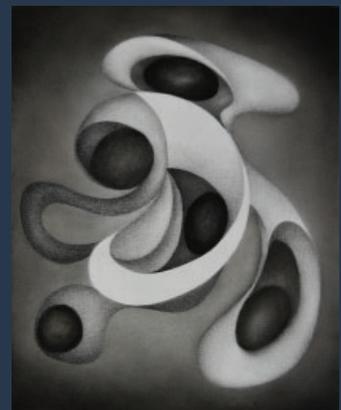
Noun Composition in Mapudungun: Conceptual Patterns in the Naming of Places

Belén Villena Araya, Sabela Fernández-Silva

437-456

AUTHOR GUIDELINES

459-466





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

PRESENTACIÓN

PRESENTATION

PRÉSENTATION

Doris Correa

Doctora en Language, Literacy and Culture, University of Massachusetts, Amherst, USA.

Directora-Editora, *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>

Este segundo número de 2021 es muy especial, ya que marca 25 años de trayectoria de nuestra revista *Íkala*. Hace cinco lustros, un grupo de profesores de la Escuela de Idiomas se reunieron con su director, Édgar León Vélez, con la idea de crear la revista para darle voz a la labor académica e investigativa que se realizaba en la Escuela y darle proyección nacional e internacional a la Escuela, según lo relató el exdirector en su intervención durante el acto conmemorativo del aniversario de *Íkala* que celebramos el 23 de abril pasado.

Dos y media décadas más tarde, la revista se perfila como una de las más consultadas en su área, tanto en Colombia como en el exterior, con más de 9 000 lectores en Colombia, 2 000 en España y 1 000 en Estados Unidos en el último año.

Esto ha sido posible gracias a los autores, por supuesto, pero también al esfuerzo mancomunado de varios actores, como: los integrantes del equipo encargado de las revistas de la universidad, bajo la coordinación de la Vicerrectoría de Investigaciones; los directores de la Escuela de Idiomas; los editores en jefe, asociados e invitados; los correctores de estilo; los traductores; los evaluadores; los artistas; los miembros de los comités editorial y científico; las editoras de la revista *Mutatis Mutandis*, y el personal de apoyo que ha tenido la revista desde entonces.

Algunas de estas personas que han tejido la historia de la revista nos acompañan hoy, otras ya están jubiladas o desconectadas de la universidad, y otras, como la profesora Beatriz Aguirre, editora en jefe de la revista en 2002, desafortunadamente, nos han dejado para siempre. Pero a todas ellas queremos rendirles homenaje hoy en esta celebración de los 25 años de *Íkala* y decirles “gracias”, porque son ellos y ellas los artífices de este camino de logros y aprendizajes para todos.

Todos ellos han aportado su granito de arena al posicionamiento de la revista a través de acciones encaminadas a enfrentar los retos de cada momento, los cuales, según los testimonios de los editores anteriores en la celebración mencionada, han ido variando en el tiempo con respecto a los enumerados por el profesor Vélez, pero no se

263

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 26 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2021), PP. 263-266, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

diferencian mucho de los que enfrenta la revista hoy. Entre esos retos podemos citar: el mantenimiento de la periodicidad, la consecución de recursos financieros y humanos para su mantenimiento, la creación de estrategias para la difusión de los artículos, la eliminación de la burocratización de algunos procesos, y el mejoramiento del impacto y la visibilidad de la revista, lo cual redundará en su ascenso en el escalafón nacional y mundial.

Aún quedan retos por superar, no solo para *Íkala*, sino para todas las revistas de Colombia y del mundo. La globalización y la internacionalización de la educación nos han conectado y han hecho posible el acceso al conocimiento desarrollado por académicos de todo el mundo. Sin embargo, también han traído con ellas nuevas definiciones de lo que es el quehacer científico y nos han enfrentado a nuevos sistemas de medición de la calidad de nuestra producción académica, que muchas veces no se compadecen con lo que hacemos o con los recursos de los que disponemos, y que han dejado por fuera a muchos autores y revistas, a pesar de sus valiosas contribuciones al área.

Es menester que las revistas se unan a los autores en sus esfuerzos por enfrentar estos retos y por lograr criterios de medición de su trabajo más locales, justos e inclusivos, pues, a fin de cuentas, las revistas también son dirigidas por académicos que buscan dar a conocer los resultados de sus propias investigaciones y, al hacerlo, también se ven afectados por estas prácticas excluyentes y homogeneizantes.

Las revistas son los ejes centrales en la divulgación del saber generado por los académicos del mundo, pero no existirían sin los autores, pues es el trabajo investigativo realizado por ellos el que convoca y reúne a todos los otros actores arriba mencionados y les dan a las revistas su razón de ser.

A los autores, a su dedicación, esfuerzo y compromiso con el área, les debemos no solo los 26 volúmenes y 56 números de la revista publicados hasta ahora, sino también el interesante compendio que hoy con orgullo les presentamos en este número.

Son en total once artículos: cinco estudios empíricos y seis estudios de caso, escritos por autores de Brasil, Chile, Colombia y España en tres idiomas distintos: siete en español, dos en portugués y dos en inglés. Estos artículos exploran textos tan variados como los soportes de lectura, las revisiones de literatura, los anuncios publicitarios, las entrevistas a profesores de lengua, la conversación digital en Twitter, los instrumentos de medición de la calidad de relatos orales y las traducciones, entre otros.

Entre los estudios empíricos, encontramos dos sobre lectoescritura, uno realizado en España y el otro en Chile. Elche *et al.* investigan las diferencias que los universitarios españoles encuentran entre leer textos impresos y digitales, mientras que Urzúa *et al.* se enfocan en el impacto que tuvo un programa de lectoescritura en el desempeño académico de estudiantes universitarios chilenos. Ambos nos ayudan a entender mejor los procesos de lectura y cómo enseñarla.

A diferencia de estos dos estudios, las investigaciones de Andrade-Stanzani y Martínez-Carrasco ponen la lupa en los docentes de lengua. El primero se pregunta por las trayectorias y las necesidades de formación de los docentes de portugués en Colombia. El segundo examina la metodología aplicada por los docentes de traducción jurídica en España, analizando la relación entre su perfil y los enfoques, estrategias y comportamientos que exhiben en el salón de clase. Ambos nos ofrecen datos importantes sobre estos docentes que deberían ser tenidos en cuenta a la hora de mejorar la enseñanza en estas áreas.

Enfocado nuevamente en los estudiantes, pero esta vez en estudiantes doctorales de una universidad chilena, el último estudio empírico de este número, llevado a cabo por Calle *et al.*, examina la relación entre la citación y la construcción de la identidad académica de estos estudiantes. Las autoras muestran cómo la citación está ligada a la imagen que los estudiantes desean proyectar de sí mismos y nos invitan a tener en cuenta sus perspectivas a la hora de interpretar los textos de referencia.

En los estudios de caso, Martínez-Lirola y Vela Delfa *et al.* coinciden en analizar textos divulgados en la web. El primero se centra en los anuncios publicitarios de una firma de moda italiana, mientras que el segundo se ocupa de la conversación digital a través de Twitter en torno al hashtag #MeQuedoEnCasa. De forma crítica y detallada, ambos artículos evidencian cómo los textos publicados en los diferentes medios tienen significados que van mucho más allá de lo que se puede ver a simple vista y que merecen un análisis crítico y concienzudo.

En el tercer estudio de caso, González *et al.* dirigen su atención ya no a textos publicados en la web, sino a textos narrativos orales producidos por madres colombianas. Su propósito es validar una herramienta para la valoración de dichos textos. El estudio amplía nuestra comprensión sobre qué y cómo se evalúa este tipo de textos y llena un vacío teórico relacionado con la evaluación de la calidad de los relatos orales.

Los siguientes dos estudios de caso, de Serra y Calixto *et al.*, dirigen la mirada hacia el campo de la traducción. El primero se pregunta por las obras japonesas traducidas en España en un periodo de 110 años, y el segundo cuestiona la diferencia entre las traducciones realizadas

por grandes casas editoras y las acometidas por representantes de grupos minoritarios. Los resultados de ambos son realmente reveladores y constituyen aportes significativos al campo de la traducción.

El último estudio de caso, de Villena y Fernández, se concentra en el Mapudungun, la lengua hablada por los pueblos Mapuche en Chile, y rastrea los patrones usados por estos pueblos para nombrar lugares. El estudio contribuye a nuestra comprensión de esta lengua y muestra cómo la creación de neologismos contribuye a la revitalización y permanencia de la lengua de los Mapuche.

Como puede verse, este número presenta una muestra variada de estudios, a través de los cuales sus autores —con el mismo espíritu que animó a los colaboradores de hace 25 años— enriquecen el área y nos recuerdan una vez más la importancia de que en lugar de cerrar más los espacios a través de los cuales se divulga el saber producido por los académicos de todo el mundo, se amplíen y se flexibilicen tales espacios para beneficio de toda la comunidad académica.

¡Felicitaciones a los autores y feliz aniversario para *Íkala*!



E
M
P
I
R
I
C
A
L

S
T
U
D
I
E
S

LECTURA EN SOPORTES IMPRESO Y DIGITAL: UN ESTUDIO CON JÓVENES UNIVERSITARIOS EN ESPAÑA

READING IN PRINT AND DIGITAL FORMATS: A STUDY WITH YOUNG UNIVERSITY STUDENTS
IN SPAIN

LECTURE DANS DES FORMATS IMPRIMÉS ET NUMÉRIQUES : UNE ÉTUDE AUPRÈS DE JEUNES
ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES EN ESPAGNE

María Elche Larrañaga

*Doctora en Investigación en
Humanidades, Artes y Educación,
Universidad de Castilla-La Mancha,
España.*

*Profesora asociada, Psicología,
Universidad de Castilla-La Mancha,
España.*

maria.elche@uclm.es

[https://orcid.](https://orcid.org/0000-0001-8704-6519)

[org/0000-0001-8704-6519](https://orcid.org/0000-0001-8704-6519)

Santiago Yubero Jiménez

*Doctor en Psicología, Universidad
Nacional de Educación a Distancia
(UNED), España.*

*Catedrático de Psicología Social,
Universidad de Castilla-La Mancha,
España.*

santiago.yubero@uclm.es

[https://orcid.](https://orcid.org/0000-0002-7148-7958)

[org/0000-0002-7148-7958](https://orcid.org/0000-0002-7148-7958)

Elisa Larrañaga Rubio

*Doctora en Psicopedagogía,
Universidad de Castilla-La Mancha
(UCLM), España.*

*Profesora titular de Psicología,
Universidad de Castilla-La Mancha,
España.*

elisa.larranaga@uclm.es

[https://orcid.](https://orcid.org/0000-0002-7183-1683)

[org/0000-0002-7183-1683](https://orcid.org/0000-0002-7183-1683)



RESUMEN

Los jóvenes del siglo XXI han crecido en un contexto sociocultural marcado por las tecnologías de la información y la comunicación, en el que se ha producido una transformación en los materiales de lectura y en los modos de leer. El objetivo del estudio que aquí se presenta fue establecer una tipología de lectores basada en el soporte en el que realizan la lectura y analizar el comportamiento lector según la tipología. En el estudio, cuantitativo y transversal, participaron 1697 universitarios del ámbito socioeducativo, nacidos a partir de 1995, de distintas universidades españolas. Se establecieron diferentes tipos de lectores según los soportes de lectura utilizados: impreso, digital y mixto. Los resultados muestran que el lector en soporte impreso se corresponde más con un lector literario clásico, mientras que el lector digital se dirige, fundamentalmente, a una lectura informativa y vinculada con los temas de actualidad. En conclusión, los datos confirman que, aunque la lectura de libros sigue estando asociada fundamentalmente al formato tradicional, existe una transferencia de la lectura en papel a la lectura literaria en soporte digital, lo cual ha generado a su vez un lector más completo y multimodal con amplios intereses lectores.

Palabras clave: estudiantes universitarios; lectura; TIC; textos impresos; textos digitales; tipos de lectores.

ABSTRACT

The young people of the 21st century have grown up in a sociocultural context marked by ICT, which has led to a transformation in both reading materials and ways of reading. This study aimed to analyze university students' ways of reading when using both printed and digital support, and to establish a typology of readers based on the support they use. To achieve this goal, this cross-sectional quantitative study included 1697 students from the social and educational fields of various Spanish universities who were born since 1995 and established different types of readers according to the reading format they used: printed, digital and mixed. The results show that the reader using printed media leans towards classic literary reading,

269

Recibido: 2020-04-22 / Aceptado: 2020-09-03 / Published: 2021-05-05

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a01>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 26 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2021), PP. 269-281, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

while the digital reader is more directed towards an informative type of reading, linked to current issues. In conclusion, the data confirm that, although book reading continues to be fundamentally associated with traditional formats, there is a transfer from paper reading to digital literary reading, which in turn has generated a more complete and multimodal reader, with broader reading interests.

Keywords: ICT; reading; print texts; digital texts; types of readers; university students.

RÉSUMÉ

Les jeunes du XXI^e siècle ont grandi dans un contexte socioculturel marqué par les TIC, ce qui a conduit à une transformation des supports et des modes de lecture. L'objectif de cette étude est d'analyser les modes de lecture des étudiants universitaires sur support imprimé et numérique ainsi que d'établir une typologie des lecteurs en fonction du support sur lequel ils effectuent la lecture. Pour ce faire, cette étude transversale quantitative a inclus 1697 étudiants du domaine socio-éducatif, nés depuis 1995, de différentes universités espagnoles. Elle a également établi différents types de lecteurs en fonction des supports de lecture utilisés : imprimés, numériques et mixtes. Les résultats montrent que le lecteur sur support imprimé correspond davantage à un lecteur littéraire classique, tandis que le lecteur numérique est orienté, fondamentalement, vers une lecture informative et liée aux enjeux actuels. En conclusion, les données confirment que, bien que la lecture de livres continue d'être fondamentalement associée au format traditionnel, il y a un transfert de la lecture sur papier à la lecture littéraire numérique, qui à son tour a généré un lecteur plus complet et multimodal, aux intérêts de lecture plus larges.

Mots-clés : étudiants universitaires ; lecture ; textes de lecture ; TIC ; types de lecteurs.



Introducción

En los últimos años se ha producido un incremento sustancial del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), principalmente entre la población más joven (Holtz y Appel, 2011). Las TIC pueden definirse como herramientas tecnológicas para la elaboración, el almacenamiento y la difusión generalizada de información. Estas tecnologías implican nuevas formas más flexibles e interactivas de organización y de procesamiento del conocimiento (Area Moreira, 2012), pero también han transformado los materiales y los modos de lectura, a la vez que han generado otros nuevos (Cassany, 2013). Hasta no hace muchos años, el único medio por el que los textos podían llegar a los lectores era a través del soporte físico impreso. En la actualidad, ya no leemos solamente libros, revistas o prensa en soporte impreso, sino que además los podemos leer en pantallas. También leemos mensajes cortos de amigos y conocidos, comentarios sobre imágenes, vídeos, noticias.

Los resultados de un estudio elaborado en España en el año 2008 por Millán señalaban que el uso principal que la población hacía del libro electrónico era de ocio (87 %) y las obras más leídas eran mayoritariamente libros (84 %); lejos se encontraban los artículos de revistas (7 %). Según este informe, en más de la mitad de los casos, la lectura que la población hacía en Internet era por fragmentos, buscando temas específicos de interés. En ese mismo estudio se revela que, entre la población española con acceso a la red, tres cuartas partes hacían un uso intenso del correo electrónico. En 2009, solo el 10,1 % de los usuarios de Internet compraba libros a través de la red, no necesariamente digitales; el 80 % los leía en pantalla y el 15 % los imprimía (FGEE, 2010).

En 2011 se incorporó la medida de la lectura digital en los estudios que venía realizando el Ministerio de Cultura y la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE), a través de la publicación *Hábitos de lectura y compra de libros*. La FGEE define al lector

en soporte digital como el lector que lee (con una frecuencia al menos trimestral) en un ordenador, un teléfono móvil, una agenda electrónica o en un lector de libros electrónicos (*e-reader*). Incluye, en la medida de la lectura en soporte digital, una amplia diversidad textual: libros, revistas, periódicos, cómics, webs, blogs, foros y redes sociales. En los datos del informe de 2011, solo un 1,3 % de la población utilizaba un libro electrónico (*e-book*) para leer (FGEE, 2012). En datos más actuales de lectura digital presentados por la FGEE (2018), se refleja que el 49,5 % realiza lectura digital de webs, blogs y foros, y el 56,9 % en redes sociales.

Por otra parte, la lectura digital se incrementa con el nivel de estudios. El 76,3 % de la muestra de estudio informó de lectura en soporte digital. En las personas con estudios universitarios, el porcentaje ascendió hasta el 90 % (FGEE, 2018). También hay influencia de la edad, siendo superior el porcentaje de lectores en soporte digital entre los 14 y los 24 años (96,3 %). Ya en 2013, los resultados del estudio del Instituto de la Juventud evidenciaron que los jóvenes universitarios era el colectivo más activo: el 84,6 % de los jóvenes accedía varias veces al día a Internet, siendo las actividades más realizadas el uso del correo electrónico (80,4 %) y de las redes sociales (77,1 %). Respecto a estas últimas, como afirman Colás-Bravo *et al.* (2013), el empleo social y comunicativo que ofrecen las TIC ha llegado a constituirse en un modo de pertenencia social al grupo de pares, pero algunos autores presentan ciertas reticencias en cuanto a la denominación de estas nuevas manifestaciones digitales como "lectura" (López Valero *et al.*, 2016).

Según la FGEE (2018), la lectura de libros en formato digital es menor que la de prensa o redes sociales, pero su incremento en los últimos años ha sido el más significativo (del 11,7 % de 2012 al 27,2 % en 2017), aunque la lectura de libros sigue estando asociada al formato tradicional para el 77 % de los usuarios, frente al 27,3 %, que utiliza el libro digital.

En este mismo informe aparece una comparativa entre el lector en soporte papel y el lector en

soporte digital, pero el estudio se efectúa considerando en forma exclusiva a los lectores de libros. Además, segmenta a los sujetos, teniendo solamente en cuenta si leen o no libros en soporte digital, de manera que el lector en papel únicamente lee en soporte impreso, pero el lector digital puede leer solo en soporte digital o en ambos soportes. Según estos resultados, el lector español en soporte digital es más intensivo; lee y compra más libros al año (una media de 16,7 libros al año, frente a los 11,6 del lector que solo lee en papel) y utiliza más redes sociales e Internet para buscar información. El estudio concluye que el incremento de la lectura en soporte digital no se refleja en el aumento de la lectura en total, sugiriendo una transferencia de la lectura en papel a la lectura en digital (FGEE, 2018).

Como afirma Cordón (2016), la expansión de Internet y el desarrollo de dispositivos electrónicos de lectura han transformado los hábitos lectores y la figura del lector. Caride y Pose (2015) hablan de lectores “híbridos, multi o polialfabetizados, capaces de facilitar la convivencia de las diferentes culturas del siglo XXI, que van desde el lector clásico, habituado al texto impreso, al lector digital, cibernético e hiperconectado” (p. 71). López Valero *et al.* (2016) defienden que la clave para comprender la lectura del siglo XXI es aceptar la existencia de múltiples tipos de personas lectoras.

Además, se están produciendo desplazamientos entre los soportes impresos y digitales que hacen preciso analizar cómo se concilian ambas prácticas, o cómo se excluye una en beneficio de otra (Cordón, 2016). Según Celaya (2017), el problema está en seguir analizando la evolución del mercado mediante la comparación de la lectura de libros en papel versus digital, cuando se debería comparar la dedicación de horas de lectura en pantalla versus en papel. Para conocer el contexto lector actual en el que predomina la convivencia de la lectura en soporte impreso con la lectura en soporte digital no podemos enfrentar ambos contextos, sino buscar la comprensión de la diversidad lectora que nos ofrece la sociedad de la información del siglo XXI.

Teniendo en cuenta que no existe investigación previa que analice conjuntamente la lectura en soporte impreso y en soporte digital, y en función de la revisión efectuada, para este estudio nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Establecer, a partir de la frecuencia de lectura en soporte impreso y en soporte digital, una tipología de lectores en función del soporte de lectura, diferenciando los lectores en soporte impreso, los lectores en soporte digital y los lectores que emplean ambos soportes de lectura.
2. Analizar el perfil del comportamiento lector según la tipología de lectores establecida.

En función de estos objetivos, nos planteamos las siguientes hipótesis de estudio:

- Hipótesis 1: Se establecerá un grupo de estudiantes universitarios que realizan de forma habitual una lectura dual, en soporte impreso en soporte digital.
- Hipótesis 2: El tiempo de ocio, el número de libros leídos, los materiales de lectura y la finalidad de la lectura determinan el comportamiento lector según el soporte de lectura.

Marco teórico

Este estudio se enmarca dentro de una perspectiva sociocultural del lenguaje. Esta afirma que el comportamiento es inseparable de las circunstancias culturales en las que el sujeto está inmerso y del contexto donde se ubica (Kahyaoglu y Kiriktaş, 2014). El contexto sociocultural marcará también la actitud hacia la lectura y la interacción que ha de realizarse con ella (Kussama *et al.*, 2002). Por ello, las generaciones jóvenes son las más genuinas representantes de estas nuevas formas de comportamiento cultural y social en la sociedad contemporánea, basadas en el uso habitual de distintas tecnologías digitales.

Para Area Moreira (2012), los jóvenes actuales representan una generación con características

distintas y bien diferenciadas de las generaciones adultas respecto a lo que representa el uso de la tecnología digital y las formas culturales que la acompañan. Aunque la fecha de nacimiento no evidencia una homogeneidad generacional (Jones y Binhui, 2011), es indiscutible que los universitarios de hoy han nacido en la era de Internet y tienen integrada la vida digital en su realidad cotidiana. Esa integración digital lleva a los jóvenes a nuevas formas de empleo de la lectura en sus prácticas sociales y a poder acceder de manera natural a nuevos recursos en formatos digitales. Por ello, los estudiantes universitarios nos ofrecen un espacio privilegiado para el análisis de la concomitancia actual de las prácticas lectoras.

Anderson y Tale (1990) conceptualizaron la *lectura* como una práctica cultural, aludiendo a la finalidad que la lectura adquiere en función de las actividades construidas en el contexto social. El desarrollo de la lectura implica el aprendizaje del conjunto organizado de prácticas culturales, que incluyen la utilización del material escrito y los objetivos de la lectura, a partir de la participación en el contexto que le rodea. Por ello, ser lector no es solo un rasgo individual, sino, principalmente, social, ya que se deriva de las situaciones sociales y contextuales de las que participa el sujeto. La lectura en el siglo XXI es, más que nunca, una práctica sociocultural de interacción entre el autor y el lector, a través de las prácticas letradas vernáculas que pueden realizarse en las redes (Cassany y Aliagas, 2007).

Nos encontramos ante una realidad lectora muy diferente a la que conocíamos antes del desarrollo de Internet. La realidad lectora actual es de soporte dual, impreso y digital, y de una diversidad textual compleja, que abarca desde libros hasta mensajes breves. Para Millán (2008), tanto el profesional que descarga un artículo de Internet y lo imprime, como el adolescente que visita un foro, o el profesor que consulta una obra en la web, o la persona que pasa su tiempo de ocio con una novela en un libro electrónico, están practicando lecturas digitales. Sin duda, el contexto cultural

actual de textualidad digital está cambiando el modo de leer (Carr, 2011) y también la finalidad de la lectura (McKenna *et al.*, 2012).

Método

En este trabajo se adoptó una metodología de investigación cuantitativa. Se trata de un estudio transversal, llevado a cabo mediante encuestas (León y Montero, 2015).

Muestra del estudio

Los y las participantes fueron seleccionados, inicialmente, en forma aleatoria, utilizando el curso académico 2016/2017 como unidad de muestreo. De esta manera, la muestra de este estudio fue de 1697 estudiantes universitarios de los grados de Educación Social, Trabajo Social, Educación Infantil, Educación Primaria y Pedagogía, de las Universidades de Castilla-La Mancha, Santiago de Compostela, Valencia y Pablo de Olavide de Sevilla. Según el curso, un 32,3 % está realizando 1.º de grado, un 29,7 % está en 2.º, un 24,1 % cursa 3.º y un 14 % se encuentra en 4.º. La recogida de datos se llevó a cabo en el curso.

Posteriormente, se seleccionaron los sujetos que podemos considerar nativos digitales, los nacidos a partir de 1995. La media de edad es de 20,71 años (desviación típica = 1,88). Respecto al sexo, el 14,5 % son varones y el 85,5 % mujeres. No se observó diferencia significativa en la distribución respecto al sexo entre los cuatro cursos ($\chi^2 = 4,69; p = 0,196$).

Instrumento

Los alumnos cumplimentaron el cuestionario en las aulas durante las horas lectivas de cada grado y universidad, al finalizar la sesión docente.

Las preguntas del cuestionario fueron agrupadas en cuatro apartados: 1) datos generales: edad, sexo, grado, universidad; 2) Internet: actividades que realizan conectados a Internet; 3) lectura:

frecuencia de lectura en soporte impreso y en soporte digital, número de libros en el último año, materiales de lectura y finalidad de la lectura; y 4) ocio: tiempo dedicado a la lectura y tiempo que pasan conectados a Internet.

Para medir la frecuencia de lectura, se empleó la pregunta respectiva utilizada en el *Barómetro. Hábitos de lectura y compra de libros en España 2017* de la FGEE (2018). Los participantes tenían que indicar con qué frecuencia leían en soporte impreso y en soporte digital. Se emplearon cuatro alternativas de respuesta: nunca, alguna vez al mes, alguna vez a la semana y todos o casi todos los días.

En lo que tiene que ver con el número de libros leídos, se preguntó por aquellos de lectura voluntaria que habían leído en el último año, sin considerar los de estudio. Se establecieron ocho niveles de respuesta: 0) ninguno, 1) 1 o 2 libros, 2) entre 3 y 5 libros, 3) entre 6 y 10 libros, 4) entre 11 y 15 libros, 5) entre 16 y 20 libros, 6) entre 21 y 50 libros, 7) más de 50 libros.

Para identificar el material de lectura impresa leído, se les consultó la frecuencia de lectura voluntaria de revistas, cómics, libros de ficción, libros de no ficción y prensa. La alternativa de respuesta ofrecía cuatro opciones: 1) casi nunca, 2) a veces, 3) a menudo, 4) casi siempre.

Para saber sobre el material de lectura digital y las actividades desarrolladas en la web, se ha aplicado una adaptación del “Test de alfabetización digital *on-line*” de Dornaletche-Ruiz *et al.* (2015). Este consta de 15 ítems, en los que los alumnos debían indicar la frecuencia con la que usaban cada una de las herramientas propuestas en una escala de cinco puntos: 1) nunca, 2) alguna vez al mes, 3) alguna vez a la semana, 4) alguna vez al día, 5) varias veces al día.

Nosotros, por interés del estudio, añadimos la categoría “Leer/descargar libros”. Siguiendo el concepto de *prácticas de lectura digital* de Millán (2008), para este estudio se han seleccionado los

siguientes ítems: “Redes sociales” (como Facebook, Twitter, Tuenti); “Mensajes instantáneos a través de WhatsApp”; “Participar en foros”; “Enviar y recibir *e-mails*”; “Acceder a medios de comunicación” (como la prensa); “Comprar o vender *online*”; “Descargar archivos”; “Buscar información especializada”; “Leer/descargar libros”; “Almacenar y compartir información” (como con Dropbox), y “Generar y gestionar contenidos” (por ejemplo, con WordPress).

Para identificar la finalidad de la lectura, se empleó la pregunta de la investigación de McKenna *et al.* (2012) sobre la finalidad de la práctica lectora. Se incluyeron tres opciones: interés por la lectura de actualidad, interés por la lectura literaria y, atendiendo al contexto universitario, interés por la lectura profesional. Se valoró con una escala de 10 puntos. Y acerca del ocio, se les preguntó sobre el tiempo libre que dedicaban a la lectura y a pasar el tiempo libre con el ordenador o conectados a Internet. Se utilizó una escala tipo Likert con cinco anclajes, de 1) nada a 5) mucho.

Análisis de los datos

En primer lugar, se analizaron los porcentajes de lectura en soporte impreso y en soporte digital, observando la contingencia, para buscar la tipología de lectores según el soporte de lectura. Después se segmentó la muestra en función del soporte de lectura y se hicieron análisis de regresión logística binaria, para conocer cómo influyen las variables de estudio sobre el comportamiento lector según el soporte de lectura, en materiales de lectura impresos y materiales de lectura digitales.

El procedimiento de recogida de datos cumplió con los requisitos marcados por el *Código de buenas prácticas científicas* aprobado por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), en marzo de 2010 (CSIC, 2011). Se facilitó a las y los estudiantes información sobre el estudio, y la participación fue voluntaria, previo consentimiento escrito de su parte. Asimismo, se garantizaron el anonimato y la confidencialidad de los datos.

Resultados

En este apartado exponemos los resultados obtenidos en el análisis de los datos. En primer lugar, presentamos, en porcentajes, la frecuencia de comportamiento lector en soporte digital y soporte impreso, y la contingencia entre ambas variables, para determinar la tipología de lectores según el soporte que utilizan en sus prácticas. A continuación, exponemos los resultados de una regresión logística realizada para analizar el perfil del comportamiento lector según el soporte de lectura.

Tipología de lectores según el soporte de lectura

Como puede verse en la Tabla 1, la lectura en soporte digital es informada con mayor frecuencia que la lectura en soporte impreso. Casi el 38 % de los estudiantes es lector frecuente (lee todos o casi todos los días) en soporte digital, frente al 24,7 %, que es lector frecuente en soporte impreso.

Tabla 1 Frecuencia de comportamiento lector en soporte digital y soporte impreso

	Soporte digital (%)	Soporte impreso (%)
Nunca	10,0	4,3
Alguna vez al mes	23,9	34,7
Alguna vez a la semana	28,2	36,3
Todos los días	37,9	24,7

La relación entre la frecuencia de lectura digital y la frecuencia de lectura impresa resultó significativa ($\chi^2 = 62,40, p < 0,001$). En la Tabla 2 puede observarse la contingencia entre ambas variables. Los estudiantes que informan no leer nunca en soporte impreso también leen con menos frecuencia en soporte digital. Los estudiantes que han informado ser lectores en soporte impreso leen con más frecuencia en soporte digital. Aproximadamente, el 1 % de los estudiantes universitarios informa no leer en ningún soporte.

Tabla 2 Porcentajes cruzados entre la lectura en soporte digital y la lectura en soporte impreso

		Lectura impresa			
		Nunca (%)	Alguna vez al mes (%)	Alguna vez a la semana (%)	Todos los días (%)
Lectura digital	Nunca	0,9	4,0	2,8	2,1
	Alguna vez al mes	1,2	8,8	7,1	6,6
	Alguna vez a la semana	1,4	9,7	8,9	7,4
	Todos los días	0,7	10,9	18,4	8,2

Siguiendo el criterio del informe de la FGEE (2018), en el que se toma como *lector* a la persona que lee como mínimo con frecuencia trimestral, el 18,9 % sería lector solo en soporte impreso, el 3,3 % lee únicamente en soporte digital y el 86 % lleva a cabo la actividad lectora en ambos soportes. Con frecuencia al menos semanal, los lectores ocasionales son también mayoría de lectores en ambos soportes, con el 42,9 %; son lectores ocasionales solo en soporte impreso el 18,6 %, y lectores ocasionales solamente en soporte digital, el 22,7 %.

Perfil del comportamiento lector según el soporte de lectura

Teniendo en cuenta los datos anteriores y la dependencia de la lectura, impresa y digital, de los estudiantes universitarios para realizar sus estudios, hemos decidido optar por un criterio muy restringido de segmentación, con el fin de poder garantizar la representación de los resultados diferenciales.

Para hacer el análisis del perfil del comportamiento lector hemos segmentado la muestra de estudio atendiendo a la lectura frecuente en soporte digital y en soporte impreso. Así, el 15,9 % es lector frecuente en soporte impreso, el 28,6 % es

lector frecuente en soporte digital y el 8,2 % es lector diario en ambos soportes (lo hemos designado “lectura mixta”). Un 47,3 % no es lector frecuente en ningún soporte.

La regresión logística indica las diferencias que dirigen el comportamiento lector de los lectores frecuentes en soporte impreso, digital y mixto en los materiales de lectura impresa (véase Tabla 3) y en los materiales de lectura digital (véase Tabla 4).

Los resultados de dicha regresión indican la influencia de diferentes variables según la tipología lectora. En los materiales de lectura impresa (véase Tabla 3), para los lectores en soporte impreso aparecen el tiempo de lectura ($\beta = 0,43$, OR = 1,54), la lectura de ficción ($\beta = 0,22$, OR = 1,25), la lectura de no ficción ($\beta = 0,16$, OR = 1,17) y el interés por la lectura literaria ($\beta = 0,18$, OR = 1,19). En los materiales de lectura digital (véase Tabla 4), aparecen también el tiempo de ocio dedicado a la lectura ($\beta = 0,48$, OR = 1,62) y el interés por la lectura literaria ($\beta = 0,27$, OR = 1,31); de las lecturas

en soporte digital solamente entra la lectura y descarga de libros en sentido negativo ($\beta = -0,29$, OR = 0,75).

En los materiales de lectura impresa (véase Tabla 3), para los lectores digitales, alcanzan significación la lectura de prensa ($\beta = 0,33$, OR = 1,39) y el interés lector por la actualidad ($\beta = 0,18$, OR = 1,20). En los materiales de lectura digital (véase Tabla 4), se confirma el interés por la lectura de actualidad ($\beta = 0,20$, OR = 1,22), con la significación del acceso a los medios de comunicación digitales ($\beta = 0,30$, OR = 1,35); con sentido negativo ha alcanzado significación almacenar y compartir información en programas *online* ($\beta = -0,11$, OR = 0,89).

En los lectores que hemos designado “mixtos”, que son estudiantes que emplean ambos soportes de lectura, se mantiene el tiempo de ocio dedicado a la lectura que había aparecido en los lectores en soporte impreso, en materiales impresos ($\beta = 0,20$, OR = 1,23) y en materiales digitales ($\beta = 0,24$, OR = 1,27); también el interés

276

Tabla 3 Regresiones logísticas sobre la tipología de lectores frecuentes según el soporte de lectura en materiales impresos de lectura

Variables	Lector frecuente soporte impreso				Lector frecuente soporte digital				Lector frecuente soporte mixto			
	β	Wald	p	OR	β	Wald	p	OR	β	Wald	p	OR
Tiempo de ocio de lectura	0,43	32,12	0,000	1,54	0,09	2,68	0,102	1,10	0,20	4,19	0,041	1,23
Tiempo de ocio Internet	-0,09	1,89	0,170	0,92	0,04	0,64	0,422	1,04	0,04	0,23	0,630	1,04
Libros leídos	-0,01	0,04	0,839	0,99	-0,02	0,16	0,691	0,98	0,11	1,76	0,185	1,12
Lectura revistas	0,05	0,27	0,602	1,05	-0,01	0,01	0,924	0,99	0,27	5,52	0,019	1,32
Lectura cómics	-0,12	0,78	0,378	0,88	0,19	3,73	0,053	1,22	0,16	0,90	0,343	1,17
Lectura ficción	0,22	4,79	0,029	1,25	0,03	0,12	0,726	1,03	0,00	0,00	0,991	1,00
Lectura no ficción	0,16	4,16	0,041	1,17	-0,01	0,04	0,839	0,98	-0,05	0,17	0,679	0,95
Lectura prensa	-0,05	0,23	0,629	0,95	0,33	19,09	0,000	1,39	0,25	3,51	0,061	1,29
Interés lectura profesional	0,01	0,11	0,745	1,01	0,01	0,08	0,772	1,01	0,23	10,95	0,001	1,26
Interés lectura actualidad	-0,05	0,96	0,327	0,95	0,18	17,23	0,000	1,20	0,05	0,40	0,527	1,05
Interés lectura literaria	0,18	12,35	0,000	1,19	-0,04	1,49	0,222	0,96	0,22	9,67	0,002	1,24
χ^2 (p)	212,22 (0,000)				114,38 (0,000)				101,67 (0,000)			
R ² de Nagelkerke	0,21				0,10				0,15			

β : coeficiente de regresión estandarizado; Wald: prueba paramétrica de Wald; p: probabilidad; OR: *Odd Ratio*; χ^2 : Chi-cuadrado.

Tabla 4 Regresiones logísticas sobre la tipología de lectores frecuentes según el soporte de lectura en materiales digitales de lectura

Variables	Lector frecuente soporte impreso				Lector frecuente soporte digital				Lector frecuente soporte mixto			
	β	Wald	p	OR	β	Wald	p	OR	β	Wald	p	OR
Tiempo de ocio de lectura	0,48	31,97	0,000	1,62	-0,06	0,87	0,351	0,94	0,24	4,57	0,033	1,27
Tiempo de ocio Internet	-0,10	2,18	0,099	0,90	0,05	1,12	0,289	1,05	0,11	1,65	0,198	1,11
Redes sociales	-0,14	2,32	0,128	0,87	-0,00	0,00	0,993	0,99	-0,08	0,43	0,512	0,92
WhatsApp	0,05	0,21	0,644	1,05	-0,02	0,08	0,780	0,98	-0,15	1,64	0,201	0,86
Foros	-0,06	0,48	0,486	0,94	-0,01	0,01	0,305	0,99	0,08	0,55	0,458	1,08
e-mail	0,08	0,57	0,451	1,08	-0,02	0,07	0,789	0,98	0,30	4,88	0,027	1,35
Medios de comunicación	0,01	0,01	0,939	1,01	0,30	19,37	0,000	1,35	-0,02	0,05	0,830	0,98
Comprar/vender	-0,01	0,79	0,374	0,93	-0,01	0,02	0,878	1,99	-0,21	3,51	0,061	0,81
Descargar archivos	0,05	0,34	0,562	1,05	-0,07	1,55	0,213	0,93	-0,05	0,22	0,641	0,95
Búsqueda especializada	0,13	2,34	0,126	1,14	-0,10	2,34	0,126	0,90	0,22	3,61	0,047	1,25
Leer/descargar libros	-0,29	15,64	0,000	0,75	0,06	0,45	0,501	1,06	0,29	24,63	0,000	1,34
Compartir información	0,06	0,82	0,366	1,06	-0,11	4,81	0,028	0,89	-0,02	0,09	0,768	0,97
Gestionar contenidos	0,04	0,35	0,551	1,05	-0,04	0,47	0,493	0,96	-0,08	0,67	0,414	0,92
Interés lectura profesional	0,00	0,01	0,943	1,00	0,03	0,81	0,368	1,03	0,15	5,50	0,019	1,16
Interés lectura actualidad	-0,05	1,22	0,268	0,95	0,20	22,34	0,000	1,22	0,19	7,12	0,008	1,21
Interés lectura literaria	0,27	35,28	0,000	1,31	-0,04	1,96	0,161	0,96	0,23	15,21	0,000	1,26
χ^2 (p)	183,74 (0,000)				128,54 (0,000)				105,05 (0,000)			
R ² de Nagelkerke	0,19				0,11				0,15			

β : coeficiente de regresión estandarizado; *Wald*: prueba paramétrica de Wald; *p*: probabilidad; *OR*: *Odd Ratio*; χ^2 : contingencia.

por la lectura literaria, en materiales impresos ($\beta = 0,22$, $OR = 1,24$) y en materiales digitales de lectura ($\beta = 0,23$, $OR = 1,26$). Igualmente, con significación están la lectura de revistas ($\beta = 0,27$, $OR = 1,32$), la búsqueda especializada de información ($\beta = 0,22$, $OR = 1,25$) y la descarga/lectura de libros en Internet ($\beta = 0,29$, $OR = 1,34$). El interés por la lectura profesional alcanza significación en ambas regresiones, materiales impresos de lectura ($\beta = 0,23$, $OR = 1,26$) y materiales digitales de lectura ($\beta = 0,15$, $OR = 1,16$). En los materiales de lectura digitales asimismo es significativo el interés por la lectura de actualidad ($\beta = 0,19$, $OR = 1,21$).

Conclusiones

El contexto sociocultural de la red Internet ha dado lugar a nuevas tipologías textuales y ha permitido el acceso a la información y a la documentación

a través de las plataformas digitales, con lo que se posibilita que se realice la lectura en pantalla. En definitiva, la sociedad del siglo XXI ha transformado el escenario lector, permitiendo la lectura en soporte digital junto con la lectura tradicional en soporte impreso.

El objetivo de la presente investigación era establecer una tipología de lector y analizar el comportamiento lector de los universitarios nacidos a partir de 1995, por considerarlos representantes de la generación de nativos digitales. En primer lugar, nos propusimos conocer la frecuencia de lectura en soporte impreso y en soporte digital. El 95,7 % lee en soporte impreso como mínimo alguna vez al mes y el 90 % en soporte digital. En la lectura diaria son más los lectores en soporte digital, casi el 38 %, que los que leen en soporte impreso, un 25 %.

Sin duda, la lectura del siglo XXI abarca más que la lectura tradicional en soporte impreso.

Los resultados confirman nuestra primera hipótesis de estudio. Junto al lector clásico en soporte impreso, aparece claramente un grupo de lectores digitales, y un grupo de estudiantes universitarios que realizan la lectura tanto en soporte impreso como en soporte digital. Podemos, por tanto, hablar de nuevos lectores entre los jóvenes (Cordón, 2016; López Valero *et al.*, 2016), para abarcar la realidad lectora del contexto sociocultural actual. Casi la mitad de los alumnos universitarios presentan un perfil mixto de lectura, en soporte impreso y en soporte digital, con frecuencia al menos semanal.

Los resultados señalan diferentes patrones de lectura según el soporte de acceso a los textos (hipótesis 2), con lo que aparecen modos de leer distintos al del lector clásico (Carr, 2011). El tiempo de ocio dedicado a estar en el ordenador o conectado a Internet, no obtiene significación estadística en ninguno de los tipos de lectores analizados para ninguno de los soportes de lectura. Respecto a los materiales de lectura en soporte impreso, tampoco entran con significación el número de libros leídos en el último año ni la lectura de cómic.

Los resultados de la regresión parecen confirmar la homogeneidad en el uso social de la web, sin que aparezca significación del uso de las redes sociales, el WhatsApp o los foros, en ninguno de los grupos de lectores estudiados. Posiblemente, reflejan las actuales prácticas culturales de la lectura (Aliagas *et al.*, 2009; Anderson y Tale, 1990; Cassany y Aliagas, 2007). Distintos estudios han confirmado que el empleo social y comunicativo de la web es intensivo en los estudiantes universitarios, vinculando el empleo de las TIC principalmente a las relaciones sociales (Colás-Bravo *et al.*, 2013). Quizás, la falta de significación de estas prácticas digitales también pueda ser debido a que los jóvenes no califiquen este tipo de textos en pantalla como “lectura digital.”

La descarga de archivos tampoco ha entrado con significación en ningún perfil. Creemos que puede estar vinculado con el contexto formativo en el que se encuentran, donde las TIC han transformado las formas de lectura y de recepción de información (Mendoza Fillola, 2015), dando lugar a un nuevo paradigma sobre la producción del saber en la educación superior (Moravec, 2008), con el empleo de las plataformas digitales y la difusión de la información científica en abierto. Los resultados del informe desarrollado por Rodríguez Canfranc y Castillo Holgado para Fundación Telefónica sobre la sociedad digital en España en el año 2017, también señalaron el empleo de Internet para la formación reglada, siendo informado en mayor medida por los jóvenes entre 20 y 24 años.

Los lectores frecuentes que acceden en formato impreso a los textos dedican más tiempo a la lectura. Su interés por la lectura es básicamente literario y, posiblemente por eso, su lectura se dirige tanto a la literatura de ficción como a los libros que no son de ficción. Sin embargo, no emplean Internet, tampoco como recurso de acceso a los libros. Su perfil se corresponde con el lector literario clásico antes de la entrada de la web. Diversas investigaciones ya han informado de un grupo de alumnos para los que las TIC son significativas para sus objetivos académicos, pero que muestran apatía y desinterés por el mundo digital (Aydan, 2009; Gutiérrez-Martín *et al.*, 2010; Mcilroy *et al.*, 2007).

Los estudiantes universitarios que son exclusivamente lectores frecuentes digitales están interesados por la actualidad, y destaca la lectura de la prensa y el acceso a través de la red a los medios de comunicación. En estos lectores, que son más de la cuarta parte de los estudiantes universitarios, aunque están en contacto con la lectura, no se vincula su interés lector con la formación académica ni personal. Se trataría de futuros profesionales que parece que no están aprovechando la máxima potencialidad de su desarrollo, lo que podría tener un impacto negativo sobre el desarrollo cultural, económico y social del país. Sancho Gil *et al.* (2018)

afirman que la formación digital universitaria no debe quedarse en las habilidades tecnológicas. Para formar profesionales competentes del siglo XXI es imprescindible generar una comprensión completa y crítica de los entornos digitales.

Con el desarrollo del movimiento de acceso abierto (*Open Access*), la mayoría de la literatura científica está disponible en Internet con acceso libre y gratuito. Ahora es posible leer en línea o descargar artículos de revistas científicas, actas de congresos, tesis doctorales, etc., que constituyen la materia prima de formación y actualización de los especialistas de los diferentes campos. Que los futuros profesionales no hagan empleo de estos recursos digitales les dificulta alcanzar las competencias y les niega las opciones de actualización de conocimientos en un mundo en constante desarrollo. Además, el acceso abierto también ofrece a nuestra sociedad la posibilidad de incrementar la información/formación en otros campos diferentes del profesional, para enfrentarse a las complejidades de aquella. De esta manera, el auténtico significado educativo de la lectura digital, como elemento transformador, debería ser para acceder a la sociedad del conocimiento compartido (Gutiérrez-Martín *et al.*, 2010).

Es muy interesante, por el contexto universitario del estudio, el patrón que aparece en los lectores frecuentes de soporte impreso y soporte digital. Son estudiantes con interés por la lectura literaria y de actualidad, pero también por la lectura profesional. Dedicar tiempo a la lectura, descargar libros, llevar a cabo búsquedas de información especializada en internet y leer revistas.

Aunque en el cuestionario no se diferenciaba el tipo de revista, podemos suponer que se trate, en gran medida, de revistas científicas vinculadas con su campo profesional. No podemos obviar que, actualmente, la difusión de la información científica se realiza, básicamente, a través de publicaciones periódicas. Creemos que para los universitarios es fundamental el interés por la lectura profesional y la lectura de revistas especializadas

de investigación. Lógicamente, no se puede ser un buen profesional con la sola formación universitaria; es imprescindible seguir formándose a lo largo de la vida y la única manera posible de conseguirlo es mantenerse actualizado de los avances de la ciencia y de la práctica profesional, que se difunden a través de publicaciones periódicas especializadas, la mayoría actualmente en acceso en abierto.

La descarga de libros, como ya hemos comentado, solo entra en el perfil de los lectores que emplean tanto el soporte impreso como el soporte digital. Este dato coincide con los resultados del informe de 2017 de la FGEE. Los resultados confirman que, aunque la lectura de libros sigue estando asociada fundamentalmente al formato tradicional, existe una transferencia de la lectura en papel a la lectura literaria en soporte digital (FGEE, 2018). Efectivamente, una parte de los lectores también accede a los libros en las pantallas digitales.

En conclusión, nuestros resultados nos permiten afirmar que las TIC han generado nuevos lectores entre los jóvenes que se han desarrollado en el contexto sociocultural de Internet (Caride y Pose, 2015; Cassany, 2013; López Valero *et al.*, 2016). En ningún caso, la nueva textualidad surgida del uso social de la web, como redes sociales, foros o WhatsApp, ha entrado significativamente en nuestros resultados. Junto al lector literario clásico, que todavía permanece, podemos encontrar a jóvenes interesados por la actualidad, que acceden a Internet para estar al día. También un grupo de jóvenes que, además de ser lectores literarios, están interesados por la actualidad y por la lectura profesional, que emplean internet para buscar información especializada y acceder a los libros, son estudiantes que optimizan la digitalización de la información de los recursos de lectura para su desarrollo y su formación, académica y personal. En definitiva, la lectura en soporte digital ha permitido la aparición de un nuevo lector, en el que convive la lectura en espacios físicos y virtuales, un lector más completo y multimodal, con amplios intereses lectores.

A raíz de estos datos, creemos necesario analizar en mayor profundidad los cambios que se están produciendo en las formas de leer. En la actualidad ya no cabe plantear la lectura digital en confrontación con la lectura en papel, sino desde la clave de la complementariedad y la fusión. Por ello, a la hora de analizar la lectura en estudiantes universitarios, es necesario tener en cuenta el comportamiento lector en soporte impreso y en soporte digital.

Nos interesa tratar las TIC como un objeto socio-cultural que puede incrementar las finalidades de la lectura y los modos de leer, para construir lectores digitales que no renuncien a la lectura en soporte impreso. El lector que la sociedad actual desarrolle y potencie puede determinar la futura formación lectora y el propio progreso de la sociedad.

Este trabajo aporta otra visión de las sugerencias que ya habían realizado estudios anteriores desde la reflexión y el análisis cualitativo de la lectura del siglo XXI, confirmando el cambio en la forma en que los jóvenes se recrean, aprenden y se comunican y, más concretamente, en su comportamiento lector. Pero, además, aporta una visión cuantitativa que apoya los datos de estos estudios y que podría resultar muy útil a la hora de establecer pautas de actuación en lo que respecta a la formación y el desarrollo de competencias informacionales en el entorno universitario.

No obstante, nuestro estudio presenta también limitaciones. Por una parte, se ha llevado a cabo solamente con estudiantes universitarios de la rama concreta de formación (ámbito socioeducativo), y sería importante poder realizarlo con una muestra más diversa. Por otra parte, se trata de un estudio transversal, por lo que nos impide extraer conclusiones de naturaleza causal.

Agradecimientos

Los autores de este artículo desean agradecer a la profesora Mercedes López Suárez, por su revisión del artículo y sus aportes a la versión final.

Referencias

- Aliagas, C., Castellá, J. M. y Cassany, D. (2009). "Aunque lea poco, yo sé que soy listo". Estudio de un caso sobre un adolescente que no lee literatura. *Ocnos*, (5), 97-112. https://doi.org/10.18239/ocnos_2009.05.07
- Anderson, A. B. y Tale, W. H. (1990). La lecto-escritura como "práctica cultural". En E. Ferreiro y M. Gómez-Palacio (Comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (7.ª ed., pp. 271-295). Siglo XXI.
- Area Moreira, M. (2012). La alfabetización en la sociedad digital. En Area Moreira, M., Gutiérrez Martín, M. y Vidal Fernández, F. (Coords.), *Alfabetización digital y competencias informacionales* (pp. 5-40). Fundación Telefónica, Ariel. <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/161/>
- Aydan, H. (2009). A study on the attitudes of the faculty of communication students towards computer usage. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2658-2665. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.470>
- Caride, J. A. y Pose, H. (2015). Leer el mundo hoy o cuando la lectura se convierte en diálogo. *Ocnos*, (14), 43-63. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.05
- Carr, N. (2011). *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Taurus.
- Cassany, D. y Aliagas, C. (2007). Miradas y propuestas sobre la lectura. *Garó (Aula de Innovación Educativa)*, (162), 18-22.
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Celaya, J. (2017). Presente y futuro del libro digital: la necesidad de nuevas estrategias editoriales. En E. Bustamante (Coord.), *Informe sobre el estado de la cultura en España 2017. Igualdad y diversidad en la era digital* (pp. 159-169). Fundación Alternativas.
- Colás-Bravo, P., González-Ramírez, T. y De-Pablos-Pons, J. (2013). Juventud y redes sociales: motivaciones y usos preferentes. *Comunicar*, 40, 15-23. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-01>
- Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) (2011). Código de buenas prácticas científicas del CSIC. Ministerio de Ciencia e Innovación de España, CSIC. https://www.csic.es/sites/default/files/codigo_de_buenas_practicas_completo_castellano_-_ingles.pdf
- Cordón, J. A. (2016). La investigación sobre lectura en el entorno digital. *Métodos de información*,

- 7(13), 243-264. <https://doi.org/10.5557/IIMEI7-N13-247268>
- Dornaletche-Ruiz, J., Buitrago-Alonso, A. y Moreno-Cardenal, L. (2015). Categorización, selección de ítems y aplicación del test de alfabetización digital online como indicador de la competencia mediática. *Comunicar*, 22(44), 177-185. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-19>
- Federación de Gremios de Editores de España (FGEE). (2010). *Barómetro. Hábitos de lectura y compra de libros en España 2009*. https://www.federacioneditores.org/img/documentos/Habitos_lectura_CompraLibros_2009.pdf
- Federación de Gremios de Editores de España (FGEE). (2012). *Barómetro. Hábitos de lectura y compra de libros en España 2011*. https://www.federacioneditores.org/img/documentos/Habitos_lectura_CompraLibros_2011.pdf
- Federación de Gremios de Editores de España (FGEE). (2018). *Barómetro. Hábitos de lectura y compra de libros en España 2017*. <http://federacioneditores.org/img/documentos/HabitosLecturaCompraLibros2017.pdf>
- Gutiérrez-Martín, A., Palacios-Picos, A. y Torrego-Egido, L. (2010). Tribus digitales en las aulas universitarias. *Comunicar*, 34, 173-181. <https://doi.org/10.3916/C34-2010-03-17>
- Holtz, P. y Appel, M. (2011). Internet use and video gaming predict problem behavior in early adolescence. *Journal of Adolescence*, 34(1), 49-58. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.02.004>
- Instituto de la Juventud (2013). *Informe Juventud en España 2012*. Instituto de la Juventud. http://www.injuve.es/sites/default/files/IJE2012_0.pdf
- Jones, C. y Binhui, S. (2011). The net generation and digital natives: Implications for Higher Education. Higher Education Academy. http://oro.open.ac.uk/30014/1/Jones_and_Shao-Final.pdf
- Kahyaoglu, M. y Kiriktaş, H. (2014). Effects of attitudes towards book reading on Secondary and University Students' environmental responsible environmental behaviors. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(7), 209-217.
- Kussama, M., Dos-Santos, A. y Fernandes, F. (2002). Evaluación de las actitudes de lectura en universitarios. *Lectura y Vida*, 23(2), 26-33.
- León, O. G. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación* (4.ª ed.). McGrawHill.
- López Valero, A., Jérez Martínez, I. y Encabo Fernández, E. (2016). Aproximación educativa ante los nuevos formatos narrativos. *Revista Chilena de Literatura*, (94), 197-214. <https://doi.org/10.4067/S0718-22952016000300010>
- McIlroy, D., Sadler, C. y Boojawon, N. (2007). Computer phobia and computer self-efficacy: Their association with undergraduates' use of university computer facilities. *Computer in Human Behavior*, 23(3), 1285-1299. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.12.004>
- Mckenna, M., Conradi, K., Lawrence, C., Gee, B. y Patrick, J. (2012). Reading attitudes of Middle School Students: Results of a U.S. survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283-306. <https://doi.org/10.1002/RRQ.021>
- Mendoza Fillola, A. (2015). Minificciones, hiperficciones e hipertextos: de los clásicos a la educación literaria 2.0. En C. Arbonés, M. Prats y E. Sanahuja (Eds.), *Literatura 2.0 en el aula. Propuestas y experiencias* (pp. 9-20). Octaedro.
- Millán, J. A. (2008). Los modos de la lectura digital. En J. A. Millán (Coord.), *La lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender* (pp. 299-314). Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España.
- Moravec, J. W. (2008). A new paradigm of knowledge production in higher education. *On the Horizon*, 16(3), 123-136. <https://doi.org/10.1108/10748120810901422>
- Rodríguez Canfranc, P. y Castillo Holgado, A. (2017). *Sociedad Digital en España 2017 (sdiE17)*. Fundación Telefónica-Ariel. https://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/625/
- Sancho-Gil, J. M., Ornellas, A. y Arrazola, J. (2018). La situación cambiante de la universidad en la era digital. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 31-49. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20673>

Cómo citar este artículo: Elche, M., Yubero, S. y Larrañaga, E. (2021). Lectura en soportes impreso y digital: un estudio con jóvenes universitarios en España. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(2), 269-281. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a01>

IMPACTO DE UN PROGRAMA DE LECTOESCRITURA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO UNIVERSITARIO EN CHILE

IMPACT OF A LITERACY PROGRAM ON THE ACADEMIC PERFORMANCE OF FIRST-YEAR UNIVERSITY STUDENTS IN CHILE

IMPACT D'UN PROGRAMME D'ALPHABÉTISATION SUR LA PERFORMANCE SCOLAIRE DES ÉTUDIANTS DE PREMIÈRE ANNÉE D'UNIVERSITÉ AU CHILI

Sergio Urzúa-Martínez

Doctorando en Ciencias Sociales.

Universidad de Buenos Aires,
Argentina.

Docente, Universidad de Santiago de
Chile, Chile.

sergio.urzua@usach.cl

<https://orcid.org/0000-0002-6668-7170>

<https://orcid.org/0000-0002-6668-7170>

Rosalina Riquelme-Yáñez

Maestra en Terapia Sistémica

Familiar, Universidad San Sebastián;
Chile.

Psicóloga. Centro de Psicoeducación
y Terapia Entrevínculos

rosalina@entrevinculos.cl

<https://orcid.org/0000-0002-2587-7998>

<https://orcid.org/0000-0002-2587-7998>

Sonia Micin-Carvallo

Maestra en Psicología, Universidad
Católica de Chile, Chile.

Consultora independiente.

smicin@uc.cl

RESUMEN

En la última década, las instituciones de educación superior han desplegado una serie de programas para enseñar a leer y escribir en este nivel educativo; sin embargo, poco se conoce del efecto de estas iniciativas sobre el rendimiento académico de los estudiantes. El objetivo del presente estudio fue determinar el impacto de uno de estos programas en el desempeño académico de estudiantes de primer año de Psicología que asistían a las sedes regionales de Concepción, Santiago, Puerto Montt y Valdivia de la Universidad San Sebastián, en Chile. El programa fue diseñado de forma que asociara el aprendizaje a la producción y al análisis de textos propios del campo disciplinar de los estudiantes. Para estimar el efecto del programa, se analizó una muestra del trabajo de 644 estudiantes que ingresaron al programa en 2016 y 2017. A través de un modelo de regresión múltiple, que incorporó variables sociodemográficas, socioeducativas, de rendimiento académico previo, habilidades cognitivas, estrategias de estudios y variables contextuales, se concluyó que el nivel de participación en el programa tenía un efecto positivo y estadísticamente significativo en el desempeño académico de los estudiantes. Los hallazgos ratifican la importancia de la enseñanza de la lectura y escritura como un proceso situado, especialmente durante los primeros años de universidad.

Palabras clave: alfabetización académica; educación superior; lectoescritura; escritura académica; estudiantes de primer año.

ABSTRACT

In the last decade, higher education institutions have deployed a series of programs to teach reading and writing at this educational level; however, little is known about the effect of these initiatives on student academic performance. The objective of this study was to determine the effects of one of these initiatives on the academic performance of first-year Psychology students studying at the regional branches of Concepción, Santiago, Puerto Montt and Valdivia from the



Recibido: 2020-08-04 / Aceptado: 2020-12-19 / Publicado: 2021-05-05
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a05>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 26 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2021), PP. 283-302, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

San Sebastián University, in Chile. The program was designed so that it would associate learning with the production and analysis of texts typical of the students' disciplinary field. To estimate the effect of the program, a sample of the work done by 644 students who entered the institution in 2016 and 2017 was analyzed. Through a multiple regression model, which incorporated sociodemographic and socio-educational variables, previous academic performance, cognitive skills, study strategies and contextual variables, it was concluded that participation in the program had a positive and statistically significant effect on students' academic performance. The findings confirm the importance of teaching reading and writing as a situated process, especially during the first years of university.

Keywords: academic literacy; higher education; literacy instruction; academic writing; freshmen.

RÉSUMÉ

Au cours de la dernière décennie, les établissements d'enseignement supérieur ont déployé une série de programmes pour enseigner la lecture et l'écriture à ce niveau d'enseignement ; cependant, on sait peu de choses sur l'effet de ces initiatives sur le rendement scolaire des étudiants. L'objectif de cette étude était de déterminer l'effet de l'une de ces programmes sur la performance académique des étudiants de première année universitaire de carrière en psychologie au siège régional de Concepción, Santiago, Puerto Montt et Valdivia, de l'Université de Saint-Sébastien, au Chili. Le programme a été conçu en associant l'apprentissage à la production et à l'analyse de textes typiques du champ disciplinaire des étudiants. Pour estimer l'effet du programme, un échantillon du travail fait par 644 étudiants des cohortes 2016 et 2017 qui sont entrés dans l'établissement au cours de leur première année a été analysé. A travers l'utilisation d'un modèle de régression multiple, qui incorporait des variables sociodémographiques et socio-éducatives, les résultats scolaires antérieurs, les compétences cognitives, les stratégies d'étude et les variables contextuelles, il a été conclu que le niveau de participation au programme avait un effet positif et statistiquement significatif sur les résultats scolaires des étudiants. Les résultats confirment l'importance de l'enseignement de la lecture et de l'écriture en tant que processus situé, en particulier pendant les premières années d'université.

Mots clés : alphabétisation académique ; enseignement supérieur ; alphabétisation ; rédaction académique ; étudiants de première année.

Introducción

La lectura y la escritura son competencias esenciales para el desarrollo de la sociedad, que no solo se requieren para cursar con éxito la educación formal, sino también para participar democráticamente y alcanzar mayores niveles de bienestar (Serrano, 2014). También se les conoce como “competencias para la vida”, en tanto son indispensables para enfrentar con éxito aquellos desafíos que se presentan a diario y que refieren, en el caso de la lectoescritura, a la capacidad para tomar decisiones, interpretar mensajes, resolver problemas comunicativos, comunicarse afectiva y efectivamente, y pensar y expresar el pensamiento en forma crítica y creativa (Atorresi, 2005).

Para hacer frente a estos desafíos, las universidades deben redoblar sus esfuerzos, ya que no solo tienen la misión de formar nuevos profesionales, sino también ciudadanos responsables, informados y comprometidos con el bienestar colectivo (Espinosa, 2016). Así, la enseñanza de la lectura y la escritura se vuelve una tarea insoslayable para estas instituciones, donde los estudiantes deberán, por un lado, hacer frente a textos más complejos y específicos (Caldera y Bermúdez, 2007) y, por otro, esforzarse para lograr una pronta y efectiva incorporación a la comunidad discursiva de la disciplina en la que se están formando.

Junto a esto, el proceso de masificación de la educación superior ha significado el ingreso de estudiantes cuyo perfil difiere al que tradicionalmente accedía a este nivel educativo. Una consecuencia de esto es la menor preparación académica que los estudiantes poseen al momento de ingresar a la universidad. Las evaluaciones de competencias en lectoescritura realizadas en la educación universitaria han mostrado que, pese a haber estado varios años en instituciones escolares, quienes egresan de la educación secundaria no logran llevar a cabo estos procesos con la calidad requerida por el nuevo contexto académico (De la Peza *et al.*, 2014; Velásquez *et al.*, 2008; Yubero y Larrañaga, 2015).

Las dificultades observadas han llevado a las distintas instituciones de educación superior a implementar una serie de iniciativas cuyo objetivo fue enseñar a leer y escribir en la universidad (Navarro *et al.*, 2016). De esta forma, la idea de que la lectura y la escritura constituía un proceso básico, por lo que su enseñanza debía remitirse exclusivamente a la escuela y a los docentes de lenguaje, gradualmente fue desplazada por un enfoque que promovió su aprendizaje en la educación superior y al interior de las propias comunidades disciplinares (Carlino, 2013; Montes y López, 2017).

También los docentes tuvieron que ajustar sus metodologías de enseñanza, a fin de acompañar a los estudiantes en el desarrollo de prácticas discursivas propias del nivel universitario, reconociendo que la comprensión y la producción de textos académicos exigían competencias de lectura y escritura que estos no poseían necesariamente al momento de ingresar a la educación superior (Arnáez Muga, 2008).

En Chile, diversos estudios muestran que las competencias de lectura y escritura no se logran consolidar en la etapa escolar; incluso, estos informan que los inconvenientes persisten durante toda la trayectoria universitaria. Por ejemplo, Neira *et al.* (2015), en su investigación con estudiantes de primer año universitario, reportan un bajo desempeño en comprensión lectora. A un resultado similar llegan Concha *et al.* (2013), quienes advierten, en los informes redactados por estudiantes de Pedagogía, un escaso dominio de teorías, explicaciones generales y poco técnicas, además de dificultades para organizar un texto. En esta misma línea, el estudio de Arechabala Mantuliz *et al.* (2011) indica que los errores más frecuentes cometidos por estudiantes de Enfermería corresponden al uso inadecuado del vocabulario, informalidad académica y construcción deficiente de oraciones, mientras que la investigación de Soto (2009) constata el escaso uso que los estudiantes hacen de los mecanismos intertextuales y de las citas bibliográficas.

Como se ha señalado, estos diagnósticos, aunque centrados en el déficit de los estudiantes, sirvieron

para justificar la aparición de diversos programas de apoyo a la lectura y escritura académica, a la vez que abrieron un importante campo de investigación asociado a la adquisición de estas competencias en la educación superior. En efecto, existe abundante evidencia que da cuenta de los esfuerzos que se han realizado desde las comunidades académicas por redefinir las prácticas de lectura y escritura, y proponer acciones didácticas que favorezcan su enseñanza y aprendizaje (Montes y López, 2017). Así, por ejemplo, se han descrito programas y centros de escritura (Ávila Reyes *et al.*, 2013; Moyano, 2010; Natale, 2013; Sito *et al.*, 2019) y relatado experiencias docentes que incorporan didácticas y metodologías innovadoras (García-Delgado Giménez y Revilla Guijarro, 2013; Hernández Rojas *et al.*, 2014; Martínez-Lorca y Zabala-Baños, 2015; Pereira y Valente, 2014; Tapia Ladino y Silva Madariaga, 2010). También se ha estudiado la vinculación de la lectoescritura con el aprendizaje (Larraín *et al.*, 2015; Vázquez y Jakob, 2007) y se han evaluado las percepciones, prácticas y representaciones sociales que tienen, frente a la lectura y la escritura, estudiantes (Bocca y Vasconcelo, 2008; Elche *et al.*, 2018; Mateos *et al.*, 2008; Montijano Cabrera y Barrios Espinosa, 2016; Tapia Ladino y Marinkovich, 2013) y docentes (Carlino *et al.*, 2013; Harvey y Muñoz, 2006; Marinkovich y Salazar, 2011).

A pesar de que la literatura sobre lectura y escritura en educación superior ha experimentado un importante desarrollo durante las últimas décadas, consolidándose, según Carlino (2013), como un campo de acción y de pensamiento distintivo, esta se ha centrado preferentemente en reflexionar sobre cómo, quién y para qué se enseña a leer y a escribir en la universidad, y no se ha ocupado en la misma medida de conocer, a partir de estudios cuantitativos, si las iniciativas impulsadas que debieran potenciar dicho aprendizaje inciden en el rendimiento académico de los estudiantes.

En este marco, el objetivo del presente estudio fue determinar si la participación en un programa de alfabetización académica, orientado al desarrollo

de competencias de lectoescritura, tuvo efectos en el desempeño académico de estudiantes de primer año universitario. El programa, denominado “Laboratorios de Lectoescritura”, consistió en la elaboración de un ensayo académico en un contexto disciplinar específico, como es el caso de Psicología. De esta forma, el programa asume, siguiendo a Arnáez Muga (2008), que la enseñanza de la lectura y la escritura cobra sentido cuando los estudiantes interactúan con textos especializados propios del área en la que se están formando y que ello es una forma de aprender a ser parte del ámbito profesional al cual ingresan (Calle-Arango, 2018).

Para determinar si la participación en el programa influía en el desempeño académico de los universitarios, se analizó una muestra de 644 estudiantes que cursaron, entre los años 2016 y 2017, la asignatura Evolución Histórica de la Psicología, curso de primer año del plan de estudios de la carrera de Psicología en la Universidad San Sebastián (USS), en las sedes regionales de Concepción, Santiago, Puerto Montt y Valdivia.

El artículo se organiza en cinco apartados: el primero presenta la alfabetización académica como un proceso situado; el segundo describe el programa de lectoescritura implementado durante el año 2016 y 2017 por el Instituto CREAR de la USS. El tercer apartado da cuenta de la metodología, las variables incorporadas al estudio y el procedimiento de análisis. En el cuarto se exponen los principales resultados, y el último apartado discute y concluye sobre la efectividad del programa Laboratorios de Lectoescritura.

Marco teórico

La *alfabetización académica* es un proceso situado. Para Carlino (2003), aquella refiere a un conjunto de nociones y estrategias que favorecen la participación de los estudiantes tanto en la cultura discursiva de las disciplinas como también en la producción y el análisis de textos que forman parte del repertorio para el aprendizaje en la

universidad. De este modo, en la alfabetización académica, la lectura y la escritura se encuentran en el centro del quehacer académico, toda vez que el aprendizaje de contenidos está directamente vinculado con la elaboración y comprensión de textos escritos (Carlino, 2006). Al respecto, Vine-Jara (2020) sostiene que alfabetizar académicamente implica enseñar la cultura de la disciplina que se imparte; esto posibilitaría, según la autora, un verdadero proceso de inclusión de los estudiantes en sus respectivos ámbitos disciplinares.

De acuerdo con lo anterior, la alfabetización académica reconoce que cada disciplina posee un conjunto de prácticas discursivas que la distinguen del resto, por lo que, más allá de su preparación previa, los estudiantes deben aprender los modos propios de leer y escribir en cada una de ellas (Carlino, 2006). Ahora bien, este aprendizaje situado se alcanza cuando el lector logra acceder comprensiva e interpretativamente a textos cada vez más complejos y pone en juego capacidades cognitivas superiores, como la reflexión y la crítica (De la Peza *et al.*, 2014), las que se verifican mediante una escritura que se ajusta a la disciplina desde la que se escribe.

De este modo, la alfabetización académica no se constituye en una estrategia remedial o de mejora, pues no reduce la lectura y la escritura a competencias o habilidades básicas (Martínez-Lorca y Zabala-Baños, 2015) que se adquieren en la escuela y se actualizan en la universidad. Más bien, este enfoque comprende que, en la educación superior, la enseñanza de la lectura y la escritura es una necesidad de la que se podrán beneficiar tanto los estudiantes tradicionales, con mejor preparación preuniversitaria, como aquellos cuyo perfil ha sido históricamente excluido de este nivel educativo y exhibe mayores brechas de conocimiento. En esta misma línea, el enfoque de alfabetización académica tampoco considera que las competencias de lectoescritura, una vez desarrolladas en el marco de una disciplina, puedan ser transferidas sin dificultad a cualquier otra por el estudiante (Castelló, 2014), ya que cada disciplina tiene sus propias convenciones y especificidades discursivas.

Consistente con lo anterior, si bien la creación de programas, cursos y talleres asociados a la enseñanza de la lectura y escritura académica son útiles para que los estudiantes que ingresan a la educación superior reconozcan los aspectos lingüísticos, discursivos y metacognitivos de los textos, Carlino (2013) advierte que si no constituyen una *práctica situada* en la disciplina, resultan ser insuficientes para que estos puedan participar efectivamente de sus comunidades discursivas. Al respecto, Ávila-Reyes *et al.* (2013) sostienen que el carácter situado de la enseñanza de la lectura y escritura favorecería la apropiación de contenidos disciplinares y, a la vez, el conocimiento de las convenciones que en dicha disciplina se emplean. Advierten, además, que, desde un enfoque situado, la lectura y la escritura deben ser incorporadas en el desarrollo curricular, distanciándose con esto del paradigma tradicional que concibe a estas competencias desde el déficit que presentan los estudiantes en su uso y que haría necesaria la implementación de mecanismos remediales o de nivelación.

Así, durante los últimos años, las investigaciones han promovido la enseñanza de la lectura y la escritura desde el currículum universitario, específicamente desde las cátedras disciplinares y mediante un trabajo colaborativo entre los docentes de las distintas materias (Arnáez Muga, 2008). No obstante, lograr que los estudiantes sean parte activa de las diferentes culturas escritas exige un amplio apoyo institucional, con lineamientos estratégicos y organizacionales que abran espacios para comprender y reconocer la lectura y la escritura, ya no como competencias transversales o habilitantes para la educación superior, sino como prácticas culturales específicas que deben trabajarse en las propias áreas en las que se forman los estudiantes (Ávila Reyes *et al.*, 2013).

Programa Laboratorios de Lectoescritura

Los Laboratorios de Lectoescritura surgen como una iniciativa institucional cuyo propósito principal fue desarrollar, en los estudiantes de primer año académico, las competencias necesarias para

enfrentar las exigencias de la cultura universitaria. Este programa fue implementado en los años 2016 y 2017 por el Instituto CREAR-USS (Chile) y su objetivo fue la promoción de aprendizajes disciplinares mediante el desarrollo de competencias de lectoescritura, esto en un contexto específico, como es el caso de la carrera de Psicología. A través de este programa y otros similares, el Instituto CREAR-USS cumple con su misión institucional de “diseñar, implementar y evaluar programas y acciones de acompañamiento académico” (USS, s. f.) durante la transición a la educación superior.

Fundamentos del programa

El programa Laboratorios de Lectoescritura reconoce la lectura y la escritura académica como herramientas de aprendizaje (Castelló, 2014) y, por lo mismo, no busca remediar las dificultades atribuibles a la formación académica previa o desarrollar exclusivamente habilidades generales, sino que más bien se orienta a que los estudiantes interioricen las normas de los géneros académicos y mejoren la comprensión y la producción de textos que serán parte de sus actividades académicas habituales en la universidad.

De este modo, la enseñanza de la lectura y la escritura se circunscribe a una disciplina y género específico, ya que, como sostiene Moje (2008), cada disciplina tiene convenciones y normas propias que se deben tener en cuenta en la producción y la difusión del conocimiento, como también en las formas de interactuar, de defender las ideas propias y de desafiar las de otros. Consistente con esto, los estudiantes que participan del programa trabajan con la bibliografía de la asignatura Evolución Histórica de la Psicología, en la que, por primera vez en la Universidad, serán evaluados en la elaboración de un ensayo académico. En este sentido, el ensayo académico —siguiendo a Calle-Arango (2018)— corresponde a un tipo de discurso especializado, a partir del cual la alfabetización académica buscará familiarizar a los estudiantes con el lenguaje y las normas propias del ámbito profesional en el que estos se forman, como también con sus propósitos, valores y significados.

En este marco, el programa busca que los estudiantes comiencen tempranamente a apropiarse de códigos y formas de participación propias de su disciplina. Muchos docentes asumen que los estudiantes han adquirido, en la formación secundaria, las competencias necesarias para elaborar un ensayo y que dichas competencias pueden ser transferidas rápidamente al nuevo contexto académico (Uribe-Álvarez y Camargo-Martínez, 2011); sin embargo, el ensayo académico rara vez es enseñado en la universidad, pese a constituir un requerimiento central, que debe ser producido permanentemente en la educación superior.

Descripción y organización del programa

El programa Laboratorios de Lectoescritura se realizó durante el primer año académico en módulos semanales de una hora treinta minutos cada uno. Los laboratorios funcionaron con grupos de 8 a 10 estudiantes, los cuales recibieron asesoría en la elaboración de textos académicos por un tutor par. La asignación de tutores la realizan los docentes de la asignatura de Evolución Histórica de la Psicología, en conjunto con el Instituto CREAR-USS, al comenzar el semestre. Previamente, los tutores son capacitados, tanto en el modelo del programa como en estrategias de aprendizaje.

El diseño del programa se basó en el modelo “pares enseñan a pares” (Solá Villazón y De Pauw, 2004) y operó, siguiendo a Carlino (2013), como un proceso de enculturación académica, donde los estudiantes con mayores habilidades en lectura y escritura (los tutores) acompañan y facilitan la apropiación de los textos y la redacción de los ensayos académicos que serán evaluados en la asignatura Evolución Histórica de la Psicología.

De este modo, el ensayo —que hace parte de la evaluación semestral de los estudiantes— debe ser entregado al docente de asignatura antes de rendir la última de las tres pruebas semestrales del curso. Si bien durante las sesiones de los laboratorios se realizan evaluaciones de proceso, estas tienen un carácter formativo; la evaluación sumativa corresponde únicamente a la entrega de un ensayo, el cual

es elaborado con base en una consigna, que definen en conjunto docentes y tutores. Dicha entrega pondera un 10 % en la calificación semestral promedio.

La consigna se formula considerando tanto los contenidos abordados durante las clases como la bibliografía del curso (leída y trabajada también en los laboratorios). El siguiente es un ejemplo de consigna utilizado en el año 2016:

En el desarrollo de la psicología han existido diversas miradas en relación con el concepto de realidad. Desde el positivismo, o el enfoque “científico”, existiría una única realidad, determinada por los datos objetivos que son posibles de extraer por medio de ciertos métodos. Desde la mirada constructivista, en tanto, la realidad es posible concebirla en la propia experiencia del sujeto. De esta forma, se podría decir que se pasa de una única realidad a múltiples realidades, en la que el propio sujeto es quien va construyendo su realidad en función de su particular experiencia. Considerando esta discusión, elabore su ensayo respondiendo a la pregunta: ¿sería posible establecer diferencias en el quehacer terapéutico de un psicólogo/a que tenga una mirada más bien objetiva-científica y otro que se haga llamar “constructivista”?

La pauta de evaluación —entregada por los docentes de la asignatura a comienzos del año académico— define los criterios para la formulación de la tesis, la estructura y la coherencia del escrito, los argumentos y los contraargumentos presentados en el texto, como también las citas y las referencias bibliográficas utilizadas (formato APA). Estos elementos son evaluados mediante una rúbrica diseñada en conjunto por el Instituto CREAM-USS y los docentes disciplinares.

Ahora bien, en cada sesión de trabajo, los estudiantes conocen los aspectos centrales del ensayo académico y ejercitan su escritura a partir de textos propios de la disciplina. Así, siguiendo a Natale (2013), los estudiantes logran aproximarse a los géneros, en la medida en que conocen los contextos en que se emplean, lo que al mismo tiempo favorece el conocimiento sobre los propósitos, los mecanismos de intercomunicación y el léxico específico de la comunidad discursiva en la que participarán.

Los tutores, además de facilitar la lectura y aproximar a los novatos a la cultura disciplinar, promueven el uso de estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio específicas (subrayado, acotación marginal, mapas conceptuales, resúmenes, entre otras). Estas herramientas sirven para que los estudiantes que se inician en la disciplina logren aprovechar de mejor forma su tiempo de estudio y alcancen aprendizajes significativos.

También los tutores cumplen un papel central en apoyar a los novatos en la apropiación de normas y códigos específicos de la comunidad discursiva a la que ingresan. Así, en la interacción con otros compañeros de cursos más avanzados, los estudiantes de primer año adquieren la estructura, el vocabulario y la formalidad académica propia del ámbito profesional en el que deberán desenvolverse.

Cada módulo de los laboratorios es planificado conjuntamente por tutores y docentes de la Facultad de Psicología, específicamente con quienes imparten la cátedra Evolución Histórica de la Psicología. Esto permite que los Laboratorios de Lectoescritura se desarrollen de acuerdo con la secuencia temática de los contenidos bibliográficos presentados por los docentes en clases, pues se persigue que el estudiante sea incorporado a la cultura discursiva desde el dominio específico del lenguaje disciplinar. De esta forma, el programa constituye una “iniciativa situada” (Castelló, 2014), orientada a que los estudiantes participen de manera activa de su comunidad discursiva, aporten conocimientos y puedan transformar sus respectivas disciplinas (Russell, 2013).

El trabajo durante las sesiones de laboratorios de escritura

Una de las primeras acciones que los tutores realizan es desplegar estrategias tendientes a que los estudiantes mejoren su comprensión respecto de qué es un género discursivo, qué tipo de géneros se circunscriben a la disciplina en la que se forman y qué significa desempeñarse adecuadamente en ella (Calle-Arango, 2018). Para esto, el programa hace

una primera aproximación a los diferentes textos de la asignatura. A partir de ellos, se da cuenta del contexto de emergencia y circulación del escrito, se describen las formalidades, se explica cómo se organizan dichas formalidades y se exponen las principales convenciones del lenguaje especializado. Al comprender cómo funciona la escritura en la disciplina, los estudiantes pueden leer críticamente, atendiendo al contenido y a la forma en como este se escribe (De la Peza *et al.*, 2014).

Esta primera aproximación busca que los estudiantes comprendan que si quieren participar en actividades relativas a la disciplina o involucrarse en sus discusiones, como lectores, deben interpretar los textos, atribuirles significado y conectarlos “con un género discursivo, una tipología textual y con un modelo cultural” (Serrano, 2014, p. 104), y que, como escritores, no pueden escribir de cualquier cosa, ni de cualquier forma. Así, si bien en los laboratorios prima la concepción de la lecto-escritura como proceso recursivo, dinámico, que requiere tiempo, ejercitación y apoyo, su horizonte es más amplio, pues pone el énfasis en analizar los textos, ya no como unidades desconectadas entre sí, sino como parte de un registro disciplinar que persigue determinados propósitos, y que se relacionan con los eventos sociales que les dan origen (Sipavicius Seide y Natale, 2017).

En este marco, el trabajo durante las sesiones estuvo dividido en tres momentos: el *primer momento* consistió en la presentación de los textos y en la lectura guiada de algunos apartados de la bibliografía de la asignatura Evolución Histórica de la Psicología. A partir de esta lectura preliminar, que busca construir el sentido del texto, hacer inferencias y establecer relaciones, los tutores enfatizan algunos aspectos centrales de los géneros discursivos que forman parte de esta disciplina, en especial del ensayo académico. Así, durante este primer momento, el tutor ofrece una serie de aproximaciones: por ejemplo, da cuenta de la estructura del texto, identifica la tesis que sostiene, los autores con los cuales discute y explica la importancia de las citas (entre otras aproximaciones).

En un *segundo momento*, los tutores identifican y comentan las ideas centrales de los textos e introducen una técnica de estudio para el trabajo en ellos, como puede ser: la anotación y la acotación marginal, el subrayado, el mapa conceptual, el resumen o el esquema. Así, por ejemplo, en el caso del subrayado, los tutores explican a los estudiantes en qué consiste la técnica, cómo se subraya adecuadamente y qué ideas han de ser subrayadas. Este segundo momento se sustenta en Carlino (2013), quien sostiene que para aprender en la disciplina no basta con enseñar las normas de participación en los géneros propios de esta, sino también es necesario enseñar las prácticas de estudio adecuadas, para así apropiarse del conocimiento producido por los especialistas. Este segundo momento de la sesión permite también, al tutor, transmitir algunas estrategias de aprendizaje asociadas a la concentración, selección de ideas principales y autorregulación, habilidades centrales para consolidar una lectura con sentido y un ritmo de producción adecuado.

Un *tercer momento* corresponde a la ejercitación de la escritura, proceso que es realizado por cada estudiante con base en las orientaciones que entregan los tutores. Estos invitan a los jóvenes a pensar previamente la estructura y el lenguaje de su escrito, así como también sus posibles lectores. El programa reconoce que para quienes se inician en la escritura académica, el subproceso de *planificación* es central, ya que, como sostienen Caldera y Bermúdez (2007), la preparación del escrito evita que el aprendiz se bloquee y abandone la tarea de escribir. De este modo, en cada sesión, se solicita a los estudiantes pensar y ubicar mentalmente, dentro de la estructura general de su escrito, un determinado componente del ensayo académico, ya sea la tesis, los argumentos o los contraargumentos.

Una vez que estas orientaciones han sido incorporadas, los estudiantes comienzan la *redacción* de su ensayo. En cada laboratorio se producen segmentos escritos, poniendo especial énfasis en el componente estudiado durante la sesión, pero

no restringiéndose a este. El carácter iterativo que adquiere la escritura en el programa permite que los estudiantes pueden expresar y reformular sus ideas, corregir sus errores, precisar el lenguaje disciplinar y articular o mejorar la producción escrita de las sesiones anteriores. De este modo, la *evaluación* que los estudiantes hacen de sus escritos ocurre de forma simultánea a la redacción de los mismos, ya que al momento de reescribir sus trabajos e impulsar una mejora global en estos, los estudiantes reelaboran sus conocimientos. Esta operación se explica tanto por la incorporación de nuevas normas para la escritura del ensayo como por la adquisición de nuevos conocimientos y saberes disciplinares, promovidos por el programa.

Si bien el trabajo desarrollado durante las sesiones es retroalimentado por los tutores, su evaluación tiene un carácter formal y busca preparar a los estudiantes para responder adecuadamente a un requisito académico específico de la asignatura, pero que, a la vez, también es una demanda de la disciplina.

Método

A continuación se presenta el objetivo del estudio y una caracterización de los participantes; además, se describen los instrumentos de recolección de información, las variables y el procedimiento de análisis.

Objetivo y participantes

El objetivo del presente estudio fue determinar si la participación en un programa de alfabetización académica, orientado al desarrollo de competencias de lectoescritura, tuvo efectos en el desempeño académico de estudiantes de primer año universitario. Para esto, se analizó una muestra compuesta por 644 estudiantes —de las cohortes 2016 y 2017— que ingresaron a la carrera de Psicología en la USS, Chile (versión diurna), y que durante el primer semestre cursaron la asignatura Evolución Histórica de la Psicología.

El grupo que participó en el programa estuvo compuesto en un 64 % por mujeres y en un 36 % por hombres; el 52 % de los estudiantes ingresaron a la universidad el año 2016 y el 48 % lo hizo el año 2017. El 22 % egresó de un establecimiento municipal, el 63 % de uno subvencionado, y solo el 15 %, de un establecimiento particular. La edad promedio del grupo es de 19,2 años (desviación estándar —DS— = 2,5). El 47 % es la primera o el primero en sus familias en acceder a la educación superior (6 estudiantes no presentan información), el 31 % cursa sus estudios en la región metropolitana (capital) y el 26 % reportó estar trabajando al momento de ser consultados. Es importante destacar que el 44 % de las y los estudiantes accedió inmediatamente a la educación superior una vez finalizó la secundaria.

Instrumentos y variables

Para determinar la efectividad del programa, se utilizaron, por un lado, los registros de asistencia a los Laboratorios de Lectoescritura y, por otro, la información emanada del “Instrumento de caracterización académica inicial”, que corresponde a una estrategia institucional implementada durante las primeras semanas de clase, y cuyo propósito es conocer las necesidades y potencialidades de los estudiantes de nuevo ingreso (Carreño *et al.*, 2016). Este instrumento de caracterización está compuesto por cuestionarios y pruebas estandarizadas, que miden variables sociodemográficas, habilidades cognitivas y estrategias de estudio y aprendizaje, entre otras.

Las habilidades cognitivas son evaluadas mediante el test de habilidades mentales primarias, desarrollado por Cordero *et al.* (2007) a partir de las contribuciones de L. L. Thurstone, que permite identificar, en los estudiantes, un perfil de desarrollo en cuatro áreas: verbal, numérica, espacial y de razonamiento lógico. En este trabajo, únicamente incorporamos los factores verbal y de razonamiento lógico.

Por su parte, las estrategias son evaluadas por medio del “Inventario de estrategias de aprendizaje y estudio” (Learning and Study Strategies Inventory), desarrollado por Weinstein y Palmer (2002). Este instrumento se compone de diez escalas, relacionadas con los componentes del

aprendizaje estratégico (habilidad, voluntad y autorregulación).

Para conocer la efectividad del programa, se elaboró un modelo de regresión lineal que consideró como variable dependiente el rendimiento

Tabla 1 Descripción de variables independientes

Clasificación de variables	Variables	Descripción	
Programa	Nivel de participación*	Nivel de participación en el programa Laboratorios de Lectoescritura	Alto (de 9 o más asistencias a laboratorios) Medio (de 5 a 8 asistencias a laboratorios) Bajo (de 1 a 4 asistencias a laboratorios)
	Sexo	Sexo del estudiante	Hombre Mujer
	Cohorte	Año de ingreso a la carrera	2016 2017
Sociodemográficas	Sede	Región donde el estudiante cursa su carrera	Región metropolitana (Capital) Otras regiones
	Dependencia	Dependencia administrativa del establecimiento de egreso de secundaria	Municipal Subvencionado Privado
Socioeducativas	Primera generación	Primero dentro del núcleo familiar en acceder a la educación superior	Sí No
	Notas de enseñanza media (NEM)**	Promedio de calificaciones obtenido durante la educación secundaria	
Rendimiento académico previo	Prueba de selección universitaria de lenguaje (PSUL)	Puntaje de la prueba de selección universitaria área de lenguaje	
Habilidades cognitivas	Factor verbal (FV)	Capacidad para comprender ideas expresadas en palabras. Implica dominio del lenguaje (conceptualización y clasificación), bagaje conceptual y capacidad de memoria	
	Factor razonamiento lógico (FRL)	Capacidad para resolver problemas lógicos, prever y planear. Involucra pensamiento inductivo y deductivo	
Estrategias de estudio y aprendizaje	Manejo de la ansiedad académica (ANS)	Capacidad para manejar la ansiedad en contextos académicos	
	Actitud por el estudio (ACT)	Disposición e interés hacia el estudio. Indica qué tan claras son las metas educativas personales respecto a las metas de vida y si el estudio es importante para conseguirlas	

Tabla 1 Descripción de variables independientes (Cont.)

Clasificación de variables	Variables	Descripción	
Estrategias de estudio y aprendizaje	Concentración académica (CON)	Capacidad de focalizarse y mantener la atención en tareas académicas y en el estudio	
	Procesamiento de la información (PIN)	Habilidades de elaboración y organización, las que permiten establecer relaciones o asociaciones entre aquello ya aprendido y lo nuevo	
	Motivación académica (MOT)	Grado en que el estudiante acepta su responsabilidad frente al estudio, tareas y el éxito académico	
	Autoevaluación académica (AEV)	Implica métodos de autorrevisión de lo aprendido y conciencia sobre su importancia. Permite verificar y controlar la comprensión de lo aprendido	
	Selección de ideas principales (SIP)	Capacidad para discriminar entre la información importante (que requiere mayor atención y estudio) y la que es accesoria. Permite optimizar recursos cognitivos y el tiempo	
	Ayudas de estudio (AES)	Capacidad para elaborar y utilizar estrategias que apoyen el estudio (subrayados, esquemas, resúmenes, entre otras) y que permitan un aprendizaje significativo	
	Administración del tiempo de estudio (ATI)	Habilidad para regular el tiempo destinado a tareas académicas. Organizar el día y anticipar problemas, programar actividades de estudio y respetar su ejecución	
Preparación para exámenes (PPE)	Capacidad para planificar el estudio según el tipo de evaluación (oral, selección múltiple, preguntas abiertas)		
Variables contextuales	Trabajo	Situación laboral del estudiante	Trabaja No trabaja
	Egreso	Número de años transcurridos desde el egreso de la secundaria hasta el momento del ingresó a la carrera	

Fuente: elaboración propia.

* Los niveles se construyeron a partir de la participación en los laboratorios de lectoescritura. Dicha participación no se limita a la mera asistencia, ya que esta solo se contabiliza cuando el estudiante presenta la producción escrita desarrollada en la respectiva sesión

** En Chile, la escala numérica que se utiliza para evaluar el rendimiento académico en todos los niveles educativos va de 1,0 a 7,0, aprobando con 4,0.

académico, esto es, el promedio de calificaciones obtenido por los estudiantes en la asignatura Evolución Histórica de la Psicología durante el primer año académico. De este modo, el *rendimiento académico* refiere a la cuantificación del desempeño alcanzado por los estudiantes en dicha asignatura, el que incorpora tanto evaluaciones sumativas de contenido como la realización de un ensayo académico.¹

Los análisis fueron realizados con el *software* estadístico STATA® 13. Entre las variables independientes ingresadas al modelo predictivo (véase Tabla 1) están el rendimiento académico previo, las habilidades cognitivas y las estrategias de estudio y aprendizaje. Con esto se busca mantener constante su efecto, a fin de conocer si el nivel de participación en el programa influye en el rendimiento que los estudiantes muestran en la asignatura analizada.

Resultados

294

La asignatura Evolución Histórica de la Psicología fue cursada por 644 estudiantes durante los años 2016 y 2017. La media de las calificaciones promedio fue de 4,91 ($DS = 0,65$), el mínimo observado corresponde a 1,8 y el máximo a 6,8. El cálculo del coeficiente de variación es de 13,2 %, lo que indica una baja variabilidad en las calificaciones obtenidas por los estudiantes. El coeficiente de simetría y curtosis ($-0,6$ y $2,04$, respectivamente) indican que los datos tienen una asimetría negativa (las calificaciones se concentran en los valores altos) y una distribución leptocúrtica (las calificaciones se concentran en torno a la media). Esto es consistente con el histograma (véase Figura 1), en el cual se observa que un importante porcentaje de estudiantes se ubican en el rango que va desde la calificación promedio 4,0 a 6,0.

1 El promedio semestral de la asignatura se obtiene a partir de la evaluación sumativa del ensayo académico (el cual pondera el 10 % de la calificación final del curso) y de la evaluación sumativa de tres pruebas de contenidos (todas ellas escritas y con una ponderación de 20, 30 y 40 % de la calificación final, respectivamente).

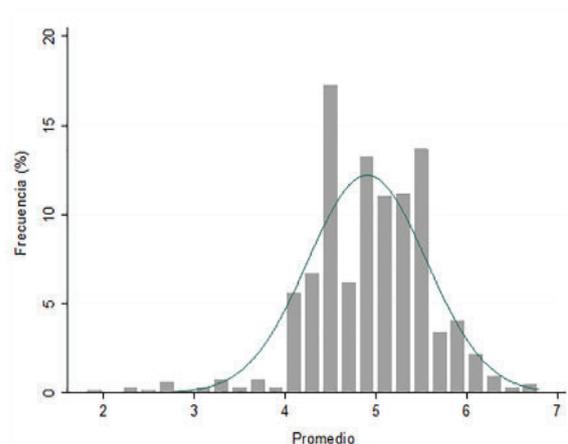


Figura 1 Histograma promedios curso Evolución Histórica de la Psicología

De acuerdo con los resultados presentados en la Tabla 2, se advierte que la estrategia de aprendizaje con mejor y menor desempeño son, respectivamente, la actitud por el estudio y la autoevaluación académica. Mientras que la habilidad cognitiva más desarrollada corresponde al factor verbal.

Como dato anexo, se tiene que la asistencia promedio a los laboratorios de lectoescritura fue de 8,76 sesiones ($DS = 2,65$), siendo el mínimo 1 laboratorio, y el máximo, 14. El 56 % de la muestra se ubicó en un nivel de participación “alto”, el 36 % tuvo una asistencia nivel “medio” y el 8 % un nivel “bajo”.

En la Tabla 3 se aprecia que a medida que aumenta el nivel de participación, también se incrementa el promedio del curso Evolución Histórica de la Psicología, alcanzando una diferencia de 0,63 puntos entre el nivel “alto” de participación y el “bajo”. De igual modo, en la Figura 2 se muestra que la pendiente que fija la mediana tiende a inclinarse a medida que disminuye la participación. Así, el 50 % de los estudiantes que tiene un “alto” nivel de participación en el programa obtienen promedios sobre la calificación 5,0, mientras que de los estudiantes que tienen un “bajo” nivel de participación, solo el 25 % logra superar esta calificación promedio (5,0).

Tabla 2 Estadísticos descriptivos de las variables cuantitativas

Variables	N	Media	ds	Mínimo	Máximo
NEM	613	5,52	0,42	4,0	6,8
PSUL	628	562,5	58,7	374	785
FRL	643	13,65	4,92	2	26
FV	642	21,05	5,54	1	43
ANS	643	25,35	5,97	8	40
ACT	643	32,11	3,18	20	40
CON	643	26,06	5,40	10	39
PIN	643	28,06	5,20	12	40
MOT	643	29,31	4,91	15	40
AEV	643	23,31	5,32	9	38
SIP	643	27,83	5,14	11	40
AES	643	25,29	5,19	11	40
ATI	643	24,11	5,36	10	39
PPE	643	29,88	4,01	12	40
Egreso	644	1,24	2,53	0	31

NEM: Notas de enseñanza media; PSUL: Prueba de selección universitaria de lenguaje; FRL: Factor razonamiento lógico; FV: Factor verbal; ANS: Manejo de la ansiedad académica; ACT: Actitud por el estudio; CON: Concentración académica; PIN: Procesamiento de la información; MOT: Motivación académica; AEV: Autoevaluación académica; SIP: Selección de ideas principales; AES: Ayudas de estudio; ATI: Administración del tiempo de estudio; PPE: Preparación para exámenes.

Tabla 3 Promedio curso Evolución Histórica de la Psicología según participación

Nivel de participación	N	Media	ds	Mínimo	Máximo
Alto	361	5,04	0,59	3,1	6,8
Medio	234	4,81	0,62	2,2	6,5
Bajo	49	4,41	0,88	1,8	6,0
Total	644	4,91	0,65	1,8	6,8

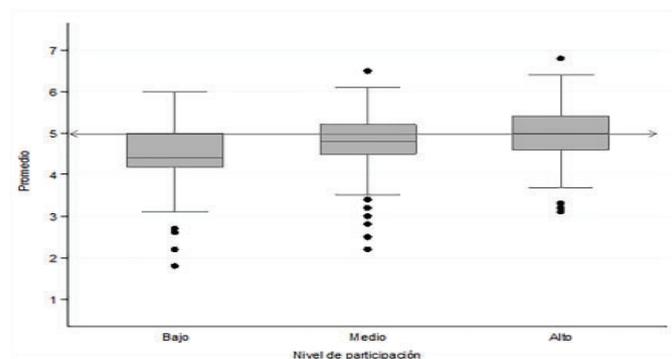


Figura 2 Distribución de las calificaciones promedio de Evolución Histórica de la Psicología, según nivel de participación

Tabla 4 Coeficientes modelo de regresión*

Tipo de variables	Variables	Coeficientes	Error estándar
Programa	Nivel de participación (Medio)	-0,217***	0,103
	Nivel de participación (Bajo)	-0,619***	0,059
Sociodemográficas	Sexo (Mujer)	0,030	0,057
	Cohorte (2017)	0,080	0,055
	Sede (Otras regiones)	-0,108	0,056
Socioeducativas	Dependencia (Subvencionado)	-0,018	0,089
	Dependencia (Privada)	0,036	0,064
	Primera generación (Sí)	-0,031	0,035
Rendimiento académico previo	NEM	0,218***	0,054
	PSUL	0,026***	0,000
Habilidades cognitivas	FV	0,002	0,005
	FRL	0,003	0,006
Estrategias de estudio y aprendizaje	ANS	0,000	0,005
	ACT	0,003	0,009
	CON	0,005	0,006
	PIN	-0,005	0,006
	MOT	-0,008	0,007
	AEV	0,007	0,006
	SIP	-0,002	0,007
	AES	-0,001	0,006
	ATI	0,006	0,006
	PPE	0,009	0,009
Variables contextuales	Trabajo (Sí)	-0,047	0,058
	Egreso	-0,003	0,013
Constante			1,773***
N			592
R ²			0,214

Fuente: Elaboración propia.

NEM: Notas de enseñanza media; PSUL: Prueba de selección universitaria de lenguaje; FRL: Factor razonamiento lógico; FV: Factor verbal; ANS: Manejo de la ansiedad académica; ACT: Actitud por el estudio; CON: Concentración académica; PIN: Procesamiento de la información; MOT: Motivación académica; AEV: Autoevaluación académica; SIP: Selección de ideas principales; AES: Ayudas de estudio; ATI: Administración del tiempo de estudio; PPE: Preparación para exámenes. R²: porcentaje de variación en la variable dependiente.

*Al ingresar las variables al modelo, se omitieron las siguientes categorías: “alto”, en la variable “Nivel de participación”; “Hombre”, en la variable “Sexo”, y “2016”, en “Cohorte”. De la misma forma se omitió “Región metropolitana”, en “Sedes”; “No”, en “Primera generación”; “Municipal”, en la variable “Dependencia”, y “No trabaja”, en la variable “Trabaja”. Por lo tanto, la interpretación se realiza a partir de la categoría asociada a la variable en relación con la categoría omitida.

Significancia: **p < 0,05; ***p < 0,01

A partir de esta primera aproximación al efecto del programa, se construyó un modelo de regresión que consideró el promedio del curso Evolución Histórica de la Psicología como variable dependiente, y como independientes, algunas variables sociodemográficas, socioeducativas, de rendimiento académico previo, estrategias de aprendizaje, y habilidades cognitivas y de contexto.

En la Tabla 4 se resumen los coeficientes asociados a cada variable. En ella se observa que, de acuerdo con el R^2 (porcentaje de variación en la variable dependiente), a nivel general, el modelo logra explicar más del 21 % de la varianza de la variable dependiente. Además, los coeficientes de las variables “Nivel de participación”, NEM y PSUL, resultaron ser significativos ($p < 0,01$), con un 99 % de confianza.

En efecto, al controlar por las variables independientes incorporadas a este modelo, los estudiantes con un nivel “medio” de participación en el programa Laboratorios de Lectoescritura tienen en promedio 0,217 puntos menos en la calificación final del curso Evolución Histórica de la Psicología respecto a quienes tienen un nivel de participación “alto” ($t = 3,64$; $p < 0,01$). De la misma forma, cuando los estudiantes tienen un nivel “bajo” de participación, obtienen en promedio 0,619 puntos menos en su calificación promedio que quienes tienen un “alto” nivel de participación en el programa ($t = 6,01$; $p < 0,01$).

El promedio de egreso de la secundaria también es estadísticamente significativo en la predicción del rendimiento de la asignatura. Por cada punto de NEM, el promedio de Evolución Histórica de la Psicología aumenta en 0,22 puntos ($t = 4,01$; $p < 0,01$). Lo mismo ocurre con el puntaje PSUL ($t = 5,59$; $p < 0,01$) que, al crecer en un punto, mejora en 0,026 puntos el rendimiento de los estudiantes en la asignatura estudiada. Así, el pasar de los 500 a 600 puntos en la PSUL incrementa en promedio 2,6 puntos la calificación final de la asignatura en la que se sitúa el programa.

Resulta relevante constatar que ninguna de las variables clasificadas como sociodemográficas, socioeducativas, estrategias de aprendizaje, habilidades cognitivas y contextuales resultaron ser significativas estadísticamente en la explicación de la variable dependiente.

Discusiones y conclusiones

El objetivo del presente estudio fue determinar si la participación en un programa de alfabetización académica, orientado al desarrollo de competencias de lectoescritura, tuvo efectos en el desempeño académico de estudiantes de primer año universitario de la carrera de Psicología en la USS, Chile. Los hallazgos permiten afirmar que manteniendo constantes las variables que componen el modelo, el nivel de participación en el programa logra predecir significativamente el rendimiento académico de los estudiantes. En efecto, quienes presentan un nivel de participación “alto”, tienen en promedio un mejor desempeño académico que los estudiantes con un nivel de participación “medio” o “bajo”, en 0,217 y 0,619 puntos respectivamente.

Junto al nivel de participación, el NEM y el puntaje de la PSUL resultaron ser predictivas ($p < 0,01$). En Chile, las investigaciones sobre determinantes del rendimiento académico universitario (en especial durante el primer año académico) identifican con frecuencia estas dos variables (el promedio de egreso de la secundaria y el puntaje en las pruebas de selección universitaria) como las más relevantes (Barahona y Aliaga, 2015; Vergara-Díaz y Peredo López, 2017). En este marco, es importante destacar que el nivel de participación resultó ser un buen predictor del rendimiento académico, a pesar de la fuerte influencia que tienen estas variables de rendimiento académico previo.

El modelo presentado no logró observar diferencias significativas en el desempeño entre hombres y mujeres, esto pese a la evidencia empírica que establece que los primeros tienen menor rendimiento académico (Barahona, 2014; Chile, Ministerio de Educación, Servicio de Información de Educación

Superior, 2017). Tampoco fue posible observar diferencias estadísticamente significativas en el promedio de calificaciones a partir de la cohorte de ingreso ni de las sedes en las cuales se imparten las clases (capital *versus* otras).

En esta misma línea, la investigación no dio cuenta de diferencias significativas en el rendimiento académico de estudiantes que son de primera generación y los que tienen padres universitarios, así como tampoco entre aquellos que provienen de establecimientos con distinta dependencia administrativa. Esto podría discutir con aquellos estudios que sostienen que los jóvenes de primera generación tienen menores posibilidades de integrarse y permanecer en el sistema (Canales y De los Ríos, 2007; Castillo y Cabezas, 2010), y con los que han encontrado que estudiantes de escuelas municipales presentan un menor desempeño académico y mayores tasas de abandono en la universidad (Catalán y Santelices, 2014; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2009).

298

También, y aun cuando diversas investigaciones relacionan las estrategias de aprendizaje (Bruning y Horn, 2000; Caso-Fuertes y García-Sánchez, 2006) y las habilidades cognitivas (Gómez-Lopez *et al.*, 2013; Kohler Herrera, 2013) con el rendimiento académico en la universidad, en el modelo presentado no resultaron ser estadísticamente significativas.

Por último, otros estudios han constatado que las variables de contexto, específicamente la condición de estudiante-trabajador, van en detrimento del desempeño académico del estudiante (Huie *et al.*, 2014). Sin embargo, en este estudio, ni la situación laboral del estudiante, ni los años transcurridos desde su egreso de la enseñanza secundaria resultaron ser estadísticamente significativos en la predicción del rendimiento académico.

Las proyecciones de este estudio se orientan a dilucidar si las estrategias de aprendizaje median en la

producción del ensayo académico y su apropiación disciplinar. Esto, ya que existe abundante literatura que informa cómo las estrategias de aprendizaje son centrales para la ejecución de tareas que involucran la comprensión y el desarrollo de textos académicos (Zarei y Hatami, 2012). En efecto, para Larrañaga y Yubero (2015), los buenos lectores se caracterizan por tener conciencia de las estrategias que utilizan; para Ramírez Otálvaro (2012), muchas de las dificultades que presentan los estudiantes en la profundidad de la lectura y en la calidad de su escritura se relacionan con la falta de estrategias de aprendizaje, que les permitan comprender, reflexionar, autoevaluar y corregir lo que leen y escriben en la universidad; mientras que otros estudios han constatado que quienes presentan una alta motivación, son capaces de desplegar distintas técnicas de escritura, ajustarlas a un propósito y a una audiencia definida (Bruning y Horn, 2000; Caso-Fuertes y García-Sánchez, 2006).

Finalmente, como una limitante de la presente investigación, es importante destacar que esta se basó en una asignatura y disciplina específica, por lo se deben realizar nuevas mediciones que contrasten estos resultados con la aplicación del programa en otras asignaturas, otros campos disciplinares y otras poblaciones universitarias, distintas al primer año académico, y al mismo tiempo, avanzar en estudios que relacionen la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad con la permanencia académica de los estudiantes.

En este sentido, el trabajo de Ávila-Reyes *et al.* (2020) adelanta algunas ideas respecto de los procesos de permanencia y abandono académico, pues advierte la importancia que tienen las prácticas letradas—particularmente la escritura académica—para las trayectorias de formación en educación superior. Por un lado, los autores y las autoras sostienen que si los estudiantes no se sienten competentes como escritores, porque no dominan las prácticas escritas o los géneros discursivos propios del contexto universitario, será muy difícil que estos se puedan beneficiar de la escritura en tanto

herramienta de aprendizaje. Por otro, señalan que, dado que la escritura es la forma preferente en la cual los estudiantes elaboran y demuestran su aprendizaje disciplinar, esta funciona como un indicador para determinar quiénes participan y quiénes son expulsados de una comunidad; así, “la escritura opera como instrumento de aprendizaje y de enculturación disciplinar en este nuevo ámbito educativo, pero también como indicador institucionalizado para determinar la calidad de los desempeños y las posibilidades de graduación o abandono” (p. 7).

Referencias

- Arechabala Mantuliz, M. C., Catoni Salamanca, M. I., Ávila Reyes, N., Riquelme Hernández, G. y Carreño, V. (2011). Géneros discursivos y errores más frecuentes en los informes académicos de estudiantes de enfermería. *Investigación y Educación en Enfermería*, 29(3), 400-406. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072011000300008
- Arnáez Muga, P. (2008). Leer y escribir en la universidad: una propuesta interdisciplinar. *Enunciación*, 13(1), 7-19. <https://doi.org/10.14483/22486798.1256>
- Atorresi, A. (2005). *Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura (SERCE-LLECE)*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Unesco/OREALC.
- Ávila Reyes, N., González-Álvarez, P. y Peñaloza Castillo C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena. Estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 537-560. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a10.pdf>
- Ávila Reyes, N., Navarro, F., y Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(98), 1-31. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Barahona, P. (2014). Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Atacama. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 25-39. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100002>
- Barahona, P. y Aliaga, V. (2015). Variables predictoras del rendimiento académico de los alumnos de primer año de las carreras de Humanidades de la Universidad de Atacama, Chile. *Revista de Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 9(2), 207-220. <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/article/view/178/175>
- Bocca, A. y Vasconcelo, N. (2008). Algunas reflexiones acerca de las prácticas y representaciones sociales en estudiantes universitarios: la escritura académica. *Enunciación*, 13(1), 20-27. <https://doi.org/10.14483/22486798.1257>
- Bruning, R. y Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4
- Caldera, R. y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 11(37), 247-255. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603710>
- Calle-Arango, L. (2018). Educación superior: la alfabetización en géneros discursivos. *Educação & Realidade*, 43(2), 629-651. <https://doi.org/10.1590/2175-623665114>
- Canales, A. y De los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, (26), 173-201. <https://doi.org/10.31619/caledu.n26.239>
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Carlino, P., Iglesias, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105-135. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5594>
- Carreño, B., Micin, S. y Urzúa, S. (2016). Una caracterización inicial para el logro académico de estudiantes de primer año universitario. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(1), 29-39. <https://doi.org/10.18861/cied.2016.7.1.2575>
- Caso-Fuertes, A. y García-Sánchez, J. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 477-492. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342006000300003&lng=p&t&nrm=iso
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365.

- <https://doi.org/10.14483/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>
- Castillo, J. y Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Calidad en la Educación*, (32), 44-76. <https://doi.org/10.31619/caledu.n32.151>
- Catalán, X. y Santelices, M. (2014). Rendimiento académico de estudiantes de distinto nivel socioeconómico en universidades: el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad en la Educación*, (40), 21-52. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652014000100002>
- Chile, Ministerio de Educación, Servicio de Información de Educación Superior. (2017). *Informe Brechas de género en educación superior Datos 2017..* <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/1960/mono-712.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Concha, S., Hernández, C., Del Río, F., Romo, F. y Andrade, L. (2013). Reflexión pedagógica en base a casos y dominio de lenguaje académico en estudiantes de cuarto año de pedagogía en educación básica. *Calidad en la Educación*, (38), 81-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652013000100002>
- Cordero, A., Seisdedos, N., González, M. y De la Cruz, M. (2007). *Manual PMA, aptitudes mentales primarias* (12.ª ed. revisada y ampliada). Tea Ediciones.
- De la Peza, M., Rodríguez, L., Hernández, I. y Rubio, R. (2014). Evaluación de competencias de lectoescritura en alumnos de primer ingreso a la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. *Argumentos*, 27(74), 117-148. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-57952014000100006&script=sci_arttext
- Elche, M., Sánchez-García, S. y Yubero, S. (2018). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XXI*, 22(1), 215-237. <https://doi.org/10.5944/educxxi.21548>
- Espinosa, A. (2016). *La competencia lectora en la universidad. Una intervención didáctica como base de alfabetización académica*. Editorial REDIFE.
- García-Delgado Giménez, B. y Revilla Guijarro, A. (2013). Una experiencia interdisciplinar de incentivación a la lectura en la Facultad de Comunicación de la UEM. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 287-311. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5577>
- Gómez-Lopez, V., Rosales-García, S., y Marín-Solórzano, G. (2013). Asociación entre las habilidades mentales primarias y el rendimiento académico en estudiantes de Medicina de pregrado. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9(1), 217-224. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2013.0001.14>
- Harvey, A. y Muñoz, D. (2006). El género informe y sus representaciones en el discurso de los académicos. *Estudios Filológicos*, (41), 95-114. <https://doi.org/10.4067/S0071-17132006000100008>
- Hernández Rojas, G., Sánchez González, P., Rodríguez Varela, E., Caballero Becerril, R. y Martínez Martínez, M. (2014). Un entorno *b-learning* para la promoción de la escritura académica de estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 349-375. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662014000200002&script=sci_arttext&tlng=pt
- Huie, F. C., Winsler, A., y Kitsantas, A. (2014). Employment and first-year college achievement: The role of self-regulation and motivation. *Journal of Education and Work*, 27(1), 110-135. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.718746>
- Kohler Herrera, J. L. (2013). Rendimiento académico, habilidades intelectuales y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Lima. *Liberabit*, 19(2), 277-288. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272013000200013&script=sci_arttext
- Larraín, A., Freire, P., Moretti, R., Requena, M. y Sabat, B. (2015). ¿La Universidad de Chile promueve las habilidades de argumentación escrita? Un estudio exploratorio comparativo de estudiantes de educación universitaria y educación técnica. *Calidad en la Educación*, (43), 201-228. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652015000200007>
- Larrañaga, E. y Yubero S. (2015). Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos. *Ocnos*, (14), 18-27. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.02
- Marinkovich, J. y Salazar, J. (2011). Representaciones sociales acerca del proceso de escritura académica: el caso de la tesis en una Licenciatura en Historia. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 85-104. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000100005>
- Martínez-Lorca, M. y Zabala-Baños, C. (2015). Enseñando y aprendiendo a escribir en la universidad: cuando los revisores son los compañeros. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 105-124. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5422>

- Mateos, M., Martín, E., Pecharromán, A., Luna, M. y Cuevas, I. E. (2008). Estudio sobre la percepción de los estudiantes de Psicología de las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. *Revista de Educación*, 347, 255-274. http://www.revistaeducacion.es/re347/re347_12.pdf
- Moje, E. (2008). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52(2), 96-106. <https://doi.org/10.1598/JAAL.52.2.1>
- Montes, M. y López, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Revista Perfiles Educativos*, 39(155), 162-178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.155.58062>
- Montijano Cabrera, M. y Barrios Espinosa, M. (2016). Alfabetización académica en la universidad: percepciones de estudiantes sobre una tarea escrita. *Revista Opción*, 32(8), 289-309. <http://200.74.222.178/index.php/opcion/article/view/21536/21344>
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Revista Signos*, 43(74), 465-488. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>
- Natale, L. (2013). Integración de enfoques en un programa institucional para el desarrollo de la escritura académica y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 685-707. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000300002&script=sci_arttext&tlng=en
- Navarro, F., Ávila Reyes, N., Tapia-Ladino, M., Cristovão, Vera L. L., Moritz, M. W., Narvárez Cardona, E., y Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos*, 49(1), 78-99. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006>
- Neira, A., Reyes, F. y Riffo, B. (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Literatura y Lingüística*, (31), 221-244. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112015000100012>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2009). *La educación superior en Chile. Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Banco Mundial. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/43274174.pdf>
- Pereira, M. C. y Valente, E. (2014). De la revisión a la re-escritura: recorridos de las producciones escritas de estudiantes universitarios. *Enunciación*, 19(2), 199-214. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a02>
- Ramírez Otálvaro, P. (2012). La lectura y escritura en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de educación superior. *Revista Senderos Pedagógicos*, 3(3), 15-26. <http://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/22>
- Russell, D. (2013). Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 161-181. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5596>
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf>
- Sipavicius Seide, M. y Natale, L. (2017). Concepciones de la escritura y de la alfabetización académica en devoluciones escritas de docentes universitarios: un estudio contrastivo. *Scripta*, 21(43), 254-276. <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2017v21n43p254>
- Sito, L., Méndez-Rendón, J. C. y Vásquez-Ramírez, L. Y. (2019). LEO en la práctica: la experiencia formativa en un centro de lecturas, escrituras y oralidades. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 419-438. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a12>
- Solá Villazón, A. y De Pauw, C. (2004) La tutoría de pares: una experiencia de lectura dialógica. *I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad*. Simposio: Lectura y Escritura en la Educación Superior. UN La Pampa. Santa Rosa, La Pampa, Argentina.
- Soto, G. (2009). Intertextualidad explícita en textos académicos de estudiantes universitarios. Un estudio exploratorio. *Literatura y Lingüística*, (20), 141-157. <https://doi.org/10.4067/S0716-58112009000100008>
- Tapia Ladino, M. y Marinkovich, J. (2013). Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en dos carreras del área de humanidades: Periodismo y Trabajo Social. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 13(1), 145-169. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982013000100008>
- Tapia Ladino, M. y Silva Madariaga, V. (2010). Mejorando la calidad de los escritos: una experiencia pedagógica universitaria en el ámbito de la escritura en las disciplinas. *Folios*, (31), 91-104. <https://doi.org/10.17227/01234870.31folios91.104>
- Universidad San Sebastián (USS). (s. f.). *Centros USS. Propósitos*. <https://www.uss.cl/centros-uss/crear/mision/>

- Uribe-Álvarez, G. y Camargo-Martínez, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 317-341. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3543>
- Vázquez, A. y Jakob, I. (2007). La escritura y el aprendizaje en el aula universitaria: componentes cognitivos y didácticos. *Innovación Educativa*, 7(36), 21-35. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420814003>
- Velásquez, M., Cornejo, C., y Roco, A. (2008). Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres universidades del consejo de rectores. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 123-138. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000100007>
- Vergara-Díaz, G. y Peredo López, H. (2017). Relación del desempeño académico de estudiantes de primer año de universidad en Chile y los instrumentos de selección para su ingreso. *Revista Educación*, 41(2), 2215-2644. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21514>
- Vine-Jara, A. (2020). La escritura académica: percepciones de estudiantes de Ciencias Humanas y Ciencias de la Ingeniería de una universidad chilena. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 475-491. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a02>
- Weinstein, C. y Palmer, D. (2002) *User's manual for those administering the learning and study strategies inventory* (2.ª ed.). H&H Publishing Company, Inc.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El Profesional de la Información*, 24(6), 717-723. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>
- Zarei, A. y Hatami, G. (2012). On the relationship between self-regulated learning components and L2 vocabulary knowledge and reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(9), 1939-1944. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.9.1939-1944>

Cómo citar este artículo: Urzúa-Martínez, S., Riquelme-Yáñez, R. y Micin-Carvalho, S. (2021). Impacto de un programa de lectoescritura en el rendimiento académico de estudiantes de primer año universitario en Chile. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(2), 283-302. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a05>

IDENTIDADE PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA COLÔMBIA

IDENTIDAD PROFESIONAL Y FORMACIÓN DE DOCENTES DE PORTUGUÉS COMO LENGUA ADICIONAL EN COLOMBIA

PROFESSIONAL IDENTITY AND EDUCATION OF TEACHERS OF PORTUGUESE AS AN ADDITIONAL LANGUAGE IN COLOMBIA

Luciana Andrade-Stanzani

*Doutora em Educação, Universidad de los Andes, Colômbia.
Coordenadora pedagógica da área de Português, Departamento de Lenguas y Cultura, Universidad de los Andes, Colômbia.
l.andrade1067@uniandes.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-6029-6304>*

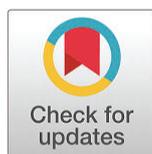
RESUMO

Por diferentes razões culturais, sociais, e políticas, a maioria dos professores de português como língua adicional (PLA) na Colômbia são falantes nativos sem formação específica na área de línguas. Nesse contexto, esta pesquisa se pergunta pelas trajetórias profissionais desses professores falantes nativos. Com o objetivo de (re)conhecer seus processos de formação, entrevistamos a vinte e cinco professores de PLA em seis cidades colombianas. Com o uso da metodologia qualitativa de teoria fundamentada, encontramos a categoria de análise: “debute profissional e formativo” que explica como esse grupo se identifica com a docência. Concluímos que os professores se identificam com as aulas de PLA na Colômbia por se reencontrarem com a língua e a cultura brasileira. Mesmo assim, os entrevistados afirmam sentir necessidades específicas de formação docente. Dessa forma, constatamos a extrema necessidade de cursos de graduação e/ou licenciatura orientados para a formação desse profissional na Colômbia.

Palavras-chave: professores de português; falante nativo; identidade do professor; Português como Língua Adicional; PLA.

RESUMEN

Por diferentes razones culturales, sociales y políticas, la mayoría de los profesores de portugués como lengua adicional (PLA) en Colombia son hablantes nativos que carecen de formación específica en el campo de las lenguas. En ese contexto, esta investigación se pregunta por las trayectorias profesionales de esos profesores hablantes nativos. Con el objetivo de (re)conocer sus procesos de formación, entrevistamos a veinticinco profesores de PLA en seis ciudades colombianas. Usando la metodología cualitativa de la teoría fundamentada encontramos la categoría de análisis: “debut profesional y formativo” que explica cómo ese grupo se identifica con la docencia. Concluimos que los profesores se identifican con la enseñanza de PLA en Colombia como un espacio donde pueden reencontrarse con la lengua y la cultura brasileñas. A pesar de eso, los entrevistados afirman sentir necesidades específicas de formación docente. Así, constatamos la urgente



Recebido: 2020-05-31/ Aceito: 2020-11-10 / Publicado: 2021-05-05
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a02>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 26 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2021), PP. 303-316, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

necesidad de una oferta de cursos de pregrado o licenciatura orientados a la formación de esos profesionales en Colombia.

Palabras clave: profesores de portugués; hablante nativo; identidad del docente; portugués como lengua adicional; PLA.

ABSTRACT

For various cultural, social and political reasons, most of Portuguese-as-an-additional-language (PLA) teachers in Colombia are Portuguese "native speakers". However, these teachers lack specific training in the field of language teaching. In that context, this research asks about the professional trajectories of these native speaker teachers. In order to inquire about their training processes, we interviewed twenty-five PLA teachers in six Colombian cities. Using a qualitative approach and a grounded theory methodology, we found "professional and formative debut" as a category of analysis that explains this group's identification with language teaching. We concluded that PLA teachers in Colombia identify with their work as a way to reconnect themselves with Brazilian language and culture. Despite this, the interviewees state they perceive specific needs regarding teacher training. Thus we can confirm the urgent for diploma or undergraduate courses aimed at training these professionals in Colombia.

Keywords: Portuguese teachers; native speaker; teacher's identity; Portuguese as an additional language; PLA.



Introdução

Esse artigo deriva de uma pesquisa doutoral sobre formação de professores de Português como Língua Adicional (PLA) na Colômbia. Decidimos nos valer do termo PLA devido ao fato de que os estudantes colombianos, geralmente, aprendem português como terceira ou quarta língua. Nesse caso, língua adicional se aplica a todas as línguas, exceto, a primeira língua aprendida (Elliot *et al.*, 2001, p. 6). Além disso, decidimos nos valer do termo PLA porque a língua portuguesa é falada por muitos colombianos na fronteira com o Brasil e por isso não a consideramos estrangeira no contexto desse país. Assim, consideramos que o uso do termo PLA reconhece a contribuição da língua portuguesa na construção de um repertório linguístico mais amplo (Schlatter e Garcez, 2009).

Nesse contexto, a maioria dos professores de PLA são falantes nativos, isso ocorre por diferentes razões: a valorização da figura do professor nativo nesse campo da educação, a falta de uma política linguística articulada tanto pelo Brasil como pela Colômbia na construção de projetos educacionais que promovam a integração latino-americana, a carência de cursos de formação de professores de PLA na Colômbia¹, entre outras.

Independentemente das razões mencionadas anteriormente, é crescente o interesse dos colombianos por aprender português. Dessa forma, a falta de uma formação específica na área de línguas não foi impedimento para que esses profissionais falantes nativos desenvolvessem uma carreira como professores de PLA na Colômbia. Nesse contexto, é válido perguntarmos sobre a trajetória desses profissionais no ensino da língua portuguesa. Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral re(conhecer) os processos de formação profissional desse grupo. De maneira específica buscamos compreender como os professores

entram em contato e se identificam com a docência, como se vinculam aos contextos de trabalho na Colômbia, como se identificam profissionalmente e quais são suas necessidades de formação.

Com a intenção de responder a todas essas perguntas, realizamos um estudo qualitativo baseado na teoria fundamentada (Charmaz, 2009), onde entrevistamos vinte e cinco professores de PLA em seis cidades colombianas. A partir da codificação linha a linha e da análise do corpus das entrevistas, identificamos a categoria “debute profissional e formativo” que explica os processos de construção profissional desse grupo.

Com o objetivo de demonstrar o estudo realizado, esse artigo está dividido da seguinte forma: em primeiro lugar apresentamos alguns antecedentes que nos ajudarão a entender o problema de formação de professores de PLA no contexto colombiano. Depois, discutimos algumas perspectivas teóricas e práticas sobre a formação de professores de PLA e apresentamos um estado da arte com algumas pesquisas sobre o tema. Em seguida, argumentamos sobre a metodologia de pesquisa empregada e identificamos os participantes desse estudo. Por último, apresentamos os resultados seguidos de uma discussão e das conclusões dessa investigação.

Antecedentes sobre o ensino e a formação de professores de PLA na Colômbia

Na Colômbia, o ensino de PLA é oferecido em escolas, universidades e instituições não formais. Alguns colégios em Bogotá como o *Nueva Granada* oferecem cursos de português como matéria optativa (Patiño, 2005). As principais universidades do país como *Universidad de los Andes*, *Universidad del Norte*, *Universidad Nacional de Colombia*, *Universidad de Antioquia*, entre outras, também oferecem cursos livres de português. Além desses contextos de ensino, é possível encontrar outras instituições não formais que oferecem cursos de português no país, entre essas destacamos o Instituto de Cultura Brasil Colômbia (IBRACO) que recebe cerca de 600 candidatos para

1 Na Colômbia, encontramos apenas uma licenciatura em língua portuguesa a da *Fundación Universitaria Juan N Corpas*. A instituição oferece esse curso desde 2018 e tem como objetivo formar professores para o ensino de línguas estrangeiras inglês (C1) com ênfase em português (B2).

o exame Celpe-Bras nas cidades de Bogotá, Cali, Medellín, Letícia e Bucaramanga².

Segundo dados da Embaixada do Brasil em Bogotá³, a Colômbia é o maior posto aplicador do exame Celpe-Bras no mundo, com 958 candidatos em 2017. Esses números são reflexo da aspiração dos colombianos em estudar no Brasil: “a Colômbia tem sido um país repetidamente beneficiado pelo programa de bolsas nos últimos anos, com um total de 644 bolsas entre os anos de 2005 e 2016, representando 28% do total de bolsas oferecidas pelo Brasil” (Andrade-Stanzani, 2019, p. 181). Esses dados demonstram o crescente interesse dos colombianos em aprender e certificar a língua portuguesa.

Apesar da ampla oferta de cursos de português na Colômbia e dos seus números expressivos com relação ao exame Celpe-Bras, é difícil encontrar cursos de graduação que possam formar professores para atuar nessa área. Na maioria dos contextos universitários, a oferta de cursos de língua portuguesa é de caráter optativo. Por experiência da autora, é difícil encontrar programas acadêmicos dedicados à promoção e pesquisa da língua portuguesa. Os cursos de português ofertados nas universidades colombianas são, na maioria das vezes, cursos livres desvinculados de programas de licenciatura. Inclusive, a maioria dos cursos de licenciatura de língua estrangeira no país são de espanhol, inglês, francês e alemão.

Segundo Patiño (2005), a criação de uma linha profissional para a formação de professores de português é vital. Porém, identificamos que o governo colombiano tem políticas linguísticas que se esforçam no investimento e fortalecimento do ensino de inglês em detrimento de outras línguas, como é o caso do Programa Nacional de Bilinguismo (Cárdenas, 2010).

2 <http://cultura.gov.br/instituto-de-cultura-brasil-colombia-ganha-nova-sede/>. Acesso 25 de outubro de 2020.

3 http://bogota.itamaraty.gov.br/es-es/certificado_de_proficiencia_en_lengua_portuguesa-celpe-bras.xml. Acesso 25 de outubro de 2020.

No Brasil, a oferta de cursos de graduação na área de PLA também é escassa, são poucas as universidades que oferecem o programa em Letras. Segundo Scaramucci (2012) existiam, nessa época, apenas dois cursos específicos para a formação de professores de PLA no país. Atualmente, identificamos quatro instituições que oferecem essa formação: a Universidade de Brasília (UNB), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). Além dessas iniciativas, encontramos alguns programas de extensão assim como algumas disciplinas oferecidas em determinadas graduações em Letras para a formação desse profissional.

Esses antecedentes mostram que apesar de que a Colômbia tenha números expressivos de estudantes de PLA, não evidenciamos políticas e/ou cursos de formação profissional a contento para os professores dessa área. Na próxima sessão de marco teórico, discutimos algumas perspectivas sobre a formação de professores de PLA.

Marco teórico

Grannier (2001) afirma que a formação do professor de Português como Segunda Língua (PSL) deveria apontar ao perfil de um especialista em língua que reconhece os processos de aquisição, bem como as metodologias e abordagens que envolvem os processos de ensino e aprendizagem dessa. Identificamos em Almeida Filho (1993) a materialização da formação do professor de PSL proposta por Grannier (2001) na realização das seguintes ações:

1. Planejar as aulas.
2. Preparar e/ou selecionar os materiais de ensino.
3. Definir os construtos teóricos que orientam suas práticas (método/abordagem).
4. Avaliar e valorar os processos e resultados do ensino.

É necessário reconhecer que ditas ações devem ser consideradas nos cursos de formação de professores

de PLA com uma série de princípios, pressupostos e crenças que constituem e situam os professores em sua própria maneira de ensinar. Nesse sentido, se argumenta que quando os professores se (re)conhecem nas dimensões que constituem suas práticas, podem refletir sobre o que realizam e isso proporciona uma análise sobre como ensinar – ganhando consciência de si mesmos em seu papel como profissionais docentes.

Ainda para Almeida Filho (1993), o paradigma do professor é aquele que desenvolve a capacidade de pensar sistematicamente sobre o exercício do ensino, a fim de, eventualmente, melhorá-lo. Encontramos nessa proposta que o professor deve ser um sujeito consciente de sua prática e autônomo nos processos de ensino e aprendizagem de uma língua, de acordo com o contexto específico em que atua. As ideias de Almeida Filho (1993) dialogam diretamente com as propostas de profissional reflexivo (Schön, 1991) e a figura do professor pesquisador de sua prática (Elliott, 1991; Stenhouse, 1996), porém decidimos delimitar a construção desse marco teórico com a discussão de propostas de formação de professores especificamente de PLA.

Gimenez (2005) argumenta que a formação desse profissional enfrenta pelo menos sete desafios:

1. A definição de quais são os conhecimentos básicos para a formação profissional.
2. O papel da pesquisa na formação de professores.
3. O encontro de uma abordagem articulada entre teoria e prática.
4. Um estudo qualitativo e quantitativo sobre o impacto e a sustentabilidade das propostas de pesquisa na área.
5. A implementação de resultados de pesquisa como diretrizes para políticas públicas na formação de professores.
6. A construção e compreensão da identidade profissional dos formadores.
7. Romper com a clássica separação entre formação inicial e contínua de professores, criando espaços para discussão e análise crítica da prática docente.

Garcez e Schlatter (2017) propõem a figura dos professores autores no contexto da formação docente. O conceito de autor “implica construir a própria singularidade nas atividades em que alguém participa e assumir a responsabilidade pela singularidade produzida” (Garcez e Schlatter, 2017, p. 18). Nesse caso, a autoria tem três dimensões:

1. Tomada de decisões públicas que são discutidas e pensadas entre pares.
2. A produção, valorização de materiais e instrumentos de ensino e a avaliação da aprendizagem.
3. O relato sistemático das práticas pedagógicas vividas, tomada de decisões coletivas e ações para dar soluções aos desafios da prática docente.

As dimensões anteriores sempre devem ser conjugadas a partir da construção da singularidade e da responsabilidade do processo e do resultado do construto. Dessa forma, os autores propõem com base em Nóvoa (2001; 1995) três princípios para a formação de professores de línguas:

1. Considerar o espaço de atuação do professor como central nesse processo.
2. Promover a reflexão coletiva entre pares (professores em formação).
3. Registrar sistematicamente as experiências pedagógicas e divulgá-las.

Garcez e Schlatter (2017) apoiam a ideia de criar espaços para a promoção de diálogos sistemáticos e contínuos para a construção coletiva de soluções para problemas decorrentes das práticas. Além disso, é imprescindível que os professores possam registrar e documentar suas decisões e ações. Para Garcez e Schlatter (2017), assumir a responsabilidade de registrar esse repertório prático é adotar, além da identidade de professor-autor, a identidade de professor-autor-formador. Dessa forma, o professor-autor de suas experiências passa a ser visto como professor-autor-formador que encaminha a prática de outros professores ao divulgar seus relatos, criando assim um circuito de formação.

A formação sob essa perspectiva é entendida como prática crítica reflexiva que analisa a situação de ensino em determinado contexto. Dessa forma, entendemos a formação como uma relação dialética entre a prática pedagógica, a reflexão e o diálogo entre pares. Nesse marco teórico discutimos algumas perspectivas sobre a formação de professores de PLA. A seguir, apresentamos algumas pesquisas que parte desse paradigma prático sobre a formação de professores de PLA.

Estado da arte

As pesquisas de Coitinho (2007), Dutra (2010) e Fonseca (2015) analisam, desde uma perspectiva reflexiva, qual é o papel das práticas dos professores de PLA no processo de formação docente. Esses estudos argumentam que é fundamental que a formação inicial de professores parta de uma perspectiva reflexiva para o desenvolvimento e a promoção da autonomia docente.

308

Também, encontramos o trabalho de Izaki (2013) que analisa as concepções dos professores em formação e a interação com seus estudantes em suas práticas pedagógicas de PLA. O estudo conclui que o enfoque assumido pelos professores, de maneira consciente ou não, determina o tipo de interação construída na aula.

Costa (2013, 2018) e Lemos (2014) pesquisam sobre os processos de formação de professores em espaços coletivos. Costa (2013) define “eventos de formação” como os momentos e espaços propícios para aprender a ensinar. Lemos (2014) amplia a discussão sobre os eventos de formação de Costa (2013) em sua pesquisa sobre formação de professores em docência compartilhada. Lemos (2014) conclui que os eventos de formação identificados por Costa (2013) permitem compreender de maneira local e situada o processo de formação de professores.

Mais recentemente, Costa (2018) reconhece a dimensão dos conceitos de professor-autor e professor-autor-formador propostos por Garcez e

Schlatter (2017) ao afirmar que os eventos de formação são iniciativas autorais, locais, colaborativas e resultante de encontros dialogados entre professores no exercício de suas práticas. Assim, identificamos nas pesquisas sobre formação de professores de PLA um paradigma que reconhece as práticas pedagógicas como parte do processo de formação docente. Na próxima sessão, apresentamos a metodologia de pesquisa empregada neste estudo.

Método

A partir do paradigma da pesquisa qualitativa (Creswell, 2007), optamos pelo uso da metodologia da teoria fundamentada (Glaser e Strauss, 1967; Charmaz, 2009; Birks e Mills, 2015; Urquhart, 2013) que tem como epicentro o contexto e sua interpretação por meio da comparação, reflexão e formulação de hipóteses sobre o que emerge dos dados. Essa metodologia é ideal em pesquisas que têm como objetivo compreender os sentidos de determinadas experiências.

Embora a teoria fundamentada não seja uma metodologia linear, possui certas práticas processuais: coleta de dados, processos de codificação (inicial, focalizada e teórica), escrita de memorandos transversal a toda a pesquisa, refinamento das categorias (amostragem, saturação e classificação teórica) e construção da interpretação narrativa (Creswell, 2008).

Para Charmaz (2009), uma coleta de dados relevantes é essencial para a construção de uma análise coerente e significativa em teoria fundamentada. Para a autora, a entrevista aberta é ideal porque permite que os pesquisadores explorem, analisem e compreendam todas as dimensões sobre as experiências dos entrevistados. Por essa razão, decidimos realizar entrevistas abertas com um enfoque narrativo (Clandinin e Connelly, 2015) que segundo Sandín Esteban (2003), gera conhecimentos sobre os fatos que servem como lentes interpretativas de determinadas vivências. O uso das entrevistas abertas com enfoque narrativo tem como propósito fundamental proporcionar a esse

grupo de professores a oportunidade de relatar, assim como de refletir sobre suas trajetórias e experiências como professores de PLA na Colômbia.

Participantes

Para a realização desse trabalho entrevistamos, por aproximadamente uma hora, vinte e cinco professores de PLA em seis cidades colombianas: Bogotá (10), Cali (6), Cartagena (1), Ibagué (1), Medellín (6) e Pereira (1). A escolha dessas cidades ocorreu por conta da demanda significativa por aulas de PLA nesses contextos. Além disso, Bogotá e Medellín são cidades que realizam o exame Celpe-Bras e seus números de candidatos são expressivos. Essa diversidade territorial tem como objetivo estabelecer uma compreensão ampla sobre as trajetórias profissionais desse grupo de professores de PLA no contexto colombiano.

Especificamente sobre os participantes, entrevistamos quinze homens e dez mulheres. A maioria dos professores (11) é jovem e tem entre 25 a 30 anos, a minoria (5) tem entre 31 a 35 anos e os demais (9) têm mais de 35 anos. Todos têm graduação em áreas diferentes a letras, tais como: fisioterapia, relações internacionais, música, ciências sociais, pedagogia, engenharia, filosofia, história, geologia, administração, medicina veterinária, artes cênicas, publicidade, turismo, jornalismo e psicologia. Também, é importante mencionar que os entrevistados ensinam PLA a mais de 5 anos em diferentes contextos de ensino na Colômbia (escolas, universidades e institutos).

No decorrer das entrevistas consideramos e aplicamos os critérios éticos que correspondem a este tipo de estudo. Todos os professores que voluntariamente concordaram em participar receberam um documento com a descrição dos objetivos desta pesquisa e um termo de consentimento livre e esclarecido antes da entrevista. Além disso, os participantes reconheceram verbalmente o entendimento dos protocolos éticos considerados nesse trabalho: confidencialidade, participação voluntária e a possibilidade de interromper a entrevista e abandonar a investigação a qualquer momento.

Resultados

Como resultado da análise, do processo de codificação e da categorização das entrevistas construímos a categoria: “debute profissional e formativo” que está composta por quatro subcategorias: 1) contato e identificação com a docência; 2) contextos de trabalho; 3) identidade profissional e formação; e 4) necessidades de formação. A seguir, apresentamos cada uma dessas dimensões interpretativas das trajetórias desse grupo de professores de PLA na Colômbia.

Contato e identificação com a docência

A maioria dos professores entrevistados são brasileiros que migraram para a Colômbia sem intenção inicial de trabalhar como professores de PLA. O contato com a possibilidade da docência foi resultado das contingências:

Eu vim aqui com o objetivo de trabalhar na minha área, minha formação é em história, mas foi muito complicado, porque aqui o currículo é diferente, é outro esquema. Fiquei um pouco desanimada, mas descobri o Instituto de língua portuguesa e pensei: por que não? (professora 19)

Na maioria das vezes, os entrevistados mencionam que essa descoberta profissional se dá pelo contato com outros brasileiros professores de PLA no país:

Várias colegas minhas já estavam dando aula de português e pensei nessa possibilidade por conta delas. (professora 1)

O encontro com compatriotas está relacionado com a condição migratória que caracteriza esse grupo docente e que considera os vínculos com o Brasil altamente significativos:

Desde o ponto de vista dos vínculos, das raízes, eu não poderia querer coisa melhor porque eu moro no Brasil aqui dentro, esse pedacinho é o Brasil e isso me ajuda a lidar com a saudade. (professor 22)

Essa reminiscência de Brasil que o professor se refere é o instituto de língua portuguesa onde trabalha. Esse espaço de reencontro com a língua e a cultura brasileira na Colômbia torna a possibilidade da

docência atrativa para esse grupo conforme menciona essa professora:

Estar com pessoas de sua nacionalidade obviamente que ajuda a suprir a falta que sentimos do Brasil, porque fazia tempo que eu já estava aqui, e isso era totalmente diferente no meu outro trabalho. (professora 4)

A construção de vínculos sociais e afetivos na Colômbia é importante para esse grupo migrante, mas o encontro com compatriotas brasileiros tende a ser ainda mais significativo por razões de identidade linguística e sociocultural, como afirma essa entrevistada:

Me senti um pouco mais cômoda justamente por estar falando com pessoas da minha mesma língua. Porque existem certas expressões, formas de se comunicar, que você se comunica com pessoas da sua língua e que você não usa com pessoas que não são da sua língua. Então, acaba criando também um déficit de sentimento como se você não se sentisse conectada. (professora 17)

310

Dessa forma, identificamos que a língua portuguesa passa a ser reconhecida como parte fundamental da identidade brasileira desse grupo de professores:

Minha vida é o Brasil! Dou aulas de português o dia todo, falo mais português que espanhol durante o dia porque falo com os professores em português, minha mãe em casa fala português, eu falo português com meu filho. Acho que, se eu não desse aulas ou se não estivesse no Instituto, deixaria de ser brasileiro. (professor 12)

Percebemos que a língua portuguesa é o elo mais imediato dos professores com sua identidade brasileira. Devido à condição de migração, esse grupo sente que esse vínculo pode se perder com o tempo. Por isso, buscam construir relações com a língua e cultura brasileiras em seu dia a dia na Colômbia:

Minha esposa é colombiana, mas falamos em português aqui, falo com meus gatos em português. Com o tempo, se não estamos praticando, acabamos misturando e o que eu não quero, é isso. (professor 16)

Dessa forma, a relação dos professores com a língua portuguesa é essencial para a construção e preservação de sua identidade brasileira na Colômbia.

Nesse aspecto, a aula de PLA é o espaço ideal para manter essa conexão com o Brasil:

Me vincula ao Brasil e talvez seja uma forma que tenho de estar no Brasil todos os dias, porque se não fosse essa possibilidade, eu não gostaria de estar aqui. Eu gosto da cidade, mas eu gosto muito mais do que faço. (professora 23)

As aulas de PLA dão para esse grupo de professores a possibilidade de (re)visitar o Brasil por meio do ensino de sua língua e cultura. Reconhecemos, então, que o contato e a identificação desse grupo com a docência de PLA se dá por meio da contingência de sua situação de migração na Colômbia e da intenção de reafirmar sua identidade brasileira.

Contextos de trabalho

Se por um lado os professores se identificam com o ensino de PLA como forma de se manterem vinculados ao Brasil, por outro lado a Colômbia concede essa possibilidade profissional ao validar a figura do falante nativo. Dessa forma, esse grupo ocupa um lugar legitimado socialmente como estrangeiros que ensinam sua própria língua e cultura. Segundo esta professora, a condição de estrangeiros destina esse grupo à profissão docente como se esse fosse um lugar natural:

Eu acho que, no caso das aulas de português, eles [os estudantes] preferem nativos, como eles nos chamam, porque não só falamos o idioma desde que nascemos, mas porque também vivemos e habitamos o país e podemos trazer a cultura para a aula. As experiências vividas no Brasil acho que são bem valorizadas. (professora 1)

Outro entrevistado complementa essa ideia ao contar como o fato de ser brasileiro o ajudou a encontrar trabalho na Colômbia:

Eu acho, sem dúvida nenhuma, que nos ajudou em muitos aspectos o fato de sermos estrangeiros. Há muitas vantagens em ser brasileiro na Colômbia. O que é muito diferente de ser brasileiro na Alemanha. Então, chegamos a um país que precisa de educadores, formadores, um país que precisa de gente que trabalhe no campo das línguas e que precisa cada vez mais de professores de português. Sem dúvida é uma vantagem ser brasileiro na Colômbia. Isso é o que nos levou, a

muitos de nós, a ser professores de português. Em outras palavras, se eu estivesse no Brasil, o mais provável é que não fosse professor de português. (professor 3)

Uma professora explica que a valorização do falante nativo faz parte da cultura do país:

O colombiano tem muito a ideia de que tudo que vem de fora é melhor e sabemos que nem sempre é assim. (professora 1)

Nesse contexto em que o falante nativo é altamente valorizado, nos parece apropriado conhecer o ponto de vista de um professor colombiano que comenta:

Me sinto com um pouco de vergonha sobre o que as pessoas vão falar de mim. Quando tem um brasileiro perto eu não gosto de dizer que eu sou professor de português, porque sinto que eu preciso aprender muito mais, e que estou me metendo em algo que não deveria. (professor 10)

Percebemos como a figura do falante nativo é validada no ensino de línguas como uma visão que circula socialmente. No entanto, essa legitimidade concedida aos falantes nativos não é sentida como natural pelos próprios professores brasileiros:

Eu não sinto as aulas de português como um lugar natural que tenho que defender com unhas e dentes. O mundo é dinâmico e o lugar que ocupamos nele também é. (professor 11)

Apesar da valorização simbólica do professor falante nativo, as condições de trabalho na Colômbia, segundo os entrevistados, não são as ideais. Geralmente, os professores têm um contrato de prestação de serviços que paga o valor correspondente ao número de horas lecionadas no mês. Esse tipo de contrato estimula os professores a assumirem o maior número de horas de aula possível:

O salário não é alto e quanto mais você trabalha mais você ganha. Então, como trabalhamos por horas, não por mês, se você trabalha ganha, se você trabalha muito, muitas horas, você ganha mais. (professor 16)

Nesse contexto, as condições de trabalho construídas entre as instituições e os professores limita

o potencial papel do professor, conforme afirma este entrevistado:

Acho que o que marcou meu desenvolvimento como professor naquela experiência foi o próprio instituto. Não é apenas o estilo do instituto, é o estilo de qualquer instituto que opera em torno desse tipo de atividade. Você vai ensinar e volta, acabou. Ou seja, não há mais nada, ou seja, seu relacionamento é um relacionamento de dar aula, ponto. (professor 3)

Identificamos que os entrevistados sentem falta de um espaço fora do contexto das aulas para a promoção do desenvolvimento profissional como professores. Podemos fazer um paralelo com o afirmado por Garcez e Schlatter (2017) sobre a importância do intercâmbio das experiências dos professores em seus processos de formação. Desse modo, reconhecemos que as instituições educativas podem propiciar a formação de seus professores:

Vai depender muito do lugar onde você está trabalhando e das condições de diálogo, de crescimento profissional e pessoal, nem todo o lugar favorece isso. (professor 11)

Então, compreendemos que os professores falantes nativos são legitimados e valorizados no exercício de sua prática de ensino de PLA na Colômbia. Apesar disso, os professores entrevistados não enxergam esse lugar como natural e consideram que o tipo de vínculo trabalhista ao qual estão submetidos não potencializa seu desenvolvimento profissional.

Identidade profissional e formação

Ainda que o contexto colombiano possibilite o exercício da docência de PLA dos professores falantes nativos, esse grupo manifesta algumas crises de identidade profissional:

É como se eu estivesse roubando o emprego de outra pessoa mais qualificada porque as pessoas estudam Letras para ser professor. E eu não estudei nada e sou professora? Como assim? Eu também estou ocupando uma vaga. Se alguém fosse engenheiro sem ter feito tudo que eu fiz, eu ficaria pensando que essa pessoa não fez nada e está trabalhando como engenheira, que absurdo. (professora 21)

Essa falta de uma formação específica na área de Letras faz com que esses professores se sintam em território alheio:

Sinceramente, eu não sou uma boa professora. Não pode ser. Tem pessoas aqui que fizeram Letras, é a formação deles. Eu não tenho essa formação. Então, tentei descobrir por curiosidade as minhas fortalezas. Aí descobri conversando e perguntando para me encontrar nesse mundo que não é meu. Eu deveria ter estudado isso, e respeito quem estudou. (professora 14)

Os professores afirmam que se sentem limitados no exercício de suas aulas de PLA por conta da falta da formação específica na área de Letras:

Eu tenho muitas limitações nessa vida profissional de professor, então, sem dúvida nenhuma que é uma limitante, sempre me perguntei sobre a questão da ausência da formação em Letras. Sempre me perguntei: mas isso aqui é para outro tipo de profissional? A ausência desse tipo de conhecimento ou desse tipo de estudo obviamente me limita. (professor 3)

Essa conjuntura evidencia a importância e a aspiração de formação dos professores:

312

Eu ainda quero estudar Letras, algum dia quero, por curiosidade, por conhecimento, talvez eu me decepcione e vou me dar conta de que aprendo mais estudando sozinha em casa ou dando aula, planejando as aulas mais que em uma universidade, mas eu tenho vontade. (professora 23)

Assim, entendemos que os entrevistados sentem crises de identidade profissional pela falta de formação em Letras. Por não contar com essa formação específica, os professores se sentem limitados no encaminhamento de suas práticas pedagógicas cotidianas (planejamento, materiais, métodos e avaliação) conforme propõe Almeida Filho (1993).

Necessidades de formação

Reconhecemos que a falta de uma formação específica sentida pelo grupo de professores suscita inseguranças em suas práticas que são de duas naturezas: uma pedagógica (como ensinar?) e outra disciplinar (o que ensinar?). Sobre a primeira, identificamos que os professores se sentem inseguros por não saber como ensinar a língua portuguesa:

Uma vez uma médica me disse que queria aprender português e me perguntou se eu poderia dar aulas. Eu respondi que sabia português; mas, que não era professora, ou seja, que eu não sabia como ensinar, foi estranho porque parecia que eu não sabia português porque eu não sabia ensinar. (professora 13)

Assim, os professores reconhecem a necessidade de um saber pedagógico que oriente e situe o ensino de PLA. Nesse sentido, reconhecemos a necessidade de refletir sobre o exercício pedagógico a partir de diálogos entre teoria e prática no processo de formação de professores (Garcez e Schlatter, 2017; Gimenez, 2005).

Com respeito ao aspecto disciplinar, os professores afirmam que se sentem inseguros com as perguntas dos estudantes sobre aspectos da língua portuguesa:

Então, meu medo não era o medo da sala de aula, ficar de pé, falar em público, este não era meu medo, meu medo era não saber responder coisas que eu não sabia, que não era meu território. (professora 4)

Esse é um sentimento recorrente por parte desse grupo porque os estudantes fazem perguntas sobre aspectos da língua que são naturalizados pelos falantes nativos. Por essa razão, é importante que os professores reflitam sobre a língua em uso no seu processo de formação. Dessa forma, o professor pode pensar em sua própria língua desde a perspectiva do outro que a aprende. Além disso, compreendemos que o conhecimento disciplinar está subordinado ao conhecimento pedagógico:

Quando os estudantes me perguntam alguma coisa gramatical que eu acho complicada, eu digo que vou pesquisar para trazer uma resposta na próxima aula. Então, na próxima aula eu explico outra vez de uma nova forma para que o estudante possa entender. Assim, busco uma forma na qual os estudantes realmente possam entender o tema. Porque às vezes não é fácil, a gente se pergunta: como eu explico isso? (professora 13)

Nessa circunstância, consideramos relevante a proposta de construção e divulgação dos relatos de práticas de PLA (Garcez e Schlatter, 2017) como parte das necessidades de formação dos professores na Colômbia:

Acho que talvez a falta de preparação, estudo da língua portuguesa anterior, é o principal motivo de insegurança. Ou talvez, por exemplo, já aconteceu várias vezes que um estudante me pergunta por que algo é de alguma maneira e eu não sei responder, então vem a insegurança. (professor 7)

Embora a insegurança seja constante na trajetória profissional desse grupo, essa sensação aumenta substancialmente no desenvolvimento de cursos novos:

Os desafios se apresentam quando a gente muda de nível, sobretudo aqui, por exemplo, eu estou muito habituado a ensinar o nível 3. Se devo dar o nível 7 que é um nível que, por exemplo, eu nunca dei, teria que considerar um novo desafio, ter que aprender os conteúdos. Saber, eu sei, mas construir uma experiência acadêmica de algo que a gente não está acostumado, sim implica um pouco mais de cuidado, mais atenção. Quando me tiram de minha zona de conforto, é que encontramos o mais valioso da aprendizagem. E isso sempre é desafiador para um professor. (professor 5)

Podemos associar essa sensação de insegurança em cada novo curso praticado pelos professores com o proposto por Gimenez (2005) sobre a necessidade de romper com a separação entre formação inicial e contínua de professores. Para a autora é importante criar espaços para discussão e análise crítica da prática docente independente se esse espaço ocorra no contexto de uma formação inicial ou contínua. Também, identificamos a necessidade de uma formação de professores que promova a construção de práticas autônomas para o ensino de PLA nesse contexto, conforme propõe Almeida Filho (1993).

Apesar das inseguranças pedagógicas e disciplinares, esse grupo escolhe a docência como profissão desde suas primeiras experiências:

No primeiro dia de aula eu sabia que queria fazer isso toda a vida, porque por mais caótico que tenha sido, eu gostei muito. Cheguei em casa muito feliz, foi muito prazeroso, senti que tinha superado esse medo de falar com outras pessoas. Assim, foi realmente bonito. (professor 18)

É interessante notar que essa escolha profissional extrapola o contexto colombiano:

Para qualquer lugar do mundo que eu for, tenho planos com a minha esposa de ir para outros países, se

eu tiver a oportunidade de ensinar português, é português que eu vou ensinar. (professor 7)

Então, compreendemos que os professores sentem necessidades de formação em dois aspectos interrelacionados: pedagógicos e linguísticos. A naturalização do português pelos falantes nativos faz com que os professores se sintam seguros quanto ao uso da língua, mas os torna inseguros com relação ao seu ensino ou interpretação.

Em resumo, os resultados dessa pesquisa apontam que as trajetórias de vida dos professores estabelecem contatos com a docência que a priori não era sua intenção. A situação de migração destina esse grupo a um lugar natural no mercado de trabalho colombiano como professor falante nativo. Apesar desses professores não considerarem o ensino de PLA no país como seu lugar natural devido a um déficit de formação, esse grupo se identifica com a profissão docente e decide segui-la pelo fato de poderem exercer sua identidade nacional de maneira cotidiana em suas práticas de ensino.

Discussão

Os professores entrevistados aludem frequentemente a sua condição de migração na Colômbia e como sua identidade brasileira se relaciona com a docência de PLA no país que os acolhem. Contudo, os temas de suas aulas (língua e cultura brasileira) estão subjugados a outros tipos de conhecimentos: linguístico e pedagógico. Embora os professores se sintam identificados com o ambiente de ensino de PLA pelo fato de serem nativos, consideram que esse não é um lugar natural. Ao contrário, percebemos que esse grupo não se identifica totalmente com a profissão docente devido à falta de uma formação em Letras.

Nesse sentido, como propõem Grannier (2001) e Almeida Filho (1993) espera-se que o professor de PLA além de ter conhecimentos sobre língua e cultura brasileira seja um profissional capaz de reconhecer os processos de aquisição e as metodologias/abordagens de ensino de línguas adicionais. E apesar de que o contexto colombiano não priorize a

oferta desse tipo de formação profissional para professores de PLA, a identificamos como crucial.

Além disso, é possível perceber que esse reconhecimento do professor falante nativo gera crises de identidade profissional nesse grupo de docentes. Por não considerarem esse lugar como natural os professores entrevistados sentem suas identidades dispersas em um campo onde potencialmente passam a ser: um profissional de uma área diferente a Letras que dá aulas de português, um estrangeiro brasileiro que ensina sua língua e cultura e/ou um professor de PLA na Colômbia. Conforme aponta Gimenez (2005) um desafio para a formação dos professores de línguas adicionais é a construção e compreensão da identidade profissional dos formadores de professores que se encontra difusa entre pesquisador/formador.

Para a autora, a posição de pesquisador tem mais prestígio que a de formador porque essa última está associada com a prática pedagógica. Então, para Gimenez (2005), é necessário que formadores de professores se vejam como tal. Neste caso, consideramos que a qualificação professor falante nativo também impede a construção e a compreensão da identidade profissional desses professores.

Almeida Filho (1993) argumenta que por meio da reflexão das dimensões de suas próprias práticas, os professores se reconhecem como profissionais docentes. Garcez e Schlatter (2017) afirmam que a figura do professor-autor-formador permite a (re)construção da identidade profissional do professor por meio da pesquisa e reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Portanto, é indispensável pensar nesses aspectos para a implementação de programas de formação de professores de PLA no contexto colombiano.

Conclusões

Em primeiro lugar, os resultados dessa pesquisa contribuíram para o entendimento das trajetórias profissionais dos professores de PLA na Colômbia. Entendemos que é fundamental compreender as circunstâncias da área para entender e reconhecer

os processos de identificação e formação profissional, de grande parte de seu corpo docente.

Em segundo lugar, identificamos que o lugar natural como professores de PLA concedido aos brasileiros no contexto colombiano é uma construção social que não deve impedir que se construam propostas de formação docente que estimulem o intercâmbio de experiências para a promoção de melhores práticas pedagógicas.

Em terceiro lugar, constatamos a necessidade da criação de cursos de graduação e/ou licenciatura orientados para a formação dos professores de PLA na Colômbia. Com essas iniciativas, podemos transformar esse panorama profissional que privilegia falantes nativos e apostar em cursos de formação que possam criar redes de profissionais que além de discutir teoricamente suas práticas, possam desenvolver pesquisas que ajudem no processo de ensino e aprendizagem de PLA nesse contexto específico assim como, fortalecer essa área de conhecimento no país.

Embora tenhamos encontrado dados relevantes sobre o “debute profissional e formativo” desse grupo de professores de PLA na Colômbia, é importante (re)conhecer também, como esses profissionais conseguiram se apropriar da docência. Em outras palavras, é crucial que futuras pesquisas expliquem quais são e como interagem entre si os elementos que ajudaram a que esse grupo se construísse como professores de PLA no país. Uma maior compreensão sobre como esse grupo aprendeu a ensinar PLA nesse contexto também pode orientar o planejamento e implementação de futuros programas de formação para esses profissionais da educação na Colômbia.

Referências

- Almeida Filho, J. C. P. de. (1993). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Pontes Editores.
- Andrade-Stanzani, L. (2019). Diálogos interculturais na formação de professores de português na fronteira colombo-brasileira: uma necessidade. In *Interculturalidad y formación de profesores: perspectivas pedagógicas y multilingües*. (pp. 77-207). Ediciones Uniandes. <https://doi.org/10.30778/2019.62>

- Birks, M., & Mills, J. (2015). *Grounded theory: A practical guide*. Sage.
- Cárdenas, M. L. (2010). Encuentros y desencuentros em la formación de profesores de inglés en Colombia: una mirada a las políticas del “Programa Nacional de Bilingüismo”. Em T. Gimenez, & M. C. G. Monteiro (Orgs.), *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social* (pp. 19-44). Pontes Editores.
- Charmaz, K. (2009). *A construção da teoria fundamentada: Guia prático para análise qualitativa*. Artmed.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2015). *Pesquisa narrativa: Experiência e história em pesquisa qualitativa*. Editora da Universidade Federal de Uberlândia. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-279-3>
- Coitinho, V. P. (2007). *A prática docente do professor de português para estrangeiros para uma aprendizagem crítica: Formação de professores de português para estrangeiros*. Pontifícia Universidade Católica de Curitiba. http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=895
- Costa, E. V. da. (2013). *Práticas de formação de professores de português língua adicional em um instituto cultural brasileiro no exterior*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Costa, E. V. da. (2018). *Eventos de formação de professores de português como língua adicional: A organização das práticas e as trajetórias de participação em um estudo interpretativo sobre aprender a ensinar*. Universidade do Rio Grande do Sul.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Prentice Hall.
- Dutra, A. F. (2010). *O processo reflexivo-colaborativo na formação inicial de professores de português língua estrangeira*. Universidade Federal de Minas Gerais. <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-8TEMPG/1/tese.pdf>
- Elliot, L., Judd, E. L., Tan, L., & Walberg, H. J. (2001). *Teaching additional languages*. Geneva: International Academy of Education/International Bureau of Education. https://www.researchgate.net/publication/44826006_Teaching_additional_languages
- Elliott, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- Fonseca, D. F. da. (2015). *A prática reflexiva do professor de português – língua estrangeira*. Universidade Estadual de Campinas. http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269575/1/Fonseca_DayseFarias_M.pdf
- Garcez, P., & Schlatter, M. (2017). Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas* (pp. 13-36). VI CLAFPL. <https://doi.org/10.5151/9788580392708-01>
- Gimenez, T. (2005). Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: Contribuições da Linguística Aplicada. In M. M. Freire, M. H. V. Abrahão, & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Linguística aplicada e contemporaneidade* (pp. 183-201). Pontes Editores e ALAB.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Routledge.
- Grannier, D. M. (2001). Perspectivas na formação do professor de português como segunda língua. *Cadernos Do Centro de Línguas, USP, 4*.
- Izaki, M. A. (2013). *Professores em formação: significados construídos no processo de interação em sala de aula de português língua estrangeira*. Universidade Federal de São Carlos. <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/5776/5468.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lemos, F. C. de. (2014). *A formação do professor para o ensino de língua adicional em ambientes digitais com docência compartilhada*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In: *Os professores e a sua formação*. (pp. 13-33). Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2001). Antonio Nóvoa: “professor se forma na escola”. Entrevista com Antonio Nóvoa concedida a Paola Gentili. *Revista Nova Escola*. http://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa?utm_source=gestao+escolar&utm_medium=facbook&utm_campaign=mat%C3%A9ria&utm_content=link
- Patiño, C. A. G. (2005). *El portugués como lengua extranjera en Bogotá: Situación actual y perspectivas para su posible inclusión en el currículo de la educación básica y media*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/4913/5488/2246/Patino_Garzon_Camilo_Andres._El_portugues_como_lengua_extranjera_en_Bogota.pdf

- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Fundamentos y Tradiciones*. Mc Graw and Hill Interamericana.
- Scaramucci, M. V. R. (2012). O exame Celpe-Bras e a proficiência do professor de Português para falantes de outras línguas. *Revista Digilenguas*, 12(Junio), 48-67.
- Schlatter, M., & Garcez, P. (2009). *Línguas adicionais (espanhol e inglês). Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagem, códigos e suas tecnologias* (vol. 1). http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf
- Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Ashgate.
- Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Urquhart, C. (2013). *Grounded theory for qualitative research: A practical guide*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781526402196>

Como citar este artigo: Andrade-Stanzani, L. (2021). Identidade profissional e formação de professores de português como língua adicional na Colômbia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(2), 303-316. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a02>

EFFECTIVE TEACHING STRATEGIES AND BEHAVIORS OF LEGAL TRANSLATION LECTURERS IN SPAIN

ESTRATEGIAS Y COMPORTAMIENTOS DIDÁCTICOS EFECTIVOS ENTRE PROFESORES DE TRADUCCIÓN JURÍDICA EN ESPAÑA

STRATÉGIES ET COMPORTEMENTS PÉDAGOGIQUES EFFICACES PARMIS DE PROFESSEURS DE LA TRADUCTION JURIDIQUE EN ESPAGNE

Robert Martínez-Carrasco

Ph. D., in Applied Languages, Literature & Translation, Universitat Jaume I, Spain.
Assistant Professor, Department of Translation and Communications, Translation and Interpreting, Universitat Jaume I, Spain.
rcarrasc@uji.es
<https://orcid.org/0000-0002-2148-8637>

ABSTRACT

Framed within the current accountability policies in higher education, under the strains of global competition and the internationalization of universities worldwide, this article examines effective teaching as a pillar of teaching quality in higher education among legal translation lecturers. By linking certain teaching and learning styles to the different dimensions of effective teaching (instructional, organizational, and emotional), the teaching profile of legal translation lecturers in Spain at undergraduate level is analyzed. In addition, student-centered teaching approaches are connected to the use of classroom strategies and methodological resources that characterize effective teaching. The findings of this study, obtained through the distribution of the TAMUFQ questionnaire (Teaching and Assessment Methodology of University Faculty Questionnaire) among legal translation lecturers at undergraduate level in Spain, suggest that those lecturers who adopt a post-positivist approach in their classroom display a greater variety of teaching behaviors and strategies associated with both effective curriculum implementation and higher quality teaching than those who are closer to traditional, positivist approaches. These findings may be particularly useful in the design and implementation of continuous professional development courses and pedagogical training of lecturers.

Keywords: legal translation; translation teaching; teaching strategies; higher education.

RESUMEN

Enmarcado en las políticas actuales de rendición de cuentas que caracterizan a la educación superior, bajo la presión de una mayor competencia global en lo que concierne a la internacionalización de las universidades, el presente artículo profundiza en el papel de la enseñanza efectiva como pilar de la calidad docente en la educación superior. Al vincular los diferentes estilos de enseñanza y aprendizaje a las dimensiones que caracterizan la enseñanza efectiva (instructiva, organizativa



Received: 2020-07-18 / Accepted: 2020-12-11 / Published: 2021-05-05
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a10>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 26 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2021), PP. 327-330, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

y emocional), se analiza el perfil docente de los profesores de traducción jurídica de España a nivel de grado y se vinculan los enfoques docentes centrados en el alumno con el uso de determinadas estrategias y recursos metodológicos en el aula. Los resultados, obtenidos mediante la distribución del cuestionario TAMUFQ (Teaching and Assessment Methodology of University Faculty Questionnaire) entre el profesorado que imparte materias de traducción jurídica en España a nivel de grado, apuntan a que los docentes de traducción jurídica que adoptan perspectivas de corte pospositivista en el aula muestran una gama más amplia de comportamientos y estrategias docentes que han sido relacionadas con una implementación más efectiva del currículum y una docencia de mayor calidad. Estos hallazgos pueden ser especialmente útiles para el diseño y la implementación de programas de educación continua y para la formación pedagógica de los docentes.

Palabras clave: didáctica de la traducción; traducción jurídica; estrategias de enseñanza; educación superior.

RÉSUMÉ

Dans le cadre des politiques actuelles de responsabilité qui caractérisent l'enseignement supérieur, sous la pression d'une concurrence mondiale accrue concernant l'internationalisation des universités, cet article se penche sur le rôle d'un enseignement efficace en tant que pilier de la qualité de l'enseignement supérieur. En reliant les différents styles d'enseignement et d'apprentissage aux dimensions qui caractérisent un enseignement efficace (instructif, organisationnel et émotionnel), le profil d'enseignement des professeurs de traduction juridique en Espagne est analysé au niveau du premier cycle. Les approches pédagogiques axées sur l'étudiant sont reliées également à l'utilisation de certaines stratégies et ressources méthodologiques en classe. Les résultats, obtenus grâce à la distribution du questionnaire TAMUFQ (Teaching and Assessment Methodology of University Faculty Questionnaire) parmi les enseignants qui assurent des matières de traduction juridique en Espagne au niveau du premier cycle, suggèrent que les professeurs de traduction juridique qui adoptent des perspectives post-positivistes en classe font preuve d'un éventail plus large de comportements et de stratégies d'enseignement associés à une mise en œuvre plus efficace du programme et à un enseignement de meilleure qualité. Ces résultats peuvent être particulièrement utiles pour la conception et la mise en œuvre de programmes de formation continue et pour la formation pédagogique des enseignants.

Mots-clés : didactique de la traduction ; traduction juridique ; stratégies d'enseignement ; éducation du troisième cycle.



Introduction

Access to university education has grown exponentially in the last hundred years, leading to the creation of new universities, faculties, and degrees across the globe in response to the growing social demand for higher education. This has resulted in a certain massification and commodification of higher education (De Courcy, 2015), which, in light of the current economic climate, has promoted the redefinition of the role of universities and lecturers. This redefinition has been heavily affected by global competition, internationalization, social migration, and a greater diversity in student profiles, not to mention cuts in funding structures, which have put even greater economic pressure on management departments at academic institutions.

With greater economic constraints and budgetary shortfalls than ever before, universities face various challenges: increasingly stringent processes of accreditation and auditing; pressure to appear in international rankings developed through the use of statistical indicators, such as the Academic Ranking of World Universities (ARWU), the Times Higher Education (THE), and the University Ranking by Academic Performance (URAP); processes of harmonization, such as those implemented in the European Higher Education Area (EHEA); as well as demands for more research of greater impact and more teaching, of higher quality.

In this climate, most of the responsibility to fulfill these requirements and reach the abovementioned standards ultimately falls on university lecturers. Lecturers must balance scholarship, teaching, and research in more adverse conditions than ever before (Gurung et al., 2018, p. 11), often with poorly implemented accountability structures, “increased workload, intensification of work, and a crisis of professional identity [due to] a loss of public confidence in their ability to provide a good service” (Day, 2012, p. 8). This, in part, is the result of neo-liberal policies and politics on education (Biesta, 2013; 2015), which seem to

consider employability standards as the only indicators of success in higher education.

At the same time, the educational role of university lecturers has experienced a significant qualitative leap, at least within the EHEA, where student-centered learning environments have been promoted as part of a paradigm shift (Martínez-Carrasco, 2017, pp. 163-164) that has had direct repercussions on how “effective teaching is conceptualized, fostered and supported, evaluated, valued and rewarded” (Saroyan & Trigwell, 2015, p. 92). The pressure to demonstrate excellence in teaching within the EHEA continues to grow, with the problematic nature of defining “excellence” in the current scenario of constant change.

Relevant literature, in line with the gradual abandonment of the figure of the educator as the central element of education, has tended to show greater interest in learning styles and strategies rather than teaching styles, strategies, behaviors, and the impact of effective teaching on the student learning process (González-Peiteado & Pino-Juste, 2016, p. 1186). Nevertheless, although it is widely accepted that the main focus of any educational environment should be the students, the sole implementer of the curriculum in the classroom is the lecturer (Dorgu, 2015, p. 78). Therefore, the teaching method and classroom methodology that they use will have an impact on overall student learning and satisfaction.

Understanding teaching practices is a necessary first step towards their improvement. In the legal translation field, the object of this article, the need to revisit and challenge classroom practices is even more evident given the current impact of natural language processing technologies and the exponential increase in demand for multilingual content. Thus, even if legal translation is one of the translation fields which is growing most steadily, the potential impact of automation is giving rise to a subtle, yet steady, shift in its traditional niche. Hence the need to assess the way legal translation is not only performed but also learnt and taught.

This article delves into the teaching resources and strategies used by legal translation lecturers in Spain, connecting the classroom practice of said lectures to different teaching and learning styles. In the second part of this article, we will analyze the results obtained through a questionnaire distributed among legal translation lecturers and examine the teaching resources and strategies that, to this day, seem to prevail in legal translation education at undergraduate level in Spain. The findings obtained will provide a mapping of how legal translation education is performed in the country, which can become a good starting point to discuss how legal translation education should adapt to the abovementioned challenges posed by automation.

Defining Effective Teaching in the EHEA Landscape

The 2018 ministerial meeting of the EHEA, held in Paris, speaks of the “full” implementation of student-centered learning and the need to “promote and support institutional, national and European initiatives for pedagogical training and continuous professional development of higher education teachers” while exploring “ways for better recognition of high quality and innovative teaching in their career” (EHEA Ministerial Conference, 2018, p. 4).

From this statement, two questions emerge. Firstly, there is awareness within the EHEA that the key to effect the educational change promoted at institutional level is based on the pedagogical training of educators and better recognition of high-quality teaching. The second question is the pedagogical model that it promotes, framed within participatory teaching philosophies and based on a situated view of education as a product of the individual’s interaction with both other individuals and the environment. The long-held teaching perspectives based on a one-size-fits-all notion of curriculum and good teaching seem to have given way to more context-dependent approaches. In contrast, the EHEA now seeks active engagement on the part of the student, accountability and responsibility in

their learning process, and a reflective approach to both the teaching and learning process (Jorgensen et al., 2018, p. 194).

However, the data from the 2015 PISA report (Programme for International Student Assessment), although applied to secondary school teaching, highlights the positive association between teacher-directed instruction and student performance, and considers whether it is once again necessary to reinforce teacher-directed instruction in pre-university teaching (Álvarez Morán et al., 2018, p. 85). Although some authors have called for caution in the handling of causal inferences that could be deduced from PISA reports (Fernández-Cano, 2016, as cited by Postareff, Lindblom-Ylänne and Nevgi (2007, p. 2), “teaching and learning are not two distinct phenomena.” Consequently, there are numerous existing studies that connect teaching styles to productivity, performance, and student success.

Even though the relationship between effective teaching and student performance is difficult to measure because of the great number of variables at play (psychological, physiological, socioeconomics, etc.), Gargallo et al. (2011, 2018) and Aguilera (2012) claim that there is a meaningful influence of the teaching method on the way students learn. They conclude that, when the teacher makes use of student-centered methodologies, students develop better-quality learning strategies, better attitudes and a deeper approach to learning.

Effective Teaching & Strategic Excellence

Literature on teacher effectiveness has traditionally centered around identifying effective practices and behaviors of teachers in relation to concrete variables in the teaching-learning process (student engagement in the classroom, student motivation and self-efficacy, etc.). However, it has been claimed that, in general, it lacks an understanding of how effective teaching develops (van der Lans et al., 2018, p. 247).

Generally, effective teaching is considered from a complex perspective that combines three different dimensions: the instructional dimension, related to the cognitive engagement of students and their meaningful learning; the organizational dimension, related to successful classroom management; and the emotional dimension, which grants students the learning support they need in the form of supportive learning environments and positive student–lecturer relationships (Holzberger et al., 2019).

That being said, it remains unknown which mechanisms motivate lecturers to combine these key teaching quality variables simultaneously, or to prioritize certain variables over others, and how many of these dimensions should be set in motion at the same time for teaching to be considered effective (Spooren et al., 2013). Nie and Lau (2009), for instance, suggest that this might be attributable to individual differences in lecturers’ self-concept, insofar as, for example, those who see themselves principally as educators accentuate the emotional dimension of education.

Many existing studies examine the specific dimensions of effective teaching. Fuller (1969), for example, offers one of the first classifications of those teaching behaviors that characterize effective teaching, although his study is based on analyzing trends in teachers’ self-reported concerns and thus his conclusions are based on non-behavioral concepts that cannot be observed directly in the classroom. More recently, Buskist et al. (2002) propose a list of 28 qualities and their related behaviors known as the Teacher Behaviour Checklist, modified years later to be adapted to the Likert format (Keeley et al., 2006). Through interviews and classroom recordings, Bain (2004) identifies seven common principles that characterize effective teaching in university environments. Feldman (1996; 2007), through a study of students’ evaluation of a course, aims to find which of the 28 dimensions of instruction that he identifies have a higher incidence in student learning (Feldman, 2007, pp. 103-104).

While the aim of virtually all studies is to examine what happens in the classroom, Gargallo et al. (2011, pp. 16-17) or Gurung et al. (2018, pp. 13-15) delve into the performance and interaction inside and outside the classroom, lesson planning, and assessment to examine the multi-dimensional aspects of high-quality teaching. In the development of their Model Teaching Criteria (Boysen et al., 2015), Gurung et al. (2018) identify the following dimensions associated with effective teaching:

- **Training.** Effective teachers are trained, whether through formal training or self-training, not only in their area of specialization but also in pedagogical theory and practice.
- **Syllabi.** Effective teachers employ learner-centered principles to design their syllabi and, in this way, define relationships with their students, providing a cognitive map and learning tool for the course. Effective teachers make the necessary changes to their syllabi every semester according to student feedback and include a clear description of how the learning objectives are connected to each assignment and assessment within the course.
- **Instructional methods.** Effective teachers employ many different instructional methods depending on the situation.
- **Course content.** In addition to the specific competences relevant to their subject, effective teachers exercise communication, critical thinking, and collaborative skills “through creative assessments, class activities, assignments, and syllabi that engender disciplinary guidelines” (Gurung et al., 2018, p. 15).
- **Assessment process.** Effective teachers focus on the evaluation of student learning, making efforts to clearly define their learning goals, “assessing student learning outcomes, and providing direct and useful feedback to students” in the form of constructive feedback

(both summative and formative; Gurung et al., 2018, p. 15).

- **Student Evaluations of Teaching.** Effective teachers “use student evaluations of teaching to reflect on and improve their practice” (Gurung et al., 2018, p. 15).

Method

The goal of this study was to examine how different dimensions of effective teaching were organized among legal translation lecturers in Spain and how their greater or lesser preference for student-centered teaching approaches correlated with their teaching abilities with regards to lesson planning, interaction with students inside and outside the classroom and assessment practices. In particular, the study explored whether lecturers who display student-centered learning environments implemented more teaching strategies in their classroom compared to those lecturers who leaned towards teacher-centered environments.

Participants

For the study, the population of legal translation lecturers in Spain who teach at the undergraduate level was contacted, as this population was countable, well-defined and relatively accessible. At first, it undertook to analyze the syllabi in the legal translation subjects obtained from the university websites offering programs in translation and interpreting at the undergraduate level in Spain. From this information, a census was designed, containing information on the following areas: name of the undergraduate degree program, name of the university, name of the module, number of credits, name(s) of the lecturer(s), academic position of the lecturer, and e-mail address of the lecturer.

At the first stage of the census, 112 modules in legal translation and 118 lecturers were included. Even if most degrees in translation and

interpreting in Spain have clearly defined legal translation modules, in some cases (University of València, University of Granada), following the recommendations of the White Paper on the Degrees in Translation and Interpreting in Spain (Muñoz Raya, 2004), their curriculum have more generalist areas of specialized translation where issues related to legal translation, technical translation, and scientific translation are combined. For those cases lecturers were contacted by email to see whether they taught the legal translation part of those specialized translation modules or not. Those who did not (11 lecturers in total) were discarded. In total, 107 lecturers in legal translation were contacted, of whom 80 (71.4%) played an active part in the data collection process. Table 1 lists the sociodemographic profile of the lecturers in question. As can be observed, the profile of legal translation lecturers in Spain is composed predominantly of women (67.5%).

Concerning the age of those lecturers, the average respondent was 44.26 years old ($SD = 9.6$). Around 84% of those who answered the questionnaire were located in the 36+ age bracket. In relation to teaching experience, the respondents claimed to have spent an average of 15 years ($SD = 9.43$) lecturing at university. Regarding the academic position they hold, different types of full-time, permanent positions were the most common option (*profesor titular*: 26%; *profesor contratado doctor*: 19%; *catedrático*: 5%),¹ followed by part-time, non-academic lecturers (*profesor asociado*: 28%). Finally, concerning the legal education that those lecturers had received, 24% of the respondents claimed that they had not received any kind of law-related course or seminar; while, at the other end of the spectrum, 13% claimed to hold a master’s degree in Law and 10% of them claimed to hold an undergraduate degree in Law. The most common option was that of

¹ Both *profesor contratado doctor* and *profesor titular* would be associate professors in Anglophone countries. In Spain, both positions have a similar status; the only difference being that a *profesor titular* is a civil servant.

Table 1 Socio-demographic profile of the legal translation faculty in Spain

Sex	
Women	67.5 % (n = 55)
Men	30 % (n = 25)
Age	
	$\bar{X} = 44.26; sd = 9.64$
<35	16.3 % (n = 13)
36-44	41.3 % (n = 33)
>45	42.5 % (n = 34)
Academic position	
Profesor asociado	28 % (n = 22)
Profesor titular	26 % (n = 21)
Profesor contratado doctor	24 % (n = 19)
Profesor colaborador	9 % (n = 7)
Catedrático	5 % (n = 4)
Profesor ayudante doctor	4 % (n = 3)
Lecturer at private university	4 % (n = 3)
Ph. D. student	1 % (n = 1)
Legal background	
Courses and seminars	48 % (n = 38)
No	24 % (n = 19)
Non-formal education	21 % (n = 17)
Master's degree	13 % (n = 10)
Bachelor's degree	10 % (n = 8)
Post-graduate degree	8 % (n = 6)
Active years in the field	
	$\bar{X} = 15.05; sd = 9.43$

Note: Equivalent ranks are as follows: *Profesor asociado*: Part-time position, Ph. D. not required; *Profesor titular*: Tenured position, full time, civil servant, Ph. D. required, accreditation required; *Profesor contratado doctor*: Tenured position, full time, not a civil servant, Ph. D. required, accreditation required; *Profesor colaborador*: Tenured position, Ph. D. not required, accreditation required; *Catedrático*: Tenured position, full time, civil servant, Ph. D. required, accreditation required; *Profesor ayudante doctor*: Non-Tenured position, full time, not a civil servant, Ph. D. required, accreditation required.

complementary, specific, law-related courses and seminars, coupled with other non-formal education initiatives (69 % in total, altogether).

The TAMUFQ Questionnaire

The choice was made to use the questionnaire proposed by Gargallo et al. (2011), entitled TAMUFQ

(Teaching and Assessment Methodology of University Faculty Questionnaire). The questionnaire evaluates the teaching and assessment methodology of university lecturers and includes the benchmarks from the original comprehensive study conducted in Spain with lecturers in all disciplines and areas of knowledge. This means that the results for one particular cohort, such as our legal translation lecturers, can be located in relation to the percentile scores from the overall results, giving the data collected a new comparative dimension.

Other similar questionnaires were taken into consideration (García Ramos, 1998; Marsh, 1987), but they were discarded since they were not addressed to lecturers, which was our main goal in this study. Besides, TAMUFQ assesses not only classroom strategies, as we will see below, but also beliefs and behaviors of lecturers, which was a key piece in the study, aimed at linking certain learning environments to particular classroom strategies. The questionnaire is comprised of three complementary scales in the Likert format. The first two scales (item 1 to 31) are focused on situating the lecturer within student-centered or teacher-centered classroom models, while the third scale (items 32-51) examines the different instructional dimensions which, as seen above, have been linked to effective teaching.

The initial results based on the first two scales (Martínez-Carrasco, 2021) confirm that legal translation lecturers in Spain are generally aligned with the EHEA's objectives with respect to student-centered pedagogy. However, in practice, they adopt hybrid models which incorporate elements of both the student-centered and the teacher-centered approach (i.e., in negotiation of the syllabus, content, and assessment). The conceptual weight of law in legal translation subjects seems to justify, to some extent, that the lecturer adopts a traditional role as a transmitter of knowledge, although in practical translation workshops they do adopt a rather scaffolding role. The study confirmed, in line with other similar investigations

(González-Peiteado & Pino-Juste, 2016, p. 1187), that female lecturers tend to employ a more student-centered approach in the classroom when compared to their male colleagues.

With regards to the third scale, upon which this study focuses, it is structured around the following five factors: planning skills, instructional skills, interactional skills, and assessment skills, related to well-defined, objective-based assessment and the use of initial, formative, and continuous assessment. The corresponding items from scale 3 are listed in Appendix 1.

Data analysis

SPSS v.18.0 (IBM Corp., Armonk, NY, USA) was used for the descriptive and differential analysis of responses, in order to examine the nature and characteristics of the teaching practice of legal translation lecturers in Spain. After analyzing the results and the classroom behaviors reported by legal translation lecturers, it was decided to explore whether the lecturers who adopted a student-centered approach are more inclined to incorporate teaching strategies in their lecturing that have been linked to effective teaching to a statistically significant extent. In order to do that a bivariate analysis (Pearson's correlation coefficient) was performed on the data.

It is worth noting that every participant in the study was duly informed about it and agreed to participate in it. The author complied with all the applicable legal obligations regarding data collection and protection. Individual replies and comments were anonymized.

Results

The following section presents the results of the study. Firstly, a descriptive analysis of the items regarding the different classroom strategies and resources implemented by lecturers is performed. The analysis is followed by a bivariate analysis aimed at comparing those answers with the

position of lectures in the positivist/post-positivist pedagogical spectrum (Scale 1 & Scale 2 of the questionnaire).

Effective Teaching Strategies and Behaviors in the Legal Translation Classroom

Table 2 shows the results obtained in the third scale of the questionnaire, in relation to effective teaching and teaching strategies and behaviors in the classroom.

With an overall result of $\bar{x} = 4.50$ ($SD = .39$), legal translation lecturers in Spain confirm that, in the classroom, they incorporate a variety of strategies and resources associated with effective teaching. In fact, the majority of items have no results on the lower end of the scale, with a few exceptions of little significance beyond item 48, which will subsequently be analyzed.

The first of these factors, S3F1 ($\bar{x} = 4.74$; $SD = .37$), is related to lesson planning and course design. According to the respondents' replies, the majority of them adjust their syllabi on a yearly basis in relation to the group's needs based on feedback received from students (Item 32: $\bar{x} = 4.60$; $SD = .54$). Furthermore, lecturers set clear, reasonable objectives for each of their courses (Item 34: $\bar{x} = 4.89$; $SD = .32$), a statement with which 89% of respondents "completely agree," and the remaining 11% "agree."

Moreover, lecturers seem to go through the syllabus with their students in the classroom, explaining and clarifying any issues connected to content, methodology, assessment methods, and bibliography for the module (Item 33: $\bar{x} = 4.84$; $SD = .37$ and Item 35: $\bar{x} = 4.63$; $SD = .79$). It is significant, in this factor, that the only negative response found is precisely in item 35 ("My students know the essential bibliography for the course"), where 3% of lecturers, despite their efforts for students to know the syllabus, are not convinced that students know the essential bibliography for the subject.

Table 2 Teaching Strategies (TAMUFQ Scale 3 Results)

	N	Min	Max	Mean	SD	1	2	3	4	5
Item 32	80	3	5	4.60	.54	-	-	3%	35%	63%
Item 33	80	4	5	4.84	.37	-	-	-	16%	85%
Item 34	80	4	5	4.89	.32	-	-	-	11%	89%
Item 35	80	1	5	4.63	.79	3%	-	4%	20%	74%
Item 36	80	3	5	4.68	.50	-	-	1%	30%	69%
Item 37	80	2	5	4.40	.85	-	4%	13%	24%	60%
Item 38	80	1	5	4.40	.87	1%	3%	10%	28%	59%
Item 39	80	1	5	4.38	.91	1%	4%	10%	26%	59%
Item 40	80	1	5	3.86	1.06	1%	11%	33%	30%	35%
Item 41	80	1	5	4.75	.59	1%	-	-	20%	79%
Item 42	80	3	5	4.81	.42	-	-	1%	16%	83%
Item 43	80	3	5	4.64	.60	-	-	6%	24%	70%
Item 44	80	3	5	4.54	.64	-	-	8%	31%	61%
Item 45	80	3	5	4.70	.58	-	-	6%	18%	76%
Item 46	80	3	5	4.81	.42	-	-	1%	16%	83%
Item 47	80	3	5	4.69	.59	-	-	6%	19%	75%
Item 48	80	1	5	3.04	1.47	23%	15%	21%	19%	23%
Item 49	80	1	5	4.33	.99	4%	1%	11%	26%	58%
Item 50	80	1	5	4.29	.96	3%	3%	13%	29%	54%
Item 51	80	3	5	4.73	.48	-	-	1%	25%	74%
S3F1	80	3.50	5	4.74	.37	-	-	-	-	-
S3F2	80	2.40	5	4.34	.64	-	-	-	-	-
S3F3	80	3.67	5	4.73	.41	-	-	-	-	-
S3F4	80	3.50	5	4.68	.43	-	-	-	-	-
S3F5	80	2.25	5	4.09	.71	-	-	-	-	-
S3	80	3.40	5	4.50	.39	-	-	-	-	-

The second factor, S3F2, addresses issues related to classroom management. Data shows how the contents of the respondents' module are based on the objectives and learning outcomes established at the beginning of the course, according to criteria of relevance, applicability and student interest (Item 36: $\bar{x} = 4.68$; $SD = .50$). 99% of participant lecturers agree with this statement (69% "completely agree" and 30% "agree"). According to the lecturers, students know the objectives of each of the classroom sessions (Item 38: $\bar{x} = 4.40$; $SD = .87$) and are continually reminded of how the contents of the course link together, creating a central thread throughout the semester (Item 39: $\bar{x} = 4.8$; $SD = .91$). Slightly less frequent, yet still important among the lecturers surveyed (Item 40:

$\bar{x} = 3.86$; $SD = 1.06$) is the fact that students are presented with a short "wrap up" summary at the end of sessions, providing coherency and situating the session within the corresponding module.

The third factor, S3F3, displays the highest score in the entire scale ($\bar{x} = 4.73$; $SD = .41$). It is related to the emotional dimension of education, personal commitment on the part of lecturers, and their involvement in the personal development of students. Here, 99% of respondents replied that they "agree" (16%) or "completely agree" (83%) with a willingness to create a good environment for interpersonal relationships in the classroom (Item 42: $\bar{x} = 4.81$; $SD = .42$), seeking to convey their interest for the subject to their students

(Item 41: $\bar{x} = 4.75$; $SD = .59$). Consequently, 94 % say they have concern for their students as human beings and not only as learners (Item 43: $\bar{x} = 4.64$; $SD = .60$).

Assessment related issues are addressed in factor S3F4 ($\bar{x} = 4.68$; $SD = .43$) and in factor S3F5 ($\bar{x} = 4.09$; $SD = .71$), the latter showing the lowest results on the entire scale. In general, lecturers acknowledge that their students are familiar not only with their marking criteria (Item 47: $\bar{x} = 4.69$; $SD = .57$) but also with the overall assessment criteria of the module (Item 45: $\bar{x} = 4.70$; $SD = .58$), both of which are in line with the objectives of the course (Item 44: $\bar{x} = 4.54$; $SD = .64$). Assessments are carried out over the duration of the term instead of one final assessment (Item 49: $\bar{x} = 4.33$; $SD = .99$), and their outcomes are used, to a certain degree, to review and modify—when necessary—the syllabus and the lecturer’s lesson planning or methodology, both in the short or long term (Item 50: $\bar{x} = 4.29$; $SD = .96$). Item 48 ($\bar{x} = 3.04$; $SD = 1.47$) is significant for having the lowest level of acceptance. It deals with the use of initial or diagnostic assessments developed to

obtain information on students’ prior knowledge and therefore select the most suitable methodology for each and every group. As seen in Table 2 above, there is no clear response pattern: While 23 % of lectures claim to have no initial diagnostic testing in their module, another 23 % express clear support for them (and 21 % have no strong opinion on the subject).

The Relationship Between Effective Teaching Strategies and Student-Centered Approaches

Table 3 explores the relationship between both variables through a bivariate analysis undertaken among the factors that comprise Scale 3 of the questionnaire, the results of which have been analyzed above, with the factor and scale results of Scale 2, relating to student-centered teaching styles. The overall results of Scale 1, that is, the teacher-centered approaches, are also included as a variable of reference (Martínez-Carrasco, 2021).

As can be observed, there is a strong relationship between Scale 2 and Scale 3 both on a global level

326

Table 3 Pearson’s correlation coefficient

	S2F1	S2F2	S2F3	S2F4	S3F1	S3F2	S3F3	S3F4	S3F5	S1	S2	S3
S2F1	1	.31**	.40**	.62**	.41**	.58**	.39**	.42**	.36**	.11	.81**	.59**
S2F2		1	.15	.23*	.091	.21	.29*	.21	.17	.02	.53**	.25*
S2F3			1	.51**	.21	.39**	.30**	.23*	.47**	.12	.77**	.46**
S2F4				1	.43**	.54**	.38**	.53**	.48**	.07	.77**	.64**
S3F1					1	.32**	.42**	.56**	.33**	.09	.38**	.62**
S3F2						1	.43**	.52**	.50**	.12	.59**	.82**
S3F3							1	.46**	.42**	.15	.46**	.66**
S3F4								1	.47**	.08	.45**	.77**
S3F5									1	.22	.51**	.79**
S1										1	.08	.15
S2											1	.66**
S3												1

* Level of significance $p \leq 0.05$
 ** Level of significance $p \leq 0.001$

and in the factors from which it is composed. In a consistent manner, during the analysis of data, those lecturers who adopt student-centered approaches in their classroom also display a wider range of strategies related to planning, classroom methodology, and assessment. At the same time, lecturers with a teacher-centered, transmissionist approach to education did not obtain significant results in Scale 3, the one indicating the use of strategies commonly linked to effective teacher behavior.

This occurs when the interrelation between the first and the third scale is analyzed as a whole (S1 & S3; $r = .15$; $p = .191$) and also at individual level within each one of the factors that comprise it.

However, the strong statistical relationship between Scale 2 and Scale 3 (S2 & S3; $r = .66$; $p \leq 0.001$) is in fact translated to practically every factor, which seems to indicate a solid relationship between post-positivist approaches adopted by teachers in higher education (Kiraly & Hofmann, 2016) and a classroom practice considered to be more effective. At the organizational level, lecturers who assume student-centered approaches have a greater tendency to plan their subject year by year, and to take time to explain the syllabus to their students, clarifying the course objectives and the essential bibliography that they need to consult in order to pass the module (S2 & S3F1; $r = .38$; $p \leq 0.001$).

With regards to student assessment, the correlation is equally strong. Lecturers who undertake to scaffold their student learning process are statistically more likely to communicate the learning outcomes and evaluation methods of their syllabi (S2 & S3F4; $r = .45$; $p \leq 0.001$), to apply diagnostic testing and formative assessment criteria in classes, and to consider the assessment of the course as a means of improving it for future courses (S2 & S3F5; $r = .51$; $p \leq 0.001$).

As for the emotional dimension, lecturers adopting post-positivist approaches share a common willingness to stimulate interest in the discipline among the students, cultivating an atmosphere

that encourages interpersonal relationships both inside and outside the classroom, showing a greater interest in the development of their students as human beings (S2 & S3F3; $r = .46$; $p \leq 0.001$).

Discussion and Conclusions

This article emphasizes how the progressive demand for better accountability of the structures that govern, manage, and plan higher education has brought to light the need to substantiate the quality of teaching, among other aspects. To this end, different positions in relation to teaching styles have been analyzed because, despite the fact that relevant literature seems to favor student-centered approaches, we cannot forget the double etymological root of the word “educate”: on one hand, *educere*, that is, the capacity of the student to enhance their learning; on the other hand, *educare*, to feed, or to fill someone with knowledge.

Teaching effectiveness has been characterized as a complex, multidimensional concept that comprises an instructional dimension, an organizational dimension, and an emotional dimension (Holzberger et al., 2019) that are combined and reorganized to give rise, through the conjunction of certain teaching strategies and behaviors, to an emergent dialogic activity in constant flux, context-dependent, and culture-dependent, which cannot be reduced to the sum of the actual teaching behaviors set in motion. A number of variables has been identified and analyzed in relation to performance and interaction, as well as lesson planning and assessment, and these have been applied in order to analyze the behavior of a set of legal translation lecturers in Spain.

The results have revealed high scores on the part of lecturers in each of the three dimensions that have been associated with effective teaching (instructional, organizational, emotional), wherein the majority of responses have systematically reached the highest values on the scale. The only exception seems to be initial diagnostic testing, the only item analyzed in which the response rate is distributed

equally across the spectrum. Furthermore, results demonstrate how lecturers who adopt a student-centered approach, to a statistically significant degree, tend towards the use of a greater number of strategies and teaching resources, while lecturers with a transmissionist profile do not show the same incidence.

One of the reasons for the high level of ascription among the surveyed lecturers to strategies associated with post-positive approaches could be the fact that translation, as an academic discipline, is more closely linked to practice—to procedural knowledge—than many other more long-standing disciplines. Thus, a priori, this makes it more natural and seamless to incorporate varied strategies and resources into the classroom, that is, to mobilize the declarative, procedural, and attitudinal dimensions of translation competence. We must not forget that we are also talking about a younger discipline, less affected by the weight of tradition when it comes to its pedagogy.

328

Of course, it may be the case that lecturers who participated in the study fabricated their results according to what they thought the researcher expected. A quantitative analysis of this type admittedly runs the risk of being slightly distorted in terms of the honesty of the answers received. Clearly, the ideal would be to complement and triangulate the results with other parallel techniques of data collection, including, for example, direct observation in the classroom and student perceptions of the lecturer's teaching practice (Bain, 2004). With regards to the first, the presence of an external subject in the classroom would cause a certain deviation of a standard class and would not allow for the evaluation of aspects of effective teaching that are outside the margins of classroom interaction (lesson preparation, etc.) as well as more emotional aspects (i.e., teaching motivation). In the second case, although it has proved to be a reliable source of information in relation to teaching quality, the evaluation of effective teaching through student evaluations (Feldman, 2007;

Wagner et al., 2015) would be subject to the inevitable bias of those particular students.

As parallel lines of investigation that could arise from this study, there is the possibility of extending the sample population to all translation lecturers in Spain (irrespective of the particular subjects they teach) or to continue with legal translation lecturers, widening the sample to include all translation undergraduate degrees within the EHEA. The fact that the original study includes the scales obtained with a sample of Spanish university lecturers from a multitude of disciplines (Gargallo et al., 2011, pp. 30-31) makes it possible for a comparative study to be conducted, contrasting replies by those who teach translation and their colleagues in other faculties.

It would be interesting to examine how the dimensions that have been associated with effective teaching are interrelated within each of the different teaching styles and what factors motivate the teachers to prioritize some strategies over others in their professional practice. Starting from the assumption that there is not only one valid teaching style, and in line with Spooren et al. (2013) and Cohen (2015), more investigation is needed regarding the number of strategies and teaching behaviors that should be mobilized in order to provide students with quality teaching, and ultimately to design professional development programs for university lecturers aimed at the improvement of student learning processes.

References

- Aguilera, E. (2012). Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria. *Journal of Learning Styles*, 5(10), 79–87.
- Álvarez Morán, S., Carleos Artime, C., Corral Blanco, N., & Prieto Rodríguez, E. (2018). Metodología docente y rendimiento en PISA 2015: Análisis crítico. *Revista de Educación*, (379), 85–113. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-370>
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.5465/amle.2008.32712626>

- Biesta, G. (2013). Interrupting the politics of learning. *Power and Education*, 5(1), 4–15. <https://doi.org/10.2304/power.2013.5.1.4>
- Biesta, G. (2015). The duty to resist: Redefining the basics for today's schools. *RoSE-Research on Steiner Education*, 6, 1–11.
- Boysen, G. A., Richmond, A. S., & Gurung, R. A. R. (2015). Model teaching criteria for psychology: Initial documentation of teachers' self-reported competency. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 48–59. <https://doi.org/10.1037/stl0000023>
- Buskist, W., Sikorski, J., Buckley, T., & Saville, B. K. (2002). Elements of master teaching. In S. Davis & W. Buskist (Eds.), *The teaching of Psychology: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie and Charles L. Brewer* (pp. 27–39). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410603586>
- Cohen, J. (2015). Challenges in identifying high-leverage practices. *Teachers College Record*, (117), 1–41.
- Day, C. (2012). New lives of teachers. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), 7–26.
- De Courcy, E. (2015). Defining and measuring teaching excellence in higher education in the 21st Century. *College Quarterly*, 18(1). <http://collegequarterly.ca/2015-vol18-num01-winter/decourcy.html>
- Dorgu, T. E. (2015). Different teaching methods: A panacea for effective curriculum implementation in the classroom. *International Journal of Secondary Education*, 3(6–1), 77–87. <https://doi.org/10.11648/j.ijsedu.s.2015030601.13>
- EHEA Ministerial Conference. (2018). Paris Communiqué. <http://www.ehea2018.paris/Data/ELFinder/s2/Communique/EHEAParis2018-Communique-final.pdf>
- Feldman, K. (2007). Identifying exemplary teachers and teaching. In R. Perry & J. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 93–143). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/1-4020-5742-3>
- Feldman, K. A. (1996). Identifying exemplary teaching: Using data from course and teacher evaluations. *New Directions for Teaching and Learning*, (65), 41–50. <https://doi.org/10.1002/tl.37219966509>
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, (6), 207–226. <https://doi.org/10.3102/00028312006002207>
- García Ramos, J. M. (1998). Análisis de estructuras de covarianza en el estudio de la Competencia Docente del Profesor Universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 155–184.
- Gargallo, B., Sahuquillo Mateo, P., Verde, I., & Americh, G. (2018). What happens when teachers use learning-centered methods? Effects on learning approaches, on students' capacities and on their perception of learning environment. *Revista de Educación*, (382), 163–197. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2018-382-396>
- Gargallo, B., Suárez Rodríguez, J., Garfella Esteban, P., & Fernández March, A. (2011). El cuestionario CE-MEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *Estudios Sobre Educacion*, (21), 9–40.
- González-Peiteado, M., & Pino-Juste, M. (2016). Los estilos de enseñanza: construyendo puentes para transitar las diferencias individuales del alumnado. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1175–1191. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47563
- Gurung, R. A. R., Richmond, A. S., & Boysen, G. (2018). Studying excellence in teaching: The story so far. *New Directions for Teaching and Learning*, (156), 11–19. <https://doi.org/10.1002/tl.20312>
- Holzberger, D., Praetorius, A.-K., Seidel, T., & Kunter, M. (2019). Identifying effective teachers: The relation between teaching profiles and students' development in achievement and enjoyment. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 801–823. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-00410-8>
- Jorgensen, M., Havel, A., Fichten, C., King, L., Marcil, E., Lussier, A., & Budd, J. (2018). "Simply the best": Professors nominated by students for their exemplary technology practices in teaching. *Education and Information Technologies*, (23), 193–210. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9594-1>
- Keeley, J., Smith, D., & Buskist, W. (2006). The teacher behavior checklist: Factor analysis of its utility for evaluating teaching. *Teaching of Psychology*, (33), 84–91. https://doi.org/https://doi.org/10.1207/s15328023top3302_1
- Kiraly, D., & Hofmann, S. (2016). Towards a post-positivist curriculum development model for translator education. In D. Kiraly (Ed.), *Towards authentic experiential learning in translator education* (pp. 67–87). V&R Press. <https://doi.org/10.14220/9783737004954.67>

- Marsh, H. W. (1987). Students evaluation of university teaching. Research findings, methodological issues and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11(3), 255–388. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(87\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0883-0355(87)90001-2)
- Martínez-Carrasco, R. (2017). *Epistemological approaches to legal translation education: A situated account*. Ph. D. Dissertation. Universitat Jaume I, Spain.
- Martínez-Carrasco, R. (2021). Exploring the pedagogical beliefs of legal translation lecturers in Spain: Observations on classroom methodology and teaching philosophy. *Innovaciones Metodológicas con TIC en Educación*. Dykinson.
- Muñoz Raya, E. (Ed.). (2004). Libro blanco. Título de Grado de Traducción e Interpretación. Euskal Herriko Unibertsitatea. https://www.ehu.eus/documents/1690128/1704927/libro_blanco_Traduccion_Interpretacion_ANECA.pdf
- Nie, Y., & Lau, S. (2009). Complementary roles of care and behavioral control in classroom management: The self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 34(3), 185–194. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.03.001>
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557–571. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.013>
- Saroyan, A., & Trigwell, K. (2015). Higher education teachers' professional learning: Process and outcome. *Studies on Educational Evaluation*, (46), 92–101. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.03.008>
- Spooren, P., Brockx, B., & Mortelmans, D. (2013). On the validity of student evaluation of teaching: The state of the art. *Review of Educational Research*, (83), 598–642. <https://doi.org/https://doi.org/10.3102/0034654313496870>
- Van der Lans, R., van de Grift, W., & van Veen, K. (2018). Developing an instrument for teacher feedback: Using the Rasch Model to explore teachers' development of effective teaching strategies and behaviors. *Journal of Experimental Education*, 86(2), 247–264. <https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1268086>
- Wagner, W., Göllner, R., Werth, S., Voss, T., Schmitz, B., & Trautwein, U. (2015). Student and teacher ratings of instructional quality: consistency of ratings over time, agreement, and predictive power. *Journal of Educational Psychology*, (118), 705–721. <https://doi.org/10.1037/edu0000075>

How to cite this article: Martínez-Carrasco, R. (2021). Effective teaching strategies and behaviors of legal translation lecturers in Spain. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(2), 327-330. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a10>

CONSTRUCCIÓN Y TRANSFORMACIONES DE LAS IDENTIDADES ACADÉMICAS DE ESTUDIANTES DOCTORALES MEDIANTE LA CITACIÓN

CONSTRUCTION AND TRANSFORMATIONS OF DOCTORAL STUDENTS' ACADEMIC IDENTITIES
THROUGH CITATIONS

CONSTRUCTION ET TRANSFORMATIONS DES IDENTITÉS ACADÉMIQUES DES DOCTORANTS
À TRAVERS LA CITATION

Lina Calle-Arango

Maestra en Educación, Pontificia
Universidad Católica de Chile,
Santiago.

Candidata a doctora en Educación,
Pontificia Universidad Católica de
Chile, Santiago, Chile.

lcalle@uc.cl

<https://orcid.org/0000-0003-4362-3075>

Natalia Ávila Reyes

Doctora en Educación, Universidad
de California, Santa Bárbara, EE.UU.

Profesora asistente, Facultad de
Educación, Pontificia Universidad
Católica de Chile, Santiago.

naavila@uc.cl

<https://orcid.org/0000-0003-3528-6806>

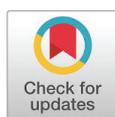
Alejandra Meneses

Doctora en Lingüística, Pontificia
Universidad Católica de Valparaíso,
Valparaíso, Chile.

Profesora asociada, Facultad de
Educación, Pontificia Universidad
Católica de Chile, Santiago.

amenesea@uc.cl

<https://orcid.org/0000-0002-6563-5117>



RESUMEN

Los desafíos y las tensiones identitarias de los doctorandos constituyen un tema de creciente relevancia. Una manera de estudiarlo es mediante la citación, pues para participar del mundo académico, el investigador en formación debe posicionarse en diálogo con otros autores y con los avances de su comunidad discursiva. Esta investigación utiliza el marco teórico de las literacidades académicas para analizar longitudinalmente, la relación entre la citación y la construcción de identidad académica de cuatro doctorandos en Educación de una universidad chilena altamente selectiva. Para esto se tomaron en cuenta los propósitos de citación en las introducciones de tres versiones de una revisión de literatura que estos escribieron. Dicho análisis se integró con sus testimonios, los cuales fueron recogidos por medio de entrevistas basadas en textos. Los resultados muestran cómo los doctorandos eligieron propósitos de citación correspondientes a hábitos, estilos o filiaciones disciplinarias, así como a la construcción de la imagen que deseaban proyectar como investigadores, la cual los sitúa a medio camino hacia una autopercepción como tales. Este contraste les permitió la construcción de una identidad académica híbrida o múltiple.

Palabras clave: citación; escritura académica; estudiantes doctorales; identidad académica; intertextualidad.

ABSTRACT

Doctoral students' challenges and identity tensions are becoming an increasingly relevant topic. One way of studying this is through the analysis of citations, since, to participate in the academic world, doctoral students must enter into dialogue with other authors and with advances in their discourse communities. This research uses the theoretical framework of academic literacies to analyze, longitudinally, the relationship between the citations and academic identity building of

331

Recibido: 2020-11-24/ Aceptado: 2021-02-02 / Publicado: 2021-05-05

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a12>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 26 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2021), PP. 331-346, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

four Education doctoral students enrolled in a highly selective Chilean university. To determine the relationship between citation and academic identitybuilding, the citation' purposes of the introductions of three versions of the literature reviews written by these students were analyzed. Such analysis was complemented with students testimonies, which were collected through text-based interviews. The results show how citations' purposes were chosen based on habit, style or disciplinary affiliations, as well as on the image they wanted to project as researchers, which places them halfway to a self-perception as such. This contrast allowed them to build a hybrid or multiple academic identity.

Keywords: citation; academic writing; doctoral students; academic identity; intertextuality.

RÉSUMÉ

Les défis et les tensions identitaires des doctorants constituent un sujet de plus en plus pertinent. Une façon de l'étudier est par la citation, car pour participer au monde académique, le chercheur en formation doit se positionner dans le dialogue avec d'autres auteurs et avec les avancées de sa communauté discursive. Cette recherche utilise le cadre théorique des littératies académiques pour analyser, dans une perspective longitudinale, la relation entre la citation et la construction de l'identité académique de quatre doctorants en éducation d'une université chilienne très sélective. Pour cela, les objectifs de la citation ont été pris en compte dans les introductions de trois versions d'une revue de littérature qu'ils ont rédigée et ces versions ont été intégrées à leurs témoignages, qui ont été recueillis par le biais d'entretiens axés sur les textes. Les résultats montrent comment les doctorants ont choisi des objectifs de citation en raison des habitudes, des styles ou des affiliations disciplinaires, ainsi que pour la construction de l'image qu'ils voulaient projeter en tant que chercheurs et qui les place à mi-chemin vers une perception de soi en tant que tels. Ce contraste leur a permis de construire une identité académique hybride ou multiple.

Mots-clés : citation ; écriture académique ; doctorants ; identité académique ; intertextualité.



Introducción

Los estudios sobre la relación entre escritura e identidad han crecido fuertemente en los últimos años, en particular desde marcos sociolingüísticos y perspectivas como los Nuevos Estudios de Literacidad. Desde esta posición, se asume que las identidades influyen y son influidas por la participación en diversas prácticas escritas; en otras palabras, quién es y en qué aspira a convertirse un escritor intervienen en la elección de prácticas en la que se involucra, los propósitos que espera cumplir con ellas, el significado que construye a partir de los textos y los valores que asocia a esos textos y prácticas (Ivanič *et al.*, 2009).

Por su parte, los estudios sobre el desarrollo de la identidad académica, especialmente en doctores e investigadores en etapas tempranas de su carrera, han surgido con fuerza durante las últimas décadas (véanse Giampapa, 2011; Leshem, 2020). En una revisión sistemática de literatura sobre identidad académica, Castelló *et al.* (2020) identificaron cuatro grandes grupos (transición entre identidades, equilibrio entre continuidad y cambio de identidad, desarrollo de la identidad personal a través del tiempo e identidad personal y estable), según la visión de la identidad subyacente en los estudios empíricos de las últimas dos décadas; los autores combinaron variables de identidades múltiples o únicas, con un carácter social o individual en su definición. Esta variabilidad en las posibilidades de combinación de estas dimensiones, encontrada por Castelló *et al.*, confirma la complejidad del concepto de *identidad*. En efecto, la identidad académica involucra la negociación entre una identidad individual que se construye socialmente y otra que se asume en los roles institucionales y comunitarios; del mismo modo, un investigador en formación puede tener identidades previas, de otras disciplinas o profesiones (Hoang y Pretorius, 2019), que están constantemente en reformulación y diálogo con nuevas posibilidades de ser.

Todas las actividades en las que participan los individuos les permiten generar un sentido de identidad, una idea sobre con qué se identifican y a

qué grupo pertenecen. En el contexto académico, esta construcción tiene lugar mediante el acto de investigar, que modela la forma en que los investigadores se perciben como miembros de su campo (Hoang y Pretorius, 2019). De allí que el estudio de la identidad académica converja tan poderosamente con la escritura, comprendiendo que gran parte de la actividad académica consiste precisamente en escribir (Tusting *et al.*, 2019).

El desarrollo de la identidad académica mediante la escritura en estudiantes doctorales ha sido abordado en el entendido de que estos forjan sus nuevas identidades como investigadores en el ejercicio de la escritura académica (Castelló *et al.*, 2013; Inoyue y McAlpine, 2019). Las investigaciones recientes sobre identidad desde perspectivas socio-culturales han tendido a focalizarse en dinámicas de retroalimentación y supervisión, experiencias en cursos o grupos de escritura, y vivencias de estudiantes internacionales (Inoyue y McAlpine, 2019), mientras los estudios que involucran el uso de la intertextualidad académica como estrategia de construcción de una identidad del investigador novel son mucho más escasos.

Desde la retórica de la ciencia y el construccionismo social, se ha mostrado que las citas tienen un carácter estratégico y persuasivo: más que constituir un reporte estrictamente objetivo de fuentes utilizadas (Bornmann y Daniel, 2008), representan formas de argumentación y de alineamiento científico, social e incluso mercantil (Erikson y Erlandson, 2014). Al citar, el investigador construye un *ethos*, una credibilidad dada por las fuentes que se citan (Harris, 2005), mediante elecciones textuales que demuestran al lector quién se es, con quién(es) se afilia e identifica el escritor (y, por lo tanto, también de quién(es) se opone o diferencia), la comunidad a la que pertenece o quiere pertenecer (Ávila Reyes, 2018; Sapienza, 2007).

Entre los escasos estudios sobre citación como estrategia de construcción de la identidad del investigador posgradual están los de Fazel y Shi (2015); Harwood y Petrić (2012) y Qingrong y Liming (2019).

Fazel y Shi (2015) indagan en los comportamientos de citación de seis estudiantes doctorales de ciencias sociales y humanidades, en una universidad canadiense, durante la escritura de sus propuestas de investigación. Valiéndose de entrevistas semiestructuradas, los autores plantean que para construir y reflejar su identidad académica en formación, los estudiantes optan por citar para demostrar conocimiento de las autoridades en su campo y apoyarse en estudios o investigadores anteriores; asimismo, recurren a estrategias como imitar a otros, disimular la poca familiarización con un tema o seguir las sugerencias de sus tutores.

Por su parte, Harwood y Petrić (2012) realizan entrevistas basadas en textos a dos estudiantes internacionales de una maestría en Administración de Empresas de una universidad británica, y las analizan bajo la metáfora de la *actuación* de Goffman (1959) para la construcción de una imagen frente al lector. Los resultados muestran que las decisiones de cantidad e inclusión de determinadas referencias constituyen estrategias para proyectar al lector imágenes de atención, conocimiento de temáticas, curiosidad, ser críticos o merecer calificación alta.

334

Por último, Qingrong y Liming (2019) estudian la construcción de las identidades autorales, discursiva y autobiográfica (Burgess e Ivanič, 2010; Ivanič, 1998) de estudiantes chinos, al observar las prácticas de citación en tres versiones de tesis de maestría en el área de lingüística. En tres borradores y dos entrevistas por participante, los autores analizan idiomas, tipo y uso de documentos referenciados, y revelan las negociaciones en las construcciones de identidades académicas de los estudiantes, a raíz de las preferencias por ciertas publicaciones, así como las decisiones y creencias que los relacionan con su identidad como escritores todavía novatos en la comunidad académica. Sin embargo, no adoptan un enfoque longitudinal para los análisis, de manera que no se relevan en las posibles modificaciones que pudieran haber tenido lugar durante ese tiempo de escritura.

Los resultados de tales trabajos constatan el potencial de estos enfoques para visibilizar la complejidad

detrás de las elecciones de citación, permeadas por una identidad en construcción. No obstante, a nivel de posgrado, aún está pendiente adelantar estudios que permitan relevar más explícitamente las decisiones de compromiso, participación, concesión o incluso resistencia respecto a los discursos privilegiados de determinadas comunidades, pese a que investigaciones de este carácter resultan relevantes para comprender la agencia y las experiencias de los escritores. Asimismo, aunque la construcción de la identidad académica ocurre de forma paulatina y procesual, el diseño longitudinal ha sido escasamente explorado para informar sobre las tensiones y transformaciones identitarias, pese a que la identidad constituye una experiencia vivida y negociada conforme se participa de una comunidad (Wenger, 2001), de manera que demanda un estudio temporal más sostenido que permitan captar modificaciones y negociaciones.

Desde una perspectiva múltiple, social y discursivamente construida de la identidad (Gee, 2000), este artículo indaga cómo la construcción de la identidad académica de doctorandos en Educación se relaciona con las formas de citar, analizadas en distintas versiones de un mismo escrito e integradas con sus testimonios. La pregunta que guía este estudio es: ¿de qué manera las decisiones de citación durante la escritura de la introducción de una revisión de literatura se vinculan con los procesos de construcción de identidad de los estudiantes doctorales? Para responderla, se construyeron dos preguntas específicas: ¿cómo se distribuyen y varían longitudinalmente los propósitos de citación usados por los estudiantes? ¿Qué razones atribuyen los participantes a estas decisiones de uso?

Marco teórico

Este trabajo se inscribe en el marco de las literacidades académicas y utiliza, particularmente, la concepción sobre identidad propuesta por Ivanič (1998). Esta corriente considera la *literacidad* como una práctica social relacionada con todas las formas de emplear el lenguaje escrito de manera situada, en un marco de usos dominantes

o prototípicos (Gee, 2008). En este panorama, la *identidad* se concibe como un constructo social y, por ende, como un fenómeno inestable e indeterminado, en el que las posibilidades para el “yo” son activas, dinámicas y están abiertas a la contestación y al cambio (Ivanič, 1998; Lillis, 2013).

En su participación dentro de una comunidad, el sujeto establece vínculos con otros miembros, se identifica, se compromete, acepta, resiste o ayuda a modificar las prácticas y creencias sobre la escritura que predominan dentro de ese sistema ideológico (Ivanič, 1998; Zavala, 2011). De esta manera, según las circunstancias sociales y las prácticas letradas a las que ha tenido acceso y con las que se ha alineado, cada persona va construyendo su repertorio de elecciones discursivas, para responder a situaciones de comunicación (Ivanič, 1998; Lillis, 2013). Consecuentemente, participar de un nuevo contexto cultural, como iniciar un ciclo de formación educativa, constituye una nueva fase de desarrollo de la literacidad (Ivanič, 1998). Esta participación en prácticas nuevas o menos familiares involucra una ampliación negociada del repertorio comunicativo personal, así como posibles tensiones entre las previas y nuevas creencias sobre la literacidad (Lillis, 2013). Todo ello repercutirá en sus decisiones de escritura.

En cada acto escrito interactúan y se tensionan diferentes dimensiones de la identidad del escritor. Ivanič (1998) propone tres formas interrelacionadas de pensar esta identidad: en primer lugar, se encuentra el “yo autobiográfico”, que consiste en que el bagaje social y discursivo permea la escritura. Aquel está en constante cambio, como el desarrollo de su propia vida, y abarca las creencias, los valores e intereses del escritor, pero también prácticas, hábitos y preferencias de escritura (Burgess e Ivanič, 2010).

En segundo lugar está el “yo discursivo”, traducido en la imagen que el escritor genera de sí en el texto, consciente o inconscientemente. Esta construcción, basada en las elecciones lingüísticas y discursivas, se negocia en el contexto social de la escritura y está influenciada por los valores,

las creencias y las relaciones de poder que rodean al escritor.

Por último, el “yo autorial” habla de cómo el escritor se posiciona y se afirma; cuánta autoridad reclama, se atribuye e imprime en el texto (Burgess e Ivanič, 2010; Ivanič, 1998). Pese a su íntima relación con el “yo discursivo”, el “yo autorial” refiere específicamente al aspecto interpersonal de la identidad; es producto de la autopercepción como escritor y del nivel de responsabilidad que se desea asumir. Se construye mediante usos del lenguaje que no están vinculados a discursos específicos, sino a usos particulares (Burgess e Ivanič, 2010).

Los yoes autobiográfico, discursivo y autorial, construidos en cada acto escrito y atribuidos a un escritor real y particular, están permeados por un cuarto aspecto: las posibilidades sociales de ser —prototípicas y variables en el tiempo—, disponibles en determinado contexto (ser un tipo de investigador, estudiante, profesor, entre otras), que son más o menos valoradas en este (Burgess e Ivanič, 2010; Ivanič, 1998).

Método

Se plantea un diseño longitudinal de cuatro casos con alcance exploratorio.¹ En concordancia con una mirada sociocultural de la escritura, se opta por un acercamiento “ecológico” (Barton y Hamilton, 2004; Ivanič, 1998), que permita una integración entre literacidad y contexto. Para esto, se realizó un análisis discursivo interpretativo de las introducciones de varias versiones de las revisiones sistemáticas de la literatura (RSL) de los participantes y se integró con un análisis de contenido de entrevistas basadas en textos.

Contexto del estudio

La universidad de estudio es chilena, altamente selectiva y listada en los primeros 10 lugares del *ranking*

1 Todos los procedimientos de recolección de datos fueron revisados y aprobados por el Comité de Ética de la institución estudiada. Así mismo, todos los participantes firmaron consentimientos informados previo inicio del estudio.

de investigación de Scimago (2020). Su programa doctoral en Educación está acreditado por la Comisión Nacional de Acreditación de Chile y funciona desde hace tres décadas. Durante el primer año y medio se cursa la secuencia de seminarios de investigación: tres cursos destinados a la elaboración de una RSL (Feak y Swales, 2009) sobre el posible tema de investigación. El resultado esperado al finalizar esta secuencia es un artículo académico publicable.

Esta estructura permite un estudio sostenido de familiarización con una práctica letrada que es elaborada, iterada y retroalimentada durante un año y medio, además de que se sitúa al inicio del proceso de formación y repercute en el desempeño futuro del investigador. La revisión de literatura es una tarea fundamental en la formación doctoral (Feak y Swales, 2009), que demuestra la capacidad del estudiante para evaluar información académica, sintetizar la evidencia en el campo y construir una base crítica para la investigación (Boote y Beile, 2005). Es el momento en que el doctorando se compromete con perspectivas teóricas y encuentra un lugar, entre la comunidad, desde el cual dialogar y posicionarse como investigador (Wisker, 2015), como inicio del proceso de construcción de esta identidad académica.

Durante el segundo y tercer seminario, los estudiantes reciben instrucción explícita en escritura, incluyendo conceptos como *recursos metadiscursivos* (Hyland, 2005) y *movidas retóricas* (Swales, 1990) —establecer el territorio, establecer el nicho y ocupar el nicho— para orientar la estructuración de introducciones. Este modelo sobre cómo se disputa la credibilidad y la legitimidad en el campo disciplinar es particularmente relevante para este estudio, dado que su análisis está focalizado en el apartado introductorio. Se ha escogido trabajar con introducciones, ya que en estas, frecuentemente, se despliegan esfuerzos retóricos por adherirse a un determinado campo de estudios y, a su vez, revisar y discutir literatura existente para establecer un vacío de investigación (Swales, 1990; 2004).

Muestra

Se utilizó una muestra intencionada de cuatro doctorandos ingresantes en el mismo año al programa en Educación de la universidad de estudio, quienes seleccionaron sus seudónimos y cuyas edades oscilaban entre los 28 y los 34 años al comenzar la investigación. Dos son hombres: Pierre, licenciado en Ciencias Exactas, y Andy, físico. Dos son mujeres: Sara, bióloga y ecóloga, y Pepita, economista.

Recolección de datos

Al finalizar cada seminario, se les solicitó a los estudiantes la versión entregada de su RSL. Así, se contó con un total de 12 textos, 3 versiones por escritor, para el análisis de los propósitos de citación. Tras este análisis, a partir del cual se levantaron gráficas de distribución, se convocó a cada participante a una entrevista semiestructurada basada en textos (Ivanič, 1998), cuya pauta fue previamente sometida a juicio de un experto en el área y ajustada según sus recomendaciones.

En estas entrevistas, se les explicó a los estudiantes el análisis textual realizado y se les mostró la distribución de propósitos captada en cada una de sus versiones, como base para dialogar y reflexionar acerca de estos usos en el año y medio que duró su escritura. La instrucción explícita sobre escritura recibida por ellos dentro de los seminarios habilitó el uso de cierto metalenguaje propio de la escritura durante los encuentros. A partir de las gráficas de distribución, se les instó a opinar y expresarse sobre los resultados, así como su coincidencia con la idea que tenían sobre sus decisiones. Posteriormente, se indagó sobre los propósitos más y menos utilizados, y las variaciones entre versiones, de existir. Las entrevistas fueron transcritas en Word, con ortografía estándar.

Análisis de datos

Acorde con una concepción dinámica y situada de la escritura, se optó por emplear categorías emergentes, descartando el uso de solo una taxonomía o

clasificación predeterminada que limitara la riqueza de los resultados y desestimara los contextos en que ocurren las prácticas.

Además, se utilizaron herramientas de análisis del discurso del tipo interpretativo para levantar estas categorías, con el fin de poder clasificar y captar la progresión de incorporación de las citas de las introducciones de las tres versiones de cada participante.

Para ello, se revisaron previamente otras propuestas de clasificación de funciones retóricas o motivos

de citación que la literatura ha planteado para analizar documentos académicos de expertos o investigadores en formación. Entre estos antecedentes están:

1. El modelo de funciones discursivas para consenso y disenso levantado por Meza y Sabaj (2016), a partir de 36 tesis de lingüística de pregrado, magíster y doctorado.
2. La propuesta de Petrić (2007) para estudios retórico-contrastivos de tesis de maestría de

Tabla 1 Propósitos de citación levantados

Propósito	Operacionalización	Ejemplo
Identificar brechas (BRE)	La cita sustenta vacíos o brechas en el conocimiento, susceptibles de ser investigadas. A diferencia de la categoría OPO, aquí coinciden escritor y autor citado.	“Se sabe poco de las características del estudiante y su entorno familiar y escolar relacionados con abandono en educación secundaria en estudiantes con discapacidades (Doren <i>et al.</i> , 2014)” [Pepita3].*
Señalar importancia del territorio (TERR)	La cita ayuda a relevar la importancia del tema en el territorio —término acuñado por Swales (1990)— o campo científico del estudio.	“Los docentes son los actores centrales en las reformas educacionales que los gobiernos buscan implementar a nivel de escuela (Garet <i>et al.</i> , 2001; Porter <i>et al.</i> , 2003)” [Pierre3].
Señalar evoluciones o tradiciones de estudio (TRAD)	La cita se usa para explicar evoluciones o tradiciones de un término o campo. Indica cómo ha sido abordado un campo en el tiempo o los cambios generados.	“Una de las estrategias de enseñanza distintivas que se ha promovido desde hace décadas en el campo de la educación de la física lo conforman los laboratorios de física (Hanif <i>et al.</i> , 2009; Kirkup <i>et al.</i> , 1998)” [Andy2].
Introducir relevancia sobre el nicho (NICHO)	La cita ayuda a relevar la importancia del objeto de estudio, correspondiente al nicho —término acuñado por Swales (1990)—, es decir, la profundización de un aspecto particular del campo científico. Se relaciona con afirmaciones subjetivas de sustentación.	“Los programas de DPO [desarrollo profesional docente] aparecen como una solución para la mayoría de los problemas que se producen dentro de las escuelas cuando se implementan nuevas reformas curriculares que afectan directamente a las aulas, como por ejemplo los cambios del 2012 a las bases curriculares de matemática en educación básica (Ministerio de Educación, 2012)” [Pierre3].
Definir conceptos (DEF)	La cita apoya definiciones u operacionalizaciones de términos o conceptos. Puede clasificar o describir características o elementos que componen un concepto. También puede aludir a la diversidad de concepciones o aplicaciones de un concepto.	“La palabra estética proviene del griego <i>aisthesis</i> , que significa sentir y se relaciona con sensibilidad (Ghisloti, <i>et al.</i> , 2016)” [Sara1].
Incorporar evidencia (EVI)	La cita sirve para hacer reporte expreso de resultados y evidencia empírica sobre el tema de estudio. Responde a qué se conoce o se sabe del campo.	“Las investigaciones exponen que los estudiantes con discapacidades de aprendizaje muestran mayores tasas de abandono que sus pares sin dichas discapacidades (Cobb <i>et al.</i> , 2006; Doren <i>et al.</i> , 2014)” [Pepita3].
Introducir una oposición (OPO)	Se presenta una cita para criticarla. A diferencia de BRE, aquí el escritor se opone a la idea citada.	“Los logros de aprendizaje entregados por la AAPT [American Association of Physics Teachers] (Kozminski <i>et al.</i> , 2014) solamente representan recomendaciones y, por tanto, su alineación con el currículo estaría sujeta a discusión” [Andy3].

* Convención: autor, número de versión.

estudiantes cuya primera lengua no es el inglés, que formula funciones de atribución, ejemplificación, mención a referencias adicionales, declaración de uso, aplicación, evaluación, enlaces entre fuentes y comparación. Esta propuesta fue ajustada por Sánchez-Jiménez (2013; 2016) para analizar memorias de máster escritas en español por estudiantes filipinos y españoles.

3. La tipología de 15 funciones de Weinstock (1971), utilizada después por Sabaj y Páez (2011) para comparar artículos entre disciplinas.
4. La taxonomía de motivos para citar, basada en entrevistas, propuesta por Erikson y Erlandson (2014), que incluye cuatro categorías —argumentación, alineamiento social, alineamiento comercial y datos— y sus correspondientes subdivisiones. Finalmente, el marco conceptual de Swales (1990) sirvió como herramienta analítica e informó la creación de algunos propósitos de citación.

A partir de estas propuestas, se analizaron cuatro versiones de las introducciones de la RSL (30 % del corpus) para levantar las categorías especificadas en la Tabla 1.

Cada introducción se dividió en cláusulas citadas, que fueron clasificadas según el(los) propósito(s) correspondiente(s). En este procedimiento, se

analizó un total de 275 citas, distribuidas como indica la Tabla 2.

Para asegurar la confiabilidad de la codificación, las investigadoras revisaron, refinaron y calibraron las categorías. Además, se doblecodificó el 25 % del corpus y se obtuvo un Kappa de Cohen de $k = 0,89$, considerado un acuerdo óptimo (Fleiss *et al.*, 2003). Luego, se normalizaron las recurrencias, dividiendo el número de veces que un propósito era utilizado en la introducción de una versión por el total de citas incluidas en esta.

Por último, dado que una misma referencia puede cumplir más de un motivo o función (Erikson y Erlandson, 2014; Hyland, 2004), si una cita era clasificada en dos propósitos, se contabilizaba en cada categoría como 0,5, lo que sucedió en una sola ocasión.

Resultados y discusión

A continuación se presenta lo hallado según las preguntas específicas planteadas. En este sentido, primero se muestran y comentan las gráficas de distribución del análisis textual, que permiten visualizar de manera longitudinal la variabilidad de los propósitos de citación entre las diferentes versiones de cada participante. Posteriormente, se analizan los resultados emergidos de las entrevistas.

Propósitos de citación: una mirada longitudinal

Para atender a la primera pregunta específica sobre cómo se distribuyen y varían longitudinalmente los propósitos de citación usados por los estudiantes, se realizó un análisis de frecuencias, cuyos resultados se muestran en la Tabla 3, logrados tras la clasificación de citas y la normalización de recurrencias.

Lo primero que destaca son las preferencias de cada participante al momento de seleccionar los propósitos de citación para construir su introducción. Pierre muestra predilecciones por funciones como EVI, TRAD o NICHU, mientras que Pepita y Andy tienden, en sus últimas dos versiones, a usar más

Tabla 2 Distribución de citas en la introducción de la RSL en tres momentos

Autor	RSL1		RSL2		RSL3	
	Citas	Total palabras	Citas	Total palabras	Citas	Total palabras
Sara	23	1362	22	1192	16	1023
Andy	18	1034	20	998	23	1445
Pepita	20	933	19	934	19	1052
Pierre	19	1033	37	1894	39	1808

RSL: Revisiones sistemáticas de la literatura.

Tabla 3 Distribución de propósitos de citación en las introducciones de RSL en tres momentos

Versión de RSL según autor	Propósitos de citación						
	BRE (%)	TERR (%)	TRAD (%)	NICHO (%)	DEF (%)	EVI (%)	OPO (%)
Sara1	4	9	4	30	52	0	0
Sara2	9	9	11	9	55	7	0
Sara3	13	13	9	13	50	3	0
Andy1	6	6	50	6	33	0	0
Andy2	10	0	15	25	15	35	0
Andy3	9	0	9	30	17	30	4
Pepita1	10	30	0	10	0	50	0
Pepita2	11	32	0	5	0	53	0
Pepita3	11	32	0	5	0	53	0
Pierre1	0	0	16	58	26	0	0
Pierre2	14	8	32	32	5	8	0
Pierre3	13	8	41	26	5	8	0

RSL: Revisiones sistemáticas de la literatura; BRE: Identificar brechas; TERR: Señalar importancia del territorio; TRAD: Señalar evoluciones o tradiciones de estudio; NICHO: Introducir relevancia sobre el nicho; DEF: Definir conceptos; EVI: Incorporar evidencia; OPO: Introducir una oposición.

citaciones para incorporar evidencia (EVI). Asimismo, Pepita presenta mayores usos de TERR, categoría que es muy poco utilizada por Andy. Entre tanto, Sara muestra preferencia por DEF.

Ninguno de los participantes, excepto Andy en su última versión, hace alusión a un autor para introducir una oposición (OPO). Este último hallazgo coincide con los de Meza y Sabaj (2016), respecto al mínimo uso de fuentes para funciones discursivas de disenso. Este comportamiento podría vincularse a la dificultad que supone, para los doctorandos, construir un yo autoral, una voz que se distancia o tensiona las ideas o hallazgos de otros autores.

Por otro lado, desde una perspectiva longitudinal intraestudiante, que permite apreciar el proceso de cada escritor, destaca la poca variabilidad de Pepita y Sara en cuanto a los propósitos para citar. En contraste con esta poca variabilidad, la primera versión de Andy se diferencia de las otras dos, pues, en un principio, muestra mayor tendencia a forjar

su introducción a partir de DEF o TRAD, sin incorporar evidencia del campo (EVI). Al contrario, en las últimas dos versiones expone una predominancia por NICHO y EVI. Cabe explicitar que Andy cambió el tema de su revisión entre la primera y la segunda versión, lo que podría explicar en parte la modificación de sus patrones.

Así como Andy, Pierre muestra una variabilidad entre la primera versión y las dos últimas, aunque él mantuvo su tema de revisión, como Sara y Pepita. En detalle, la primera versión de Pierre muestra el uso de solo tres propósitos de cita, mientras que las demás versiones incorporan seis. Además, en la primera versión, más de la mitad de las citas se usan para NICHO, propósito que es utilizado también en las demás versiones, pero en menor cantidad que TRAD.

Finalmente, llama la atención que todos los participantes, excepto Pepita, muestran longitudinalmente un cambio en el modo de citar entre la primera y la segunda versión, que es menor a las diferencias encontradas entre la segunda y la tercera.

Decisiones de uso de propósitos

Respecto a la segunda pregunta específica acerca de las razones que atribuyen los participantes a estas decisiones de uso, sus reflexiones sobre los resultados mostraron que, en esta práctica, la construcción de su identidad como escritores está moldeada por una negociación entre las identidades que traen consigo al acto de escritura y la imagen que pretenden proyectar y que se encuentran construyendo.

Identidades previas: estilo e identificaciones disciplinarias

Cuando se les insta a hablar sobre los propósitos por los que parecen haber tenido mayor y menor preferencia, los participantes aluden a usos que se han vuelto hábitos con los que se sienten cómodos, que relacionan con lo que consideran “su estilo” de escritura, y que muchas veces son una respuesta a

sus posturas epistemológicas y filiaciones disciplinares. Un caso ilustrativo es la respuesta de Sara sobre su predilección por DEF:

Creo que es muy de la biología, de mi formación inicial. Uno define mucho, explica bien el concepto. Para mí siempre es muy importante [decir:] “yo estoy hablando de esto y lo entiendo de esta manera”. Sí, creo que yo soy muy así, de entender los conceptos bien.

Sara declara identificación y apropiación con su disciplina de origen y alineación con las creencias de esta al presentar el recurso como una convención de la comunidad, y a la vez incorporar una explicación personal sobre el valor de este uso: “soy muy así”.

De manera similar, cuando Pepita observa la distribución de propósitos de citación de sus textos, señala EVI y exclama “me parece muy yo”. Luego añade:

Quizá es una costumbre. Una cuestión medio matemática, pero hasta que uno no ve... como dicen, “ya, pero muéstrame las cifras”. Hasta que uno no ve las cifras, no sabe la gravedad del problema. Porque todo el mundo te puede decir: “en verdad tenemos que hacer que los niños tengan más acceso a la educación”. Ya, pero y ¿de qué acceso estamos hablando?, ¿es un 10 contra un 11 o es un 20 contra un 40? Eso me lo da la evidencia.

340

Quedan claros los fundamentos epistemológicos que inspiran a Pepita a priorizar este propósito de citación; para ella, la evidencia numérica, propia del campo de la economía, es la manera de constatar la existencia de un problema. Tal identificación con un tipo de persona, cuya incorporación se ha vuelto “costumbre”, es reforzada al hablar sobre los propósitos menos utilizados:

Pepita: Esto es muy mío también, no señalar definiciones o tradiciones del estudio.

Entrevistadora: ¿Qué opinas de eso?

Pepita: Me parece muy cuali [risas].

Pepita atribuye su elección al establecimiento de una dicotomía entre convenciones “cuantitativas/cualitativas”, en la que se identifica claramente como cuantitativa. Este ejemplo expone, además, cómo estas identidades que se traen consigo al acto de escritura están representadas por decisiones de incorporación de ciertos recursos que

comulgan con creencias propias de las comunidades objeto de identificación, pero también por la abstinencia o resistencia al uso de otros menos valorados, como sería para “los cuantitativos”, es decir, utilizar muchas citas sobre definición (DEF) o tradición (TRAD) durante la introducción.

Otro caso que ejemplifica esta resistencia es cuando Andy explica por qué prefiere no usar citas para señalar importancia del territorio (TERR) en sus escritos:

A mí eso no se me da, la verdad. Cada vez que me tengo que enfrentar en escrituras de esa línea, no me siento cómodo, no me siento parte de esa línea o de esa función, y siento que no soy yo. De hecho, la primera introducción que escribí fue muy en esa línea de señalar la importancia del territorio, pero no me sentía cómodo; escribí dos párrafos y los eliminé, porque fue tratar de copiar un poco lo que habían hecho otros autores y no sentía que fuera yo el que estaba haciendo eso. Entonces, si no estoy cómodo, no lo hago, y no lo hice [casi] en ninguna de las tres [versiones]. Es por eso, porque para mí es más, no sé si de los *practitioner* [profesionales], pero más de esta gente... como con estos *policy briefs* [informes de política], yo lo veo, van en esa línea y no me agrada. Ese estilo a mí no se me da. Si pudiera evitarlo a futuro, lo evitaría a toda costa.

Este fragmento ilustra dos puntos: 1) insiste en el vínculo que los participantes tienden entre el “tipo de persona” (Gee, 2000) con que se identifican y el uso de determinados recursos comunicativos; Andy no “se siente cómodo”, “no es su estilo” usar determinado propósito, porque lo vincula con una imagen de la que quiere distanciarse. Y 2) esta resistencia contrasta con el recuerdo de cómo intentó ceder a este recurso discursivo, pero su sentimiento de inadecuación fue mayor. Pese a haber tenido instrucción en el concepto de las *movidas retóricas* de Swales y saber que es un uso extendido y valorado por la comunidad académica, Andy se mantiene fiel a sus creencias sobre la escritura, incluidas por su yo autobiográfico y al tipo de persona con que se identifica como escritor académico.

Los ejemplos expuestos hablan de creencias, filiaciones y patrones de elección que los estudiantes

han construido previamente y que evalúan e incorporan a este acto de escritura. Así, en estos tres casos, se advierte cierta tensión entre los modos de construir conocimiento que privilegian y otras formas valoradas en su nuevo contexto de aprendizaje y en el campo de la educación.

Pero de los testimonios y de la captación de la variabilidad longitudinal entre las versiones sobresalieron también reflexiones sobre la ampliación de los conjuntos de recursos discursivos personales, durante este periodo, producto de la participación en nuevas prácticas. Muestra de ello es la respuesta de Pierre sobre el aumento de tipos de propósitos usados entre su primer y segundo borrador: “Absolutamente. En el primero todavía me hacían falta algunas cosas que fui desarrollando, descubriendo la importancia de la cita para [énfasis] otras cosas”. En retrospectiva, él interpreta esta variación como una limitación o “carencia” inicial de recursos, posteriormente descubiertos e incorporados.

Según los testimonios, las decisiones de selección de ciertos propósitos de citación están orientados por las identidades previas, que se traducen en puntos de referencia propios y en alineaciones con determinadas tradiciones, que pretenden conservar ciertos valores e identificaciones disciplinares. En sus explicaciones, puede entenderse la manera en que los estudiantes se apropian de su discurso y se sienten fielmente reflejados en sus elecciones discursivas. Términos como “comodidad”, “costumbre” o “estilo propio”, y expresiones como “muy yo”, “no se me da” o “yo soy así”, apelan al yo autobiográfico, sus filiaciones con comunidades y tipos de personas con que se identifican; pero también sugieren un yo autoral construido mediante usos particulares, que denominan “estilo”, erigido desde su participación en comunidades que privilegian otras prácticas, que se tensionan con las privilegiadas en su nuevo contexto y con las posibilidades de ser en el campo de la educación.

Además, entendiendo el estado inestable y de constante construcción de la identidad en esta etapa formativa, las comparaciones longitudinales

entre versiones permiten relevar evidencias de ampliación de estos repertorios comunicativos, que componen la identidad del escritor, eventos esperables en esta primera fase de formación doctoral, que involucra la familiarización con prácticas nuevas o poco conocidas.

Imagen en construcción y a proyectar

Otras elecciones discursivas parecen orientarse, conscientemente o no, a proyectar determinada imagen al lector y a la comunidad de destino. Esta imagen dialoga con la forma en que los participantes se van construyendo como investigadores. Esta manifestación se cristaliza, primero, en la intención de escribir estratégicamente para cumplir las expectativas del lector y ser considerado parte de la comunidad a la que se busca pertenecer; y, segundo, en la forma desde la cual buscan posicionarse en su campo. Este resultado, que fluctúa entre la construcción del yo discursivo y autoral de los entrevistados, se condice con lo hallado en el estudio de Harwood y Petrić (2012), que explora la idea de “actuación” de Goffman, y encuentra que, al momento de decidir qué citar, las participantes buscan anticiparse a las posibles expectativas y formas de influenciar a su lector.

Acerca de lo primero, las decisiones de uso u omisión de determinados propósitos responden al cumplimiento de las expectativas de sus lectores y tienden un vínculo entre los participantes y su forma de posicionarse. Esto resultó común al conversar sobre OPO, ausente en todos los textos, a excepción de la tercera versión de Andy. Frente a esta elección discursiva, él señala:

[...] sería raro no introducir una oposición a un nivel de doctorado. Uno esperaría, de hecho, me hace sentido, que se pida una oposición clara en la introducción, y eso igual a uno le da una propiedad como autor; y me parece ideal, me parece estupendo que al menos se vea plasmada una oposición en mis textos.

En esta evaluación de las posibilidades de ser en el contexto de la formación doctoral, Andy muestra poseer una imagen definida de las expectativas que se tienen de una persona “a nivel de doctorado” y

que atañen a la capacidad de sentar abiertamente una posición propia en contra de la postulada por otro autor, lo que requiere asumir mayor nivel de autoridad y presentar un yo discursivo contundente. Por ende, se enorgullece de haber actuado “a la altura” en su última versión; haberse proyectado como escritor crítico (yo discursivo) y con autoridad, propio de un doctorando.

Algo semejante puede interpretarse en Pierre, quien enfatiza en la forma como realiza una crítica que releva su voz, pese a estar sustentada con otra referencia:

[...] quizás digo “al igual que Lindvall” y creo que sí me apoyo en otro autor, pero aun así critico al otro autor. No solo, pero hay una voz propia. Entonces, menciono a un autor, menciono otro que está en contra y yo digo: “yo tengo la misma posición que este frente a esto y que agregaría estos otros dos puntos”. [...] De hecho, creo que es bastante bueno, porque te posiciona frente al lector y te dice para dónde va a ir el estudio.

342

Pierre insiste en haberse posicionado autoralmente frente al lector mediante una crítica, y que su voz no ha sido opacada por respaldarse en otro autor. Al parecer, él también busca construir un yo discursivo que cumpla con esa expectativa del lector de encontrar un autor crítico y posicionado. Ambos estudiantes muestran preocupación por alcanzar un comportamiento que consideran altamente valorado en la academia.

Por su parte, frente a esta práctica, Pepita asume una estrategia distinta:

Esto [OPO] nunca lo haría en una introducción, porque me parece que es quitarme puntos de inmediato. Imagínate que me está revisando una persona a la que yo critico, ¡no me lee más, nunca en la vida del trabajo para adelante! [*risas*].

A diferencia de Pierre y Andy, quienes consideran que en la formación doctoral una posibilidad de ser altamente valorada es mostrarse como escritores con autoridad en la introducción, Pepita prefiere silenciar esta posición y presentarla en otros momentos del texto. Ella considera esto una mejor

estrategia para lograr cierta membresía o aceptación por parte de la comunidad lectora. En todos, no obstante, la decisión de incorporar o no el recurso está dictada por forjar aquella identidad que será más valorada en el contexto y que desean proyectar en el lector.

Respecto a lo segundo, fue también común que los participantes justificaran algunas decisiones discursivas como “necesarias”, dado su objeto de investigación. Un ejemplo es cuando Sara explica por qué incorpora poca evidencia (EVI):

[...] estoy trabajando hartito con filósofos, donde hemos estado trabajando mucho en hacer una contribución ojalá teórica a un campo. [...] también el campo que estoy abordando va más hacia cómo están nuestras estructuras de pensamiento, nuestros patrones; por eso quiero más cosas teóricas.

Sara les adjudica este comportamiento a sus prioridades en términos de la contribución que pretende realizar. En efecto, estas decisiones, lejos de ser taxativas, están supeditadas a elecciones de posicionamiento dentro del campo del saber y frente a su objeto de estudio. Mediante esta priorización de propósitos, ella se está construyendo como cierto tipo de investigadora dentro del campo, y el uso del plural “hemos” sugiere su identificación o membresía deseada del grupo con el que trabaja y al que busca dirigirse, en el ámbito de la filosofía de la educación.

Andy, por su parte, aclara que la variabilidad en el uso de propósitos entre sus versiones se debe parcialmente al cambio de tópico entre la primera y la segunda versión. Manifiesta que la novedad del primer tema requería de determinados usos: “yo la armé [la introducción] señalando las evoluciones, porque en ese contexto era importante dar cuenta de la evolución de ese campo”, y más adelante añade que esta misma característica de “campo en construcción” le obligaba a efectuar mayores definiciones de conceptos (DEF), dado el poco consenso en el tema. Durante el segundo semestre, Andy investigó sobre los laboratorios de física, y en este, el propósito EVI cobró mayor

relevancia: “esa introducción nace de esta falta de evidencia robusta en función del impacto que tienen los laboratorios”.

Estas apreciaciones sobre la selección de propósitos según el objeto de investigación constituyen evidencia situada de la forma y el nivel de autoridad con que los participantes van asumiendo una posición en su campo y la construyen en el texto como cierto tipo de investigadores. Igualmente, ilustra cómo el yo discursivo se modifica parcialmente en las diferentes prácticas, conforme se va ampliando el repertorio de elecciones discursivas. De hecho, en cuanto a la disminución de *TRAD*, Andy recuerda:

[...] al final creo que estaba perdiendo el foco, dando cuenta de evoluciones y tradiciones. Ahí me acordé de esto de escribir más en simple. Y creo que la decisión fue eso: “no estoy haciendo un estado del arte de los laboratorios, quiero relevar un interés de estudio”, y eso me dijo: “bueno, entonces, hay cosas que son innecesarias”, y me pareció innecesario ahondar en las tradiciones de estudio de los labs [laboratorios], porque no era el foco. Por eso lo bajé, de hecho, casi a la mitad.

Él reconstruye una decisión consciente entre la segunda y la tercera versión sobre un cambio de foco en cómo presentar su investigación y, como consecuencia, posicionarse en su campo. Este concepto de *cambio de foco* es también utilizado por Pierre para interpretar variaciones entre propósitos en sus versiones:

Creo que mientras avanzaba el tiempo, fue cambiando el foco con el que fui planteando mi revisión de literatura. En un principio, solía escribir para que cualquier persona que leyera mi texto le encontrara sentido. Después fui quizá escribiendo más cercano a mi comunidad y dentro de eso traté de relevar las cosas que me parecían más interesantes de la propia comunidad, y fijar bien con qué iba a trabajar y con quién, en lugar de, por ejemplo, definir muchos conceptos.

Pierre reconoce haber ido adecuando su escritura para su comunidad experta, lo que lo motivó a disminuir el uso de propósitos que relaciona con públicos más generales, como *DEF*, que podrían presentarlo como un investigador novel. Además,

ambos testimonios permiten captar cambios dentro del periodo de escritura entre versiones, que sirven como insumo para reconocer que la producción de un texto involucra una constante negociación de elecciones para construir o proyectar un yo discursivo deseado.

En suma, algunas decisiones retóricas de los participantes están supeditadas a una anticipación de la reacción del lector objetivo, en una búsqueda por presentar un yo discursivo de investigadores pertenecientes a una comunidad y capaces de posicionarse frente a ella dentro de un campo de estudio, con voz propia, y más o menos crítica, según su yo autorral. Asimismo, las comparaciones longitudinales permiten reflexiones retrospectivas que ilustran procesos de ampliación del conjunto de recursos para actuar en situaciones comunicativas y la negociación entre decisiones de posicionamiento.

Conclusiones

Este estudio aporta a complejizar la relación entre las dimensiones que conforman la identidad del escritor y la manera como este se aproxima al uso de las citas en un acto escrito. Específicamente, los participantes incorporan su yo autobiográfico, relacionando sus preferencias por algunos propósitos de citación con conceptos como “comodidad”, “hábito” o “estilo”, que en ocasiones constituyen expresiones de comunión e identificación con determinadas posturas epistemológicas o disciplinarias, que implican una negociación con identidades previas de los participantes (Hoang y Pretorius, 2019). Asimismo, la autopercepción de los participantes como investigadores se encuentra en desarrollo. Esto repercute en cómo forjan sus yoes autorral y discursivo, y en cómo evalúan sus posibilidades de ser dentro de su contexto de formación.

El diseño longitudinal favoreció la captación de una nueva fase de desarrollo de la literacidad en los escritores, quienes amplían, en el tiempo, su repertorio comunicativo y modifican su forma de posicionarse ante la comunidad experta conforme participan de nuevas prácticas. Así, se insiste en

la identidad como una experiencia vivida y negociada mediante la participación en comunidades (Wenger, 2001), y se asiste a la construcción de una identidad académica híbrida o múltiple en el acto escrito, donde las identidades previas se tensionan y negocian con otras nuevas o en proceso de construcción. Tales hallazgos ratifican la importancia de entender a los escritores como sujetos con agencia, que toman decisiones y reflexionan sobre su escritura (Zavala, 2011).

En virtud de lo anterior, haber integrado el análisis intertextual con los testimonios permitió comprender que la construcción de la identidad académica mediante la citación es compleja y no responde a intenciones únicas, sea de adherirse a ciertos usos privilegiados, reproducir determinados patrones sin cuestionarlos o resistirse a otros. Por esto, resulta importante continuar prestando atención a los testimonios respecto a las elecciones discursivas, en detrimento de generalizaciones o interpretaciones basadas en el texto como única fuente de investigación para informar la formación doctoral. Continuar realizando investigaciones sostenidas en el tiempo, y que vinculen diferentes fuentes de datos y procesos de análisis, permitirá ayudar a comprender la complejidad del proceso de escritura doctoral desde la perspectiva del escritor, valorar la agencia de los estudiantes y reconocer sus repercusiones y negociaciones identitarias.

Finalmente, cabe mencionar algunas limitaciones del presente estudio. Entre ellas, el uso de una muestra acotada y anidada a un contexto específico, que no permite la realización de generalizaciones, aunque sus hallazgos aportan a la discusión sobre la identidad de los investigadores en formación. Asimismo, el uso de entrevistas como método para comprender las intenciones de los escritores reconoce que no todas las elecciones de estos son conscientes (Ivanič, 1998); sin embargo, se considera que la reconstrucción y la reflexión que los participantes llevan a cabo son, en sí mismas, enriquecedoras.

Agradecimientos

A la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, folio 21180042, por la financiación para esta investigación.

Referencias

- Ávila Reyes, N. (2018). Locales, regionales y cosmopolitas: análisis intertextual de artículos sobre escritura universitaria en América Latina Hispánica. En R. C. M. Pereira (Ed.), *Escrita na universidade. Panoramas e desafios na América Latina*. UFPB.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Boote, D. y Beile, P. (2005). Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Education Researcher*, 34(6), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X034006003>
- Bornmann, L. y Daniel, H. (2008). What do citation counts measure? A review of studies on citing behavior. *Journal of Documentation*, 64(1), 45-80. <https://doi.org/10.1108/00220410810844150>
- Burgess, A. e Ivanič, R. (2010). Writing and being written: Issues of identity across timescales. *Written Communication*, 27(2), 228-255. <https://doi.org/10.1177/0741088310363447>
- Castelló, M., Iñesta, A. y Corcelles, M. (2013). Learning to write a research article: Ph. D. students' transitions toward disciplinary writing regulation. *Research in the Teaching of English*, 47(4), 442-477. <https://www.jstor.org/stable/24397847>
- Castelló, M., McAlpine, L., Sala-Bubaré, A., Inouye, K. y Skakni, I. (2020). What perspectives underlie 'researcher identity'? A review of two decades of empirical studies. *Higher Education*, 81, 567-590. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00557-8>
- Erikson, M. y Erlandson, P. (2014). A taxonomy of motives to cite. *Social Studies of Science*, 44(4), 625-637. <https://doi.org/10.1177/0306312714522871>
- Fazel, I. y Shi, L. (2015). Citation behaviors of graduate students in grant proposal writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 20, 203-214. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.10.002>

- Feak, C. y Swales, J. (2009). *Telling a research story. Writing a literature review*. University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.309338>
- Fleiss, J., Levin, B. y Cho Paik, M. (2003). *Statistical methods for rates and proportions* (3.ª ed.). Wiley-Interscience. <https://doi.org/10.1002/0471445428>
- Gee, J. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125. <https://doi.org/10.2307/1167322>
- Gee, J. (2008). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (3.ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203944806>
- Giampapa, F. (2011). The politics of 'being and becoming' a researcher: Identity, power, and negotiating the field. *Journal of Language, Identity and Education*, 10(3), 132-144. <https://doi.org/10.1080/15348458.2011.585304>
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Anchor Books.
- Harris, R. (2005). *Rhetoric and incommensurability*. Parlor Press.
- Harwood, N. y Petrić, B. (2012). "Performance in the citing behavior of two student writers". *Written Communication*, 29(1), 55-103. <https://doi.org/10.1177/0741088311424133>
- Hoang, C. y Pretorius, L. (2019). Identity and agency as academics: Navigating academia as a doctoral student. In L. Pretorius, L. Macaulay y B. Cahusac de Caux (Eds.), *Wellbeing in doctoral education. Insights and guidance from the student experience* (pp. 143-151). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-9302-0_12
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing*. University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse*. Continuum.
- Inouye, K. y McAlpine, L. (2019). Developing academic identity: A review of the literature on doctoral writing and feedback. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 1-31. <https://doi.org/10.28945/4168>
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity. The discursive construction of identity in academic writing*. Lancaster University. <https://doi.org/10.1075/swll.5>
- Ivanič, R., Edwards, R., Barton, D., Martin-Jones, M., Fowler, Z., Hughes, B., ... Smith, J. (2009). *Improving learning in college: Rethinking literacies across the Curriculum*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203881422>
- Leshem, S. (2020). Identity formations of doctoral students on the route to achieving their doctorate. *Issues in Educational Research*, 30(1), 169-186. <http://www.iier.org.au/iier30/leshem.pdf>
- Lillis, T. (2013). *Sociolinguistics of writing*. Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139164597.013>
- Meza, P. y Sabaj, O. (2016). Funciones discursivas de consenso y disenso en tesis de lingüística. *Onomázein*, 33(1), 385-411. <https://doi.org/10.7764/onomazein.33.23>
- Petrić, B. (2007). Rhetorical functions of citations in high- and low-rated master's theses. *Journal of English for Academic Purposes*, 6(3), 238-253. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2007.09.002>
- Qingrong, L. y Liming, D. (2019). Chinese MA student writers' identity construction in citation practices. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 42(3), 365-385. <https://doi.org/10.1515/CJAL-2019-0022>
- Sabaj, O. y Páez, D. (2011). Tipos y funciones de las citas en artículos de investigación de tres disciplinas. *Literatura y Lingüística* (22), 117-134. <https://doi.org/10.4067/S0716-58112010000200009>
- Sánchez-Jiménez, D. (2013). Estudio transcultural de las funciones retóricas de las citas en el género académico de la memoria de máster. *Argus-A Artes y Humanidades*, 2(9), 1-59.
- Sánchez-Jiménez, D. (2016). Implicaciones de la citación en la voz del autor en el discurso académico universitario: la memoria de máster escrita en español por estudiantes españoles y filipinos. *Diálogo de La Lengua*, VIII, 16-36. https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1189&context=ny_pubs
- Sapienza, F. (2007). Ethos and research positionality in studies of virtual communities. In H. McKee y D. DeVoss (Eds.), *Digital writing research. Technologies, methodologies and ethical issues* (pp. 89-106). Hampton Press.
- Scimago. (2020). Scimago institutions rankings. Higher education. Chile- research rank. <https://www.scimagoir.com/rankings.php?country=CHL&rankings=Research§or=Higher%20educ>
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres. Exploration and applications*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524827>
- Tusting, K., McCulloch, S., Bhatt, I., Hamilton, M. y Barton, D. (2019). *Academics writing. The dynamics of knowledge creation*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429197994>

- Weinstock, M. (1971). Citation indexes. In A. Kent y H. Lancour (Eds.), *Encyclopedia of library and information science*, 5 (pp. 16-40). Marcel Dekker.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Wisker, G. (2015). Developing doctoral authors: Engaging with theoretical perspectives through the literature review. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1), 64-74. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.981841>
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1(1), 667-81. <https://www.fundacioncomillas.es/cuadernos-comillas/cuadernos/el-espanol-escrito-en-contextos-contemporaneos/pdf/cuaderno.pdf>

Cómo citar este artículo: Calle-Arango, L., Ávila Reyes, N. y Meneses, A. (2021). Construcción y transformaciones de las identidades académicas de estudiantes doctorales mediante la citación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(2), 331-346. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a12>



C
A
S
E

S
T
U
D
I
E
S

VIOLENCIA SIMBÓLICA CONTRA LA MUJER EN LOS ANUNCIOS PUBLICITARIOS: UN ANÁLISIS VISUAL CRÍTICO

SYMBOLIC VIOLENCE AGAINST WOMEN IN ADVERTISING: A CRITICAL VISUAL ANALYSIS

VIOLENCE SYMBOLIQUE À L'ÉGARD DES FEMMES DANS DES ANNONCES PUBLICITAIRES: UNE ANALYSE VISUELLE CRITIQUE

María Martínez-Lirola

Doctora en Filología Inglesa,
Universidad de Sudáfrica y
Universidad de Alicante, España.
Profesora titular de Filología Inglesa,
Universidad de Alicante, España.
maria.lirola@ua.es
<https://orcid.org/0000-0002-6427-425X>

RESUMEN

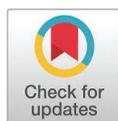
El discurso publicitario es conocido por contribuir al sexismo y a la reproducción de estereotipos de género. Este artículo se centra en la violencia simbólica que presenta el cuerpo de las mujeres como objeto sexual en textos publicitarios empleados por Dolce & Gabbana en la hoja informativa (newsletter) que envió, a través de la web, regularmente entre 2016 y 2019. La metodología utilizada fue fundamentalmente cualitativa, aunque se tuvieron en cuenta algunos datos cuantitativos para comprender mejor la estructura del corpus. Para deconstruir los significados representativos, interpersonales y composicionales de los textos se empleó la gramática visual de Kress y Van Leeuwen (2006). Los resultados del análisis visual muestran que los cuerpos de las mujeres son utilizados como reclamo publicitario, lo cual contribuye a la reproducción de varias formas de violencia simbólica. Tales resultados sugieren la necesidad de revisar la cosificación de los cuerpos femeninos en el discurso publicitario.

Palabras clave: mujeres; discurso publicitario; violencia simbólica; análisis visual crítico; estudios de género.

ABSTRACT

Advertising discourse is known to contribute to sexism and to the reproduction of gender stereotypes. This research study focuses on the symbolic violence that presents the body of women as sexual objects in advertising texts used by Dolce & Gabbana in the newsletter that it sent through the web regularly between 2016 and 2019. The methodology is mainly qualitative, although some quantitative data is also provided to better understand the structure of the corpus. To deconstruct the representational, interpersonal and compositional meanings of the advertisements, the study uses Kress and van Leeuwen's (2006) visual grammar as a theoretical framework. The results of the visual analysis show that women's bod-

349



Recibido: 2020-05-05 / Aceptado: 2020-08-19 / Publicado: 2021-05-05
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a06>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 26 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2021), PP. 349-364, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

ies are used as advertising "demands," which contributes to reproducing various forms of symbolic violence. Such results suggest the need to reconsider female body objectification in advertising discourse.

Keywords: women; advertising discourse; symbolic violence; critical visual analysis; gender studies.

RÉSUMÉ

Le discours publicitaire est connu par contribuer au sexisme et reproduire des stéréotypes de genre. Cet article se concentrera sur la déconstruction de la violence symbolique qui présente le corps de la femme comme un objet sexuel. Pour ce faire, les textes publicitaires utilisés par Dolce & Gabbana dans leur fiche d'information (newsletter) qu'elle envoie régulièrement sur le web entre 2016 et 2019 ont été analysés. La méthodologie est fondamentalement qualitative, bien que certaines données quantitatives soient proposées pour mieux comprendre la structure du corpus. La grammaire visuelle de Kress et van Leeuwen (2006) sera utilisée comme cadre théorique pour déconstruire les significations représentatives, interpersonnelles et compositionnelles des textes. Les résultats montrent que le corps des femmes est utilisé comme une allégation publicitaire qui contribue à reproduire la violence symbolique. Une classification des principaux exemples de violence symbolique retrouvée dans le corpus sera proposée afin de bien faire comprendre la violence sexiste qui est encore employée. Les résultats indiquent la nécessité de reconsidérer la réifications des corps féminins.

Mots-clés : femmes ; discours publicitaire ; violence symbolique ; analyse visuelle critique ; études de genre.



Introducción

El género está presente en todos los aspectos de la vida, incluida la publicidad, y el modelo que predomina es el que destaca la dominación masculina (Bourdieu, 1998, 2000). La influencia social de la publicidad es amplia, al tener un papel importante en la socialización de las personas, debido a que transmite modelos de comportamiento y pensamiento. En muchas ocasiones, un mensaje publicitario se acepta como el reflejo de los valores de una sociedad; como señala Bringas López (2010): “Los medios de comunicación, incluida la publicidad, son poderosos agentes de socialización que transmiten los códigos de conducta y modelos sociales de los grupos dominantes” (p. 117).

En la sociedad actual, el discurso publicitario es uno de los que más contribuye a la construcción de estereotipos de todo tipo, incluidos los de género, y a la transmisión de significados que, con frecuencia, se aceptan como reales (Ananda *et al.*, 2019; Aparicio Martín, 2015; Buonanno, 2014; Sarkar, 2014). Por esta razón, es fundamental analizar las características de los textos publicitarios, por representar realidades sociales determinadas y por contribuir a la producción y la reproducción de la vida social, hecho que ocurre con todos los textos (Richardson, 2007).

Uno de nuestros principales intereses es estudiar textos en relación con el contexto en que se enmarcan, con el fin de establecer relaciones simbólicas entre los textos y la realidad social que les rodea. Es decir, nos proponemos analizar textos de la publicidad en los que se observe la representación que se hace de las mujeres, para entender cómo se construyen y qué ejemplos de violencia simbólica se asocian a la representación.

Las preguntas de investigación que se plantean en este estudio son las siguientes: ¿cómo se presenta a las mujeres en la publicidad de Dolce & Gabbana? ¿Cuáles son las principales características visuales de los textos? ¿Hay ejemplos de violencia simbólica en los textos analizados? El análisis que se lleva

a cabo para responder a estas preguntas nos permite poner de manifiesto que las diferentes elecciones visuales no son inocentes, sino que vienen determinadas por la ideología dominante y el contexto político-social que enmarca a los textos. Además, responder a estas preguntas nos permite entender cómo se proyecta a las mujeres como portadoras de elementos estéticos y conductas que configuran una imagen erótica de ellas reconocida colectivamente. También se observa el modo en que el cuerpo de las mujeres es empleado para seducir; de este modo, se fomenta un culto a la exhibición del cuerpo, que lleva a estereotipar los roles de género, uniendo a las mujeres al erotismo y a la seducción.

La hipótesis de partida es que la publicidad, en general, y la de Dolce & Gabbana, en particular, utiliza más los cuerpos de las mujeres que los de los hombres para publicitar sus productos y recurre a la violencia simbólica en la representación. Por esta razón, los objetivos de este artículo son: 1) observar ejemplos de violencia simbólica en una muestra de discurso publicitario, en concreto, en los textos que Dolce & Gabbana utiliza en su hoja informativa (*newsletter*); y 2) establecer una clasificación de los principales tipos de violencia simbólica encontradas en los textos.

Dolce & Gabbana es una firma de moda italiana fundada por Domenico Dolce y Stefano Gabbana en el año 1985. Esta firma ha sido seleccionada por su popularidad a nivel mundial y por la gran variedad de artículos que vende: ropa, gafas, complementos, perfumes, móviles, restaurantes, entre otros. Es decir, se ha optado por seleccionar una firma que publicita varios tipos de productos, con el fin de observar ejemplos de violencia simbólica, con independencia del producto que se publicite.

Este artículo se divide en las siguientes secciones: a continuación, se ofrece un marco teórico; seguidamente, se enuncian los datos y la metodología; luego, se presenta el análisis del corpus, donde se muestran algunos datos cuantitativos y se ilustran

los principales tipos de violencia simbólica encontrados con el análisis cualitativo de tres textos. El artículo finaliza con la discusión y las conclusiones del estudio, donde se señala que la publicidad sexista sigue estando presente en el siglo XXI.

Marco teórico

El *mensaje publicitario* es una práctica discursiva que se emplea con el fin de persuadir, informar, captar la atención, etc. Se trata de un tipo de discurso que utiliza distintas técnicas para manipular y persuadir a la compra de productos, a adoptar un estilo de vida, etc. (Cruz García, 2017; Danilina *et al.*, 2019). En este sentido, las mujeres son normalmente las utilizadas como estímulos en la publicidad (Sato, 2011) y su representación viene determinada por normas culturales (Jeffries, 2007).

El discurso de la publicidad visibiliza a las mujeres y utiliza constantemente sus cuerpos como reclamo publicitario, lo que hace que la mujer se defina, en general, en función de su cuerpo, sin tener en cuenta sus características intelectuales, lo que, por el contrario, llevaría a considerar su integridad como ser humano, sin conceder importancia exclusiva a los aspectos físicos, entendidos como marca de su valor social.

Son diversos los estudios que han prestado atención a cuestiones relacionadas con la lengua empleada en la publicidad y el género (Cameron, 2006; Coates, 2004, 2012; Eckert y McConnell-Ginet, 2003; Goddard y Patterson, 2000; Hashim y Hassan, 2011; Talbot, 2010; Wodak, 1997, entre otros). Además, son múltiples los estudios que han prestado atención a la lengua visual y a cuestiones de género relacionadas con las representaciones de los cuerpos de las mujeres (Baykal, 2016; Bowcher, 2012; Fernández Fernández *et al.*, 2014; Jeffries, 2007; Jerslev, 2017; Magalhães y Caetano, 2012; Martínez Lirola, 2012a y 2012b; Martínez Lirola y Chovanec, 2012; Sato, 2011; Sharda, 2014; Velandia-Morales y Rincón, 2014; Xu y Tan, 2020, entre otros). Los estudios coinciden en que las mujeres y los hombres son representados de forma

distinta en la publicidad, debido al predominio del cuerpo de las mujeres como reclamo publicitario (Del Rosso, 2017; Giaccardi *et al.*, 2016; Mora, 2014; Shaikh *et al.*, 2016). En este sentido, concurrimos con Verdú Delgado (2018) en que

La difusión masiva de una imagen de la feminidad basada de nuevo en la asociación de mujeres y sexualidad, invisibilizando el resto de dimensiones e intereses que dan sentido a la vida humana, mantiene sin duda un imaginario social útil para justificar la no consideración de las mujeres como sujetos de derecho en una época en la que no es posible emplear aparatos institucionales para dicha causa sin cuestionamientos (p. 168).

Al estudiar el modo en que las mujeres aparecen representadas en los textos publicitarios, se observa que el atractivo sexual (belleza, hermosura, *sex appeal* o deseabilidad) es empleado de manera recurrente para reclamar la atención y persuadir (Galarza *et al.*, 2016; Gil Calvo, 2000). Así, los cuerpos de las mujeres se usan como reclamo publicitario, por medio de posturas, escotes o cosmética, sin tomar realmente conciencia de las repercusiones sociales que estas representaciones pueden tener. En pocos estudios se analizan las formas de violencia simbólica asociadas a concebir el cuerpo como objeto de deseo y portador de placer. Además, el cuerpo femenino es el lugar donde tienen lugar diversas formas de poder (Muñiz, 2010; Pham, 2014). La imagen y el cuerpo de las mujeres reflejan los valores de la sociedad; el ideario colectivo entiende que el objetivo del cuerpo femenino es agrandar y adaptarse a una norma imaginaria (Walter, 2010).

Las ideas enunciadas en el párrafo anterior se relacionan con la *violencia simbólica*. Esta tiene lugar sin coacción física, por medio de formas simbólicas que implican que tanto dominantes como dominados se asumen en ese papel sin apenas cuestionarlo (Bringas López, 2010; Martín Lucas, 2010). La violencia simbólica está presente en mensajes o signos que reproducen relaciones de dominación y marginación contra las mujeres en la sociedad en general y en la publicidad en particular. A veces se entiende, de manera inconsciente,

como parte de la normalidad y de la cotidianidad, por lo que no se la considera dañina o amenazante. Los ejemplos de violencia simbólica señalan que los estereotipos patriarcales creados sobre las mujeres siguen estando presentes en la actualidad.

Además, la violencia simbólica va unida a mensajes, ideas o valores que reproducen o manifiestan marginación, subordinación o dominación entre personas. Blanco (2009) considera que toda forma de violencia de género es violencia simbólica, porque en ella se observan las desigualdades entre mujeres y hombres, que han estado presentes a lo largo de la historia; estas afectan a los cuerpos, por los significados culturales y sociales que se asocian con ellos. En palabras de Blanco (2009): “Esta construcción social del cuerpo por la cual atraviesa todo ejercicio de dominación simbólica, se da en una interrelación entre aspectos como la etnia, el sexo, la lengua y la religión” (p. 64).

Generalmente, la violencia simbólica se caracteriza por ser sutil y por ser una forma de ejercer poder, como señala Bourdieu (2000): “La violencia simbólica es una forma de ejercer el poder, que repercute directamente sobre el cuerpo de la persona, como por arte de magia, sin restricciones físicas aparentes” (p. 44). El mismo autor profundiza en cómo esta forma de violencia afecta a los cuerpos:

La fuerza simbólica es una forma de poder, que se ejerce directamente sobre los cuerpos y como por arte de magia, al margen de cualquier coacción física; pero esta magia sólo opera apoyándose en unas disposiciones registradas, a la manera de unos resortes, en lo más profundo de los cuerpos (Bourdieu, 2000, p. 54).

Las estructuras simbólico-culturales invisibilizan, en ocasiones, la violencia simbólica que se ejerce contra las mujeres. En este sentido, muchas manifestaciones de violencia simbólica se perciben como normales y son aceptadas de manera legítima. Además, el poder simbólico determina las representaciones simbólico-culturales que se hace de las mujeres en la sociedad actual.

Hemos elegido la perspectiva que propone el análisis crítico del discurso (ACD) para llevar a cabo

el estudio de los textos seleccionados, por tener aquel como uno de sus fines fundamentales establecer relaciones entre el discurso y la sociedad; de ahí que se centre en analizar textos reales, con el fin de deconstruir la ideología y el poder presentes en los textos. El ACD no solo describe la sociedad a través de los textos, sino que también trata de modificarla (Van Dijk, 2009; Wodak, 2011). El ACD visibiliza las relaciones de poder y desigualdad que se observan en la sociedad a través de las características de los textos (Van Leeuwen, 2008).

Mi interés en el ACD como perspectiva viene determinado por la importancia que este presta a la deconstrucción¹ de estructuras de discriminación, dominación, poder o control que se presentan en algunas situaciones sociales o con determinados grupos, en este caso con las mujeres, en el discurso publicitario. Analizar las características visuales de los textos que forman el corpus nos permite entender el modo en que se representa a las mujeres en el discurso publicitario empleado por Dolce & Gabbana y en qué medida ese discurso construye la realidad social. En palabras de Wodak (2011): “Discourse is socially *constitutive* as well as socially shaped: it constitutes situations, objects of knowledge and the social identities of and relationships between people and groups of people” (p. 39).

El ACD permite profundizar en cuestiones de género, entre las que destacan el sistema de dominación que los hombres ejercen, en muchas ocasiones, sobre los cuerpos de las mujeres, o el valor social asociado a las mujeres por medio de la belleza de sus cuerpos, hecho en el que ella participan influidas por el dominio patriarcal que en ellas se ha impuesto (Perdomo Colina, 2019; Soley-Beltran, 2015). En este sentido, el ACD contribuye a desenmascarar los códigos de belleza asociados a la construcción de la feminidad. Por tanto, la perspectiva del ACD es de utilidad para deconstruir

1 Esta se define como el desmontaje de un concepto o de una construcción intelectual por medio de su análisis, mostrando así contradicciones y ambigüedades (Diccionario online de la Real Academia Española).

cuestiones de género, entre las que se encuentran algunos planteamientos importantes para este estudio: el cuerpo de las mujeres es una construcción social, el ideal de belleza contribuye a perpetuar estereotipos de género que afectan más a las mujeres que a los hombres, y la pervivencia de modelos de publicidad sexista, en los que predomina el empleo del cuerpo de las mujeres como reclamo publicitario.

Finalmente, el hecho de trabajar con textos en los que la imagen es el elemento principal hace necesario que se emplee el modelo de *gramática visual* propuesto por Kress y Van Leeuwen (2006). Su método de semiótica social se centra en analizar cómo la lengua y otros modos de comunicación funcionan para construir significados; además, este modelo asigna significados representativos (cómo las realidades se representan en los textos), interpersonales (las relaciones sociales entre los personajes y con los lectores) y compositivos (la forma en que los textos son coherentes y establecen relaciones con su contexto) a imágenes, basados en la semiótica social de Halliday (1978) y el modelo de tres metafunciones (ideacional, interpersonal y textual) propuesto por Halliday y Matthiessen (2004).

354

La *metafunción de representación* presta atención a: participantes (quién y qué se representa), procesos (acciones o relaciones representadas) y circunstancias (dónde, cuándo, cómo, con qué). Los vectores contribuyen a crear dinamismo o acción entre los diferentes participantes. La apariencia física de los personajes ayuda a los lectores a inferir su edad, etnia, clase y papel.

Teniendo en cuenta los *significados interpersonales*, Kress y Van Leeuwen (2006) distinguen tres tipos de sistemas asociados a la función interpersonal: los de 1) acto y mirada de imagen, 2) distancia social e intimidad, y 3) participación y poder.

En cuanto a la *imagen* y la *mirada*, la imagen de los personajes es “petición” (*demand*) cuando los personajes miran al espectador. Por el contrario, la imagen es “ofrecimiento” (*offer*) cuando los personajes no miran a la audiencia.

La *distancia social* se concentra en la representación de los personajes como cerca, a media distancia y a larga distancia.

La *participación* y el *poder* se relacionan con observar a las personas representadas desde distintos ángulos y analizar cómo estos contribuyen a posicionar al espectador: el ángulo horizontal implica una mayor o menor implicación, es decir, cuando los personajes se presentan frente a los espectadores, están involucrados con la audiencia, mientras que su representación como un ángulo oblicuo contribuye a separarlos de los lectores. El ángulo vertical está asociado con la realización del poder: si los espectadores miran hacia arriba, se les da poder, mientras que lo que se mira hacia abajo, parece débil y vulnerable (Kress y Van Leeuwen, 2006, p. 140 ss).

La *función composicional* se concentra en el valor de la información, el elemento más sobresaliente y los marcos (Kress y Van Leeuwen, 2006). El *valor de la información* permite una profundización de la ubicación y la relación entre los elementos: colocar elementos a la derecha (nueva información) y a la izquierda (información conocida) contribuye a dar más importancia a ciertos elementos. Además, los elementos de la parte superior de la presentación funcionan como “ideales”, mientras que los de la posición inferior funcionan como “reales”. En cuanto a la *prominencia*, se centra en los elementos que se destacan por su tamaño, color, enfoque, etc. Los *marcos* muestran si los elementos van o no van unidos.

Método

El análisis se centró en los textos publicitarios empleados por Dolce & Gabbana en su hoja informativa (*newsletter*) que envía regularmente mediante la web. El corpus consiste en un total de 272 textos. Se analizaron todos los textos presentes en dicha hoja informativa desde el 1 de enero del año 2016 hasta el 31 de diciembre del año 2019.

Una vez recopilados los textos, se estudiaron sus principales características visuales, desde un punto

Tabla 1 Los actores sociales en los textos analizados.

Años	Número de textos	Solo una mujer representada (%)	Solo un hombre representado (%)	Sin representación humana (%)	Más de una persona representada (%)
2016	34	36,36	0	18,18	45,46
2017	79	44,41	2,53	32,91	20,24
2018	120	32,52	4,16	41,66	21,66
2019	39	38,46	0	35,89	25,64
Total	272				

de vista crítico discursivo, prestando atención: 1) a la función representacional, al examinar quiénes son los actores sociales² representados; 2) a la interpersonal, al ocuparse de las relaciones entre las personas representadas y la audiencia; y 3) a la composicional, al analizar el valor de la información, el rasgo más sobresaliente y los marcos. Seguidamente, se revisaron ejemplos de violencia simbólica asociados con mujeres en los textos analizados y se estableció una clasificación que sistematiza los principales tipos de violencia simbólica encontrados (véase el siguiente apartado).

La metodología es fundamentalmente cualitativa-descriptiva, pero en la descripción general del corpus también se utilizan algunos datos cuantitativos, con el fin de ofrecer una descripción lo más completa posible de los textos analizados.

Debido a las limitaciones de espacio de este artículo, se ofrece un análisis detallado de tres textos que ilustran las principales características de los tipos de violencia simbólica encontrados en el corpus.

Análisis cuantitativo del corpus

Este apartado se divide en dos subsecciones: inicialmente, se presentan las principales características cuantitativas del corpus de textos analizados. Luego, debido a las limitaciones de espacio de este artículo, se ofrece un análisis cualitativo, siguiendo la tradición del ACD, de tres textos que son ejemplos claros de los principales tipos de violencia simbólica observados en el corpus.

2 Personas que aparecen en los textos.

Análisis cuantitativo del corpus

Antes de ocuparnos de los textos que ilustran los principales tipos de violencia simbólica encontrados en el corpus, vamos a señalar algunas cuestiones generales del corpus, relacionadas con la función representacional (véanse Tablas 1 y 2), con la función interpersonal (véase Tabla 3) y con la función composicional (véase Tabla 4).

Tabla 2 Representación racial en los actores sociales

Años	Número de textos	Raza blanca (%)	Mezcla racial (%)	Personas de raza negra (%)
2016	34	90,91	9,09	0
2017	79	94,94	5,06	0
2018	120	90,84	7,5	1,66
2019	39	87,19	7,69	5,12
Número total	272			

Tabla 3 Representación de los cuerpos y significados interpersonales

Años	Número de textos	Cuerpo cortado (%)	Petición (demand) (%)	Ofrecimiento (offer) (%)
2016	34	54,54	63,63	36,37
2017	79	49,36	34,17	65,83
2018	120	42,5	62,50	37,50
2019	39	46,15	46,15	53,85
Número total	272			

Tabla 4 Posición del producto en la publicidad de Dolce & Gabbana

Años	Número de textos	Producto a la derecha (%)	Producto en el centro (%)	Producto a la izquierda (%)
2016	34	90,91	9,09	0
2017	79	21,51	59,51	18,98
2018	120	13,33	84,17	2,5
2019	39	2,56	94,88	2,56
Número total	272			

En la *función representacional* es fundamental observar quiénes son los participantes que intervienen en los textos. De los 272 textos producidos en los cuatro años, en los textos predomina la presencia de mujeres frente a hombres, en todos los casos. Es destacable que, en 2017, las mujeres aparecen en casi la mitad de los textos analizados, en concreto en el 44,41 %, frente a un 2,53 % de textos en los que se representa solo un hombre. En los otros tres años, también destaca la presencia femenina y hemos de señalar que ni en 2016 ni en 2019 aparecen representados hombres solos.

Cuando se opta por representar a más de una persona en los textos, normalmente se publicita más de un producto. Destaca que, en 2016, casi un 50 % de los textos, en concreto el 45,46 %, representen a más de una persona. El porcentaje en los otros tres años es menor.

Hemos de señalar que también hay textos en los que se no hay representación humana, de modo que el producto ocupa el lugar central. El mayor porcentaje de este tipo de textos se da en 2018, el 41,66 %, año en que se publicaron menos textos solo con mujeres, seguido del 35,89 % del año 2019. En 2016, el porcentaje de textos en los que aparece solo el producto es escaso, 18,18 %, por ser este el año en que hay más textos con varias personas.

Las mujeres representadas destacan por su belleza. Se trata de mujeres jóvenes, delgadas, bien vestidas y la gran mayoría son de raza blanca, como se muestra en la Tabla 2. Aunque hay textos

en los que se exhibe mezcla racial en los distintos años analizados, en ningún caso se llega al 10 %. Al observar los textos en los que aparecen solo personas de raza negra, es muy significativo que hay dos años en los que no hay ejemplos, y cuando los hay, solo son un porcentaje muy reducido, cuyo valor máximo es 5,12 %, en 2019.

Al prestar atención a la *función interpersonal* destaca que los cuerpos aparezcan cortados es un elemento que contribuye a determinar la violencia simbólica, debido a que no se presenta a las personas en su totalidad, como seres íntegros, hecho que dificulta establecer una relación entre los actores sociales representados y la audiencia. Los ejemplos en los que los actores sociales interactúan, al ser ejemplos de petición, por mirar de forma directa y, por lo tanto, pedir una respuesta, predominan tanto en 2016 (63,63 %) como en 2018 (62,5 %). Esto contrasta con los otros dos años, donde hay más ejemplos de representación de las personas como ofrecimiento: 65,83 % en 2017 y 53,85 % en 2019, pues no hay contacto visual con la audiencia, hecho que sugiere la idea de que son personas objeto para ser observadas.

En la *función composicional* es importante prestar atención al lugar del texto en que se ubica el producto que se quiere vender. Al analizar la posición del producto (véase Tabla 4), llama la atención que, en 2016, la tendencia sea a situarlo a la derecha, el lugar de la posición más importante en los textos en el 90,91 % de los casos. En los otros tres años, la tendencia es a situar los productos en el centro, especialmente en 2019, con el 94,88 % de los textos en esa posición, al ser esta una que contribuye a destacar el producto. Otro dato destacable en esta parte del análisis es el hecho de que, en 2017, es similar el número de textos en los que el producto aparece a la derecha (21,51 %) y a la izquierda (18,98 %).

Análisis cualitativo del corpus

Este apartado se subdivide en tres secciones, que coincidan con los tres modos principales de violencia simbólica observados en los textos estudiados.

Debido a las limitaciones de espacio de este artículo, cada uno de los tipos de violencia manifestados en el corpus de ejemplos se ilustra con un texto que es representativo de ese tipo de violencia. El análisis de las tres metafunciones permite profundizar en la representación de los cuerpos y señalar algunos ejemplos de violencia simbólica contra las mujeres, al identificar la postura, la posición o el movimiento de los cuerpos. El erotismo y la sensualidad que se expresan en los textos también contribuyen a utilizar los cuerpos femeninos como reclamo publicitario, hecho que igualmente se relaciona con la violencia simbólica.

Se espera que futuras investigaciones presenten el análisis de otros textos que sirvan para seguir ilustrando los tipos de violencia que hemos sistematizado. Esperamos que la clasificación que ofrecemos sirva para estudiar otros textos publicitarios y para detectar los casos de violencia simbólica que se hallan en el discurso publicitario, que no contribuyen al empoderamiento de las mujeres.

El cuerpo como reclamo publicitario dinámico, a través del movimiento, la desnudez y el erotismo

El texto publicitario de Dolce & Gabbana de 2016 (ver enlace)³ sirve para ilustrar uno de los tipos de violencia simbólica encontrados en el corpus: se trata del uso del cuerpo de las mujeres como reclamo publicitario, a través del movimiento, la desnudez y el erotismo.

En la *función representacional* destaca el hecho de que, en el texto, hay doce hombres frente a cuatro mujeres (uno es un cura). Los hombres destacan por ir vestidos con elegancia y por permanecer casi estáticos, con la excepción de dos que aparecen bailando con dos de las mujeres representadas. Esto contrasta con el dinamismo y el movimiento de

las dos mujeres representadas en el centro, claramente activas, al mover sus cuerpos con erotismo y sensualidad, algo similar a lo que ocurre con la bailarina de la derecha con la diferencia de que lleva ropa menos provocativa.

La acción tiene lugar en el exterior de un restaurante y se observan distintos vectores de acción, que sirven para unir a los actores sociales representados, entre los que destacan los brazos, las piernas y las caderas de las dos mujeres de rojo. La pasividad de la mayoría de los hombres representados contrasta con el dinamismo y el movimiento de las dos mujeres en el centro, de las dos parejas que bailan y de la señora a la izquierda que aplaude mientras sonrío.

Al considerar la *función interpersonal*, se observa que tanto las dos mujeres que destacan como seis de los hombres miran a la audiencia, de modo que demandan una respuesta (*demand*) o entran en una relación simbólica con la audiencia (Kress y Van Leeuwen, 2006, p. 118). Esto contrasta con el resto de personas que se miran entre sí, es decir, representan un contacto visual entre unos y otros, sin establecer contacto con la audiencia, de modo que se trata de un ejemplo de ofrecimiento (*offer*).

La distancia social que se expresa en el texto es clara entre las/os lectoras/es y los actores sociales representados, al aparecer la mayoría en segundo y tercer plano. Esto contribuye a que la escena que se presenta, en la que destaca la pose erótica de las dos mujeres, sea observada por la audiencia desde la distancia. Esto contrasta con el ángulo horizontal, que sí contribuye a establecer relaciones entre los personajes y la audiencia. Con respecto al ángulo vertical, este contribuye a destacar a los personajes y a darles poder sobre la audiencia, especialmente en las dos mujeres de rojo que miran a las/os lectoras/es desde arriba.

Con respecto a la *función composicional*, en el valor de la información, nos encontramos ante un texto que se lee del centro a los márgenes, debido al hecho de que la mayoría de los actores sociales están en el centro y a que las dos mujeres están de

3 Con el ánimo de respetar los derechos de autor de la marca Dolce & Gabbana, se evita reproducir la imagen y se dejan solo los enlaces consultados. Vea el enlace aquí: https://i.blogs.es/24a87e/campanas-de-moda-primavera-verano-2016-tendencias-hombre-2/650_1200.jpg

pie encima de las mesas en la posición central. El hecho de que las dos mujeres estén localizadas en el centro, con poca ropa, vestidas de rojo, contribuye a presentar el cuerpo como reclamo publicitario y como ejemplo de violencia simbólica, al contrastar claramente el modo en que se representan estas dos mujeres con el resto de personas del texto.

Estas dos mujeres son el elemento más sobresaliente no solo por su posición, sino también por la ropa que llevan, en la que predomina el color rojo, que les permite mostrar las formas de su cuerpo y por su postura sensual. Además, ubicar estas dos mujeres en la parte superior del texto contribuye a destacarlas como “ideales”, en contraste con las demás personas en la parte baja del texto, cuya posición aporta a presentarlas como “reales”.

Los actores sociales están enmarcados por el tordo rojo que se halla en el fondo de la imagen, cuyo color sirve para destacar aún más la ropa de las mujeres. Además, las personas representadas en el centro están enmarcadas por otras dos mujeres, que aparecen una a la derecha y otra a la izquierda en primer plano, cuya ropa contrasta con las de las dos mujeres del centro, no solo por el color (blanco y negro), sino también porque cubre casi todo su cuerpo. El enmarcamiento no solo es por las mujeres, sino que si va más allá, es por los bailarines. El de la izquierda es un cura es destacable que no se ve la cara de la acompañante con quien baila, sino que se representa que es del mismo nivel social que la bailarina de blanco por la bufanda.

El cuerpo como reclamo publicitario estático a través de la postura: cuerpos-escaparate

El texto de la campaña de Dolce & Gabbana de 2019⁴ sirve para ilustrar otro tipo de violencia simbólica encontrada en el corpus: se trata de emplear el cuerpo como escaparate, al estar estático para publicitar los productos de la firma. Las mujeres muestran una imagen perfecta, al ser representadas posando con unos trajes elegantes de la firma.

⁴ <https://pbs.twimg.com/media/D8zAK0LWkAUFjPA.jpg>

Al analizar la *función representacional*, lo primero destacable es que encontramos cuatro actores sociales, tres mujeres y un hombre. Ellas aparecen estáticas, están bien vestidas y maquilladas; muestran su cuerpo sin movimiento, lo que nos permite hablar del cuerpo como escaparate, que sirve para presentar a la audiencia los productos que se quieren vender. Las mujeres posan, miran al espectador y muestran su imagen física. Esto contrasta con el hombre que ubica al final del texto, al que se representa haciendo una postura dinámica al ser un equilibrista.

Se observan distintos vectores de acción que unen a los cuatro actores sociales a través de la cabeza o la boca, entre otros. Los brazos en jarra de la mujer que aparece en tercer lugar sirven para establecer una relación entre ella, las otras dos mujeres y el hombre que está a la derecha y en tercer plano. La acción de posar y de hacer la postura acrobática tiene lugar en la calle. Además de por vectores, la primera y la tercera mujer están conectadas también al llevar una ropa de un color similar, que también está en el equilibrista.

En la *función interpersonal*, una de las características que más destaca es el hecho de que las tres mujeres miran directamente a la audiencia, con la que establecen una relación simbólica de demanda. La distancia social entre los distintos actores sociales y la audiencia varía, debido a que encontramos una mujer en primer plano, dos en segundo y el único hombre representado aparece en tercer plano. La mujer que está en primer plano se presenta muy próxima a la audiencia, hecho que contribuye a proyectar una relación cercana. Además, el ángulo horizontal contribuye a facilitar la relación entre esta mujer y las dos que se encuentran en segundo plano con las/os lectoras/es. El ángulo vertical ayuda a destacar a las tres mujeres representadas, que aparecen ante la audiencia empoderadas gracias a los vestidos elegantes que llevan puestos.

El valor de la información de este texto rompe el principio de composición por el que normalmente a la derecha aparece la información nueva

y más importante (Kress y van Leeuwen, 2006). A la derecha y en tercer plano está el hombre haciendo una acrobacia. El equilibrista no tiene “reclamo” alguno con la audiencia, pero sí está en cierta forma señalando con los pies en otra dirección contraria a la de las mujeres, o incluso se forma un “ángulo” entre las mujeres y la posición de los pies del equilibrista. En la perspectiva que contextualiza la visual se observa que se va de un primer plano a uno más profundo, donde al final el equilibrista corta y dirige la visual. El nombre de la firma se ubica a la izquierda en blanco, hecho que contribuye a destacarla. Sin embargo, en este texto la información más importante está del centro a la izquierda, que es donde se hallan las mujeres. El elemento más relevante del texto es la mujer a la izquierda, pues está en primer plano y su tamaño es mayor. Todos los actores sociales están enmarcados por el edificio y el monumento que se observa. Destaca que los adornos que aparecen en la cabeza de las mujeres en cierto modo se relacionan con la hoja que sale del monumento, y con los pies del equilibrista, que también están sobre la cabeza. Finalmente es destacable el “corte de cuerpo” de las mujeres pues la imagen combina cuerpo cortado con cuerpo completo. Además, hay una secuencia en las vestimentas de las mujeres que va de cubierto a descubierto.

El cuerpo cortado para destacar y enmarcar el producto que se publicita

En la imagen de Dolce & Gabbana de 2017,⁵ el texto ilustra un ejemplo de violencia simbólica muy común en la publicidad de Dolce & Gabbana. Se trata de un caso claro en que no se representa el cuerpo de la mujer en su totalidad, sino que es solo una parte, en este caso la cabeza (en otros textos se emplea solo el busto para enmarcar el producto). Presentar el rostro de la mujer al mismo nivel que el producto contribuye a su instrumentalización y a emplear el cuerpo como reclamo publicitario.

5 <https://i.mdl.net/i/db/2017/1/632906/632906-800w.jpg>

El rostro de la mujer muestra que es joven y blanca; el color de sus ojos también es similar al color del bote del perfume que se publicita, y el vector entre los ojos y el tapón del bote sirve para establecer esta relación. Además, el hecho de que la imagen esté enmarcada en el mar también contribuye a establecer relaciones entre el perfume que se publicita y el contexto de la imagen. El hecho de que la mujer mire a la audiencia indica que es utilizada como reclamo publicitario.

Nos encontramos ante un ejemplo claro de petición (*demand*), pues la mujer mira directamente a la audiencia, hecho que puede interpretarse como una petición para que compre el perfume situado a la derecha. La distancia social entre el producto, la mujer representada y la audiencia es corta; además, el ángulo horizontal contribuye a implicar a la audiencia con el texto, al tratarse de un ángulo frontal. El ángulo vertical también permite a las/os lectores/as acercarse al producto.

El valor de la información muestra que nos encontramos ante un ejemplo en el que el producto aparece a la derecha, el lugar de la información nueva que se quiere destacar, mientras que la mujer es ubicada a la izquierda, el lugar de la información conocida y menos importante, hecho que contribuye a que no tenga protagonismo en el texto, sino que su presencia se justifica por ser utilizada como reclamo publicitario. Sin embargo, ella es el elemento más sobresaliente en el texto, por su tamaño. El enmarque es distinto en la mujer y en el producto. La mujer aparece con el fondo marino, cielo y roca, mientras que el producto solo sobresale sobre la roca. Se observa una “montaña hueca”, por la que se ve el mar y el cielo.

Discusión

El análisis de los textos llevado a cabo nos introduce en un mundo semántico y simbólico complejo, el de los textos publicitarios, cuyo fin es mostrar a las mujeres siguiendo las expectativas de la ideología patriarcal dominante, hecho que lleva consigo la normalización de distintas formas de violencia

simbólica contra las mujeres. Así, los ejemplos de violencia simbólica estudiados en el corpus contribuyen a desenmascarar el abuso, el poder y la dominación hacia las mujeres, pues el cuerpo se utiliza como reclamo publicitario y como objeto sexuado; de ahí la preferencia por mujeres jóvenes, delgadas y guapas. En este sentido, se observan relaciones entre el análisis cuantitativo y el cualitativo presentados en este artículo, pues en ambos se enuncia que los cuerpos de las mujeres son hipervisibles, tanto por el número de veces que aparecen, como por la posición en los textos, aspectos que sin duda contribuyen a emplear el cuerpo femenino como reclamo publicitario.

Además, ambos análisis muestran que la presencia masculina es escasa, aunque hay hombres en los textos en que aparecen varias personas representadas. En consecuencia, se exhiben a la audiencia textos sexistas, en los que se observa una clara asimetría entre la representación de mujeres y de hombres. Esto se enfatiza aún más por el hecho de que las mujeres utilicen ropa provocativa que contribuye a marcar sus formas corporales. En definitiva, tanto el análisis cuantitativo como el cualitativo muestran que las mujeres y los hombres no se representan de la misma manera en los textos estudiados, hecho que se relaciona con la desigualdad que afecta a las mujeres en muchos aspectos, incluida la publicidad.

Las características de la gramática visual empleadas para mostrar el cuerpo como representación social en el corpus permiten deconstruir los textos y desenmascarar violencias simbólicas que contribuyen a cosificar el cuerpo, entre las que destacan: la erotización del cuerpo de la mujer, al presentarlo como deseable; el empleo del cuerpo como escaparate, o la representación parcial del mismo, al aparecer el cuerpo cortado.

Exponer a las mujeres como objeto sexual es un ejemplo claro de violencia simbólica (texto 1), al contribuir a la instrumentalización del cuerpo, cuyo fin principal es emplearlo para vender productos de la firma. Presentar los cuerpos como deseables y erotizados, al destacar las zonas erógenas o al seleccionar

posturas sexis y sensuales, contribuye a sexualizarlo. De esta forma, los cuerpos se convierten en objeto, siguiendo las normas del sistema patriarcal que nos enmarca, y que dicta pautas de acción y comportamiento de manera directa e indirecta a la sociedad. La ideología patriarcal contribuye a normalizar que los cuerpos de las mujeres se adapten a los cánones establecidos como ideal de belleza, con el fin de agradar a los hombres o de servir de reclamo publicitario.

El hecho de que los cuerpos de las mujeres representadas aparezcan cortados es un ejemplo claro de violencia simbólica (textos 2, 3), pues la fragmentación de los cuerpos lleva consigo que hay determinadas zonas, normalmente zonas erógenas, que se emplean para enmarcar los productos que se publicitan. Este tipo de violencia simbólica se consolida como una forma de dominación sobre los cuerpos de las mujeres. En consecuencia, el discurso de la publicidad, en este caso el de Dolce & Gabbana, contribuye a reproducir el poder social del sistema patriarcal, al utilizar los cuerpos para destacar, enmarcar o decorar los productos que se quieren vender.

El empleo del cuerpo como escaparate (textos 1, 2 y 3) contribuye al uso de las mujeres como reclamo publicitario, sin duda otro ejemplo de violencia simbólica. En los tres casos, el cuerpo es utilizado para captar la atención, adorado como portador de belleza y erotismo, que sirven para provocar la atracción sexual y el deseo, sin hacer ninguna referencia a las capacidades intelectuales de las mujeres. Así, se construye una ideología sobre el cuerpo, en la que lo que prima es la belleza, la juventud y la evocación de la sexualidad.

La cosificación y las violencias invisibles observadas en los textos no favorecen el respeto al cuerpo o a la igualdad en el tratamiento de la representación de los cuerpos de las mujeres y los hombres en la publicidad. Por esta razón, es fundamental reivindicar la importancia de la mujer en su totalidad, sin centrarse solo en el cuerpo como elemento fundamental en su identidad (Martínez Lirola, 2009, 2010, 2012a).

En general, no se profundiza en las realidades sociales de las mujeres representadas, sino que lo que se fomenta es una lectura superficial, que se centra en la belleza de sus cuerpos como portadores de sexualidad. Los cuerpos se conciben como pasivos, receptores de las miradas de otros, como objetos deseables, que pueden utilizarse para seducir, vender o persuadir. En este sentido, el cuerpo se instrumentaliza con objetivos marcados por el grupo en posición de poder, por el sistema patriarcal que nos enmarca. Esta representación vulnera la “Disposición Adicional Sexta” de la Ley orgánica de medidas de protección integral contra la violencia de género de España⁶ (1/2004 de 28 de diciembre):

Es ilícita la publicidad que atente contra la dignidad de la persona o vulnere los valores y derechos reconocidos en la Constitución, especialmente a los que se refieren sus artículos 18 y 20, apartado 4. Se entenderán incluidos en la previsión anterior los anuncios que presenten a las mujeres de forma vejatoria, bien utilizando particular y directamente su cuerpo o partes del mismo como mero objeto desvinculado del producto que se pretende promocionar, bien su imagen asociada a comportamientos estereotipados que vulnere los fundamentos de nuestro ordenamiento coadyuvando a generar la violencia a que se refiere la ley Orgánica de medidas de protección integral contra la violencia de género (España, Jefatura de Estado, 2004).

Uno de los objetivos fundamentales del ACD es observar las relaciones entre los textos y el poder social que los rodea; de ahí que el análisis llevado a cabo nos haya permitido establecer relaciones entre los textos y las normas y valores de la comunidad en que estos se enmarcan. Es decir, el contexto que enmarca a los textos estudiados es una sociedad patriarcal, androcéntrica y fetichista, en la que los cuerpos de las mujeres se conciben como objetos de deseo, hecho que contribuye a perpetuar una sociedad sexista basada en marcadas diferencias entre mujeres y hombres. A pesar de

6 Hay otros países con leyes similares. Se cita la ley española, por ser una de las primeras en las que el tipo de publicidad al que se hace referencia en este artículo se considera violencia simbólica. Conviene matizar que la marca es italiana, pero tiene presencia en todo el mundo.

estar en el siglo XXI, es necesario seguir avanzando en la igualdad de género y en la necesidad de superar la violencia simbólica relacionada con el ideal de belleza femenina y los cuerpos de las mujeres. Por esta razón, es importante transmitir valores no sexistas en los textos que la publicidad genera, pues estos persisten en el pensamiento hegemónico de las sociedades actuales.

Las mujeres han de pasar de ser objetos pasivos en las representaciones a ser sujetos activos. Sus cuerpos han de ser representados en su totalidad y ha de evitarse cualquier muestra que lleve consigo la cosificación o el fomento del cuerpo como reclamo sexual o publicitario, al resaltar la dimensión erótica de la figura femenina. Se ha observado en las imágenes analizadas la objetivación del cuerpo femenino y el modo en que se hace uso de este recurso para establecer relaciones de poder y dominación.

Conclusiones

El hecho de que el cuerpo femenino esté tan cosificado e instrumentalizado en la publicidad analizada contribuye a reproducir patrones de violencia simbólica, que se normalizan y que perpetúan la publicidad sexista. Las formas de violencia simbólica estudiadas constituyen un ejemplo de subordinación femenina. Estas suponen un orden simbólico cultural en el que está presente la dominación masculina.

Dolce & Gabbana utiliza los cuerpos de las mujeres como reclamo publicitario y como una figura sexualmente objetivada. La representación de las mujeres en posturas eróticas y provocativas no solo no favorece la igualdad de género, sino que además contribuye a la violencia simbólica y a los estereotipos de género. También se observa una tendencia a fragmentar los cuerpos de las mujeres y a destacar las zonas erógenas del pecho y los genitales, hecho que contribuye tanto a la violencia simbólica como a la cosificación del cuerpo.

El empleo de los cuerpos de las mujeres como reclamo publicitario por parte de Dolce & Gabbana

va unido a la dominación de los cuerpos, a destacar el poder que se ejerce sobre el cuerpo femenino en la publicidad, al usar el cuerpo con fines comerciales. Esto nos lleva a afirmar que nos encontramos ante formas de violencia simbólica normalizada. Consideramos que la misma hiperrepresentación en sí es otra modalidad de violencia simbólica. Por tanto, se debe repensar la categoría de “cuerpo” y los modelos culturales que se asocian con los cuerpos de las mujeres.

Referencias

- Ananda, R., Fitriani, S. S., Samad, I. A., y Patak, A. A. (2019). Cigarette advertisements: A systemic functional grammar and multimodal analysis. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 8(3), 616-626. <https://doi.org/10.17509/ijal.v8i3.15261>
- Aparicio Martín, E. (2015). Los medios de comunicación en la violencia contra las mujeres: el paradigma de la delgadez. *Historia y Comunicación Social*, 20(1), 107-119. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2015.v20.n1.49550
- Baykal, N. (2016). Multimodal construction of female looks: An analysis of mascara advertisements. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 27(2), 39-59.
- Blanco, J. (2009). Rostros visibles de la violencia invisible. Violencia simbólica que sostiene el patriarcado. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 14(32), 63-70.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Bowcher, W. L. (Ed.) (2012). *Multimodal texts from around the world. Cultural and linguistic insights*. Palgrave. <https://doi.org/10.1057/9780230355347>
- Bringas López, A. (2010). Oscuros objetos de deseo: construcciones culturales del cuerpo femenino negro en el discurso publicitario. En B. Martín Lucas (Ed.), *Violencias (in)visibles. Intervenciones feministas frente a la violencia patriarcal* (pp. 115-138). Icaria.
- Buonanno, M. (2014). Gender and media studies: Progress and challenge in a vibrant research field. *Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*, (50), 5-25. <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i50.2315>
- Cameron, D. (2006). *On language and sexual politics*. Routledge.
- Coates, J. (2004). *Women, men and language. A sociolinguistic account of gender differences in language* (3.ª ed.). Pearson.
- Coates, J. (2012). Gender and discourse analysis. En J. P. Gee y M. Handford (Eds.), *The Routledge handbook of discourse analysis* (pp. 90-103). Routledge.
- Cruz García, L. (2017). Evidentials in advertising: A sample study. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 12, 1-12. <https://doi.org/10.4995/tyla.2017.7074>
- Danilina, E. A., Kizyan, E. E., y Maksimova, D. S. (2019). Euphemisms in advertising discourse: Putting on a positive face and maintaining speech etiquette. *Training, Language and Culture*, 3(1), 8-22. <https://doi.org/10.29366/2019tlc.3.1.1>
- Del Rosso, T. (2017). There's a cream for that: A textual analysis of beauty and body-related advertisements aimed at middle-aged women. *Journal of Women & Aging*, 29(2), 185-197. <https://doi.org/10.1080/08952841.2015.1125698>
- Eckert, P., y McConnell-Ginet, S. (2003). *Language and gender*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511791147>
- España, Jefatura de Estado (2004). Ley orgánica de medidas de protección integral contra la violencia de género, 1/2004 de 28 de diciembre. Páginas 42166-42197. BOE 313 de 29/12/2004. Referencia 2004/21760. Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, Gobierno de España. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2004/12/28/1>
- Fernández Fernández, P., Baños González, M., y García García, F. (2014). Análisis iconográfico de la publicidad audiovisual de perfumes. El caso J'Adore. *Icono*, 14(12), 398-430. <https://doi.org/10.7195/ri14.v12i1.549>
- Galarza, E., Cobo, R., y Esquembre, M. (2016). Medios y violencia simbólica contra las mujeres. *Revista Latina de Comunicación Social*, (71), 818-832. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2016-1122>
- Giacardi, S., Ward, M., Seabrook, R. C., Manago, A., y Lippman, J. (2016). Media and modern manhood: Testing associations between media consumption and young men's acceptance of traditional gender ideologies. *Sex Roles*, 75, 151-163. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0588-z>
- Gil Calvo, E. (2000). *Medias miradas. Un análisis cultural de la imagen femenina*. Anagrama.
- Goddard, A., y Patterson, L. M. (2000). *Language and gender*. Routledge.

- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic. The sociological interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., y Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3.ª ed.). Arnold.
- Hashim, A., y Hassan, N. (2011). Genre analysis. En A. Hashim, D. Maya Khemlani y J. McLellan (Eds.), *Text, discourse and society. Functional and pragmatic approaches to language in use* (pp. 143-163). Peter Lang.
- Jeffries, L. (2007). *Textual construction of the female body. A critical discourse approach*. Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230593626>
- Jerslev, A. (2017). The elderly female face in beauty and fashion ads: Joan Didion for Céline. *European Journal of Cultural Studies*, 21(3), 349-362. <https://doi.org/10.1177/1367549417708436>
- Kress, G., y Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2.ª ed.) Routledge.
- Magalhães, C. M., y Caetano, P. H. (2012). A comparative study of Brazilian and British images of the black body. En W. Bowcher (Ed.), *Multimodal texts from around the world: Cultural and linguistic insights* (pp. 299-324). Palgrave. https://doi.org/10.1057/9780230355347_13
- Martín Lucas, B. (Ed.) (2010). *Violencias (in)visibles. Intervenciones feministas frente a la violencia patriarcal*. Icaria.
- Martínez Lirola, M. (2009). Exploring new forms of gender violence: Women as objects in plastic surgery's leaflets. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses (RAEI)*, (22), 181-194. <https://doi.org/10.14198/raei.2009.22.12>
- Martínez Lirola, M. (2010). Explorando nuevas formas de violencia de género: la mujer como objeto en los folletos de clínicas de estética. *Global Media Journal Mexico*, 7(13), 80-94.
- Martínez Lirola, M. (2012a). Deconstruyendo el discurso hegemónico del cuerpo perfecto: explorando la feminidad a través del análisis visual de folletos de clínica de estética. *Feminismos*, (19), 113-126.
- Martínez Lirola, M. (2012b). Exploring the image of women to persuade in multimodal leaflets. *Theory and Practice in English Studies*, 5(1), 27-55.
- Martínez Lirola, M., y Chovanec, J. (2012). The dream of a perfect body come true: Multimodality in cosmetic surgery advertising. *Discourse and Society*, 23(5), 487-507. <https://doi.org/10.1177/0957926512452970>
- Mora, N. (2014). Reproduction of patriarchal hegemony in media texts. *Electronic Journal of Social Sciences*, 13(48), 131-147.
- Muñiz, E. (2010). Las prácticas corporales de la instrumentalidad a la complejidad. En E. Muñiz (Coord.), *Disciplinas y prácticas corporales. Una mirada a las sociedades contemporáneas* (pp. 17-50). Anthropos.
- Perdomo Colina, H. E. (2019). Aproximación discursiva a la construcción de la feminidad en el Concurso Nacional de Belleza de Colombia: 1977-2018. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (14), 681-704. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i14.5845>
- Pham, T. T. (2014). *Moroccan immigrant women in Spain. Honor and marriage*. Lexington Books.
- Richardson, J. E. (2007). *Analysing newspapers. An approach from critical discourse analysis*. Macmillan.
- Sarkar, S. (2014). Media and women image: A feminist discourse. *Journal of Media and Communication Studies*, 6(3), 48-58. <https://doi.org/10.5897/JMCS2014.0384>
- Sato, T. (2011). Representation of desire and femininity. The advertisement in late-modern consumer culture of Japan. En D. Majstorović e I. Lassen (Eds.), *Living with patriarchy. Discursive constructions of gendered subjects across cultures* (pp. 145-167). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/dapsac.45.09sat>
- Shaikh, M., Ali Bughio, A., y Ali Kadri, S. (2016). The representation of men and women in advertisements: A critical discourse analysis. *Annual Research Journal of Gender Studies*, 7, 108-141.
- Sharda, A. (2014). Media and gender stereotyping: The need for media literacy. *International Research Journal of Social Sciences*, 3(8), 43-49.
- Soley Beltran, P. (2015). ¡Divinas! Modelos, poder y mentiras. Anagrama.
- Talbot, M. (2010). *Language and gender* (2.ª ed.). Polity Press.
- Van Dijk, T. A. (2009). Critical discourse studies: A socio-cognitive approach. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 62-86). (2.ª ed.). Sage.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice. New tools for critical discourse analysis*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195323306.001.0001>
- Velandia-Morales, A., y Rincón, J. C. (2014). Estereotipos y roles de género utilizados en la publicidad transmitida a través de la televisión. *Universitas Psychologica*, 13(2), 517-527. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.ergu>

- Verdú Delgado, A. D. (2018). El sufrimiento de la mujer objeto. Consecuencias de la cosificación sexual de las mujeres en los medios de comunicación. *Feminismo/s*, (31), 167-186. <https://doi.org/10.14198/fem.2018.31.08>
- Walter, N. (2010). *Muñecas vivientes. El regreso del sexismo*. Turner Publicaciones.
- Wodak, R. (Ed.) (1997). *Gender and discourse*. Sage Publications.
- Wodak, R. (2011). Critical discourse analysis. En K. Hyland y B. Paltridge (Eds.), *The Continuum companion to discourse* (pp. 38-53). Continuum.
- Xu, H., y Tan, Y. (2020). Can beauty advertisements empower women? A critical discourse analysis of the SK-II's "Change Destiny" campaign. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(2), 176-188. <https://doi.org/10.17507/tpls.1002.05>

Cómo citar este artículo: Martínez-Lirola, M. (2021). Violencia simbólica contra la mujer en los anuncios publicitarios: un análisis visual crítico. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(2), 349-364. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a06>

ANÁLISIS DEL *HASHTAG* #MEQUEDOENCASA: LA CONVERSACIÓN DIGITAL POR TWITTER® ANTE LA EMERGENCIA PRODUCIDA POR LA COVID-19

AN ANALYSIS OF THE HASHTAG #MEQUEDOENCASA: DIGITAL CONVERSATIONS
IN TWITTER® AMID THE EMERGENCY PRODUCED BY COVID-19

UNE ANALYSE DU HASHTAG #MEQUEDOENCASA: LA CONVERSATION NUMÉRIQUE
SUR TWITTER® FACE À LA CRISE SANITAIRE LIÉE À LA COVID-19

Cristina Vela Delfa

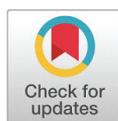
Doctora en Ciencias del Lenguaje
y la Literatura, Universidad
Complutense de Madrid, España.
Profesora contratada doctora,
Facultad de Ciencias Sociales
Jurídicas y de la Comunicación,
Universidad de Valladolid, España.
cristina.vela@uva.es
[https://orcid.
org/0000-0002-4915-5260](https://orcid.org/0000-0002-4915-5260)

Lucía Cantamutto

Doctora en Letras, Universidad
Nacional del Sur, Argentina.
Investigadora, Universidad Nacional
de Río Negro, Sede Atlántica.
Centro Interdisciplinario de Estudios
sobre Derecho, Inclusión y Sociedad
(CIEDIS) / Consejo Nacional de
Investigaciones Científicas y Técnicas
(CONICET), Argentina.
luciacantamutto@gmail.com
[https://orcid.
org/0000-0001-5868-7608](https://orcid.org/0000-0001-5868-7608)

Marian Núñez-Cansado

Doctora en Ciencias de la
Información, Universidad
Complutense de Madrid, España.



RESUMEN

La crisis sanitaria de la COVID-19 vino acompañada de medidas de aislamiento, entre las que se encontraba el confinamiento domiciliario, que provocaron múltiples reacciones en las redes sociales. El objetivo de este artículo consiste en analizar la conversación digital observada en Twitter®, en torno al *hashtag* #MeQuedoEnCasa, en el periodo comprendido entre el 20 y el 27 de marzo de 2020. El estudio parte de una metodología mixta, en la que se combinan técnicas de análisis del *social media mining* con estrategias cualitativas propias del análisis lingüístico. Desde el punto de vista teórico, nos apoyamos en conceptos de las teorías del encuadre y de la valoración. Los resultados apuntan al enmarque positivo del confinamiento, a través de rasgos semióticos de distinto nivel: léxico, semántico y pragmático. Las cuentas más influyentes inclinaron su producción discursiva hacia la polaridad positiva. El análisis empírico permite concluir que el encuadre discursivo de esta conversación digital combina dos ejes semánticos (colectividad y salud), dos ejes enunciativos (aquí y ahora) y un eje emocional, lo que implica que *hashtags* como #MeQuedoEnCasa funcionan como señas de identidad social, como marcas de anclaje enunciativo y como instrumentos para fomentar la responsabilidad del individuo desde valores positivos.

Palabras clave: COVID-19; teoría del encuadre; análisis lexicométrico; redes sociales; teoría de la valoración; Twitter®; conversaciones digitales.

ABSTRACT

The COVID-19 sanitary crisis came along isolation measures, among which was the lockdown that triggered multiple responses in social media. This article aims to examine digital discussions that took place through the *hashtag* #MeQuedoEnCasa (Spanish for “I’m Staying Home”), between the 20th and 27th of March 2020. The study is set around a mixed methodology in which social

365

Recibido: 2020-09-14 / Aceptado: 2020-11-20 / Publicado: 2021-05-05
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a08>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 26 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2021), PP. 365-384, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

Profesora contratada doctora,
Facultad de Ciencias Sociales
Jurídicas y de la Comunicación,
Universidad de Valladolid, España.
marian@hmca.uva.es
<https://orcid.org/0000-0002-6658-3996>

media mining techniques are combined with qualitative strategies, inherent to discourse analysis. From a theoretical point of view, we draw on Framing and Appraisal theories. Our results point to a positive framing of the lockdown through semiotic traits at different levels: lexical, semantic and pragmatic. The most influential accounts bent their discursive production towards the positive polarity. The empirical analysis allows us to conclude that the discursive framework of this digital conversation combines two semantic axes (community and health), two enunciative axes (here and now) and one emotional axis, which implies that hashtags such as #MeQuedoEnCasa works as signs of social identity, enunciative indexing marks, and instruments to promote individual responsibility from positive values.

Keywords: COVID-19; framing theory; linguistic analysis; social media; appraisal theory; Twitter®; digital conversations.

RÉSUMÉ

La crise sanitaire provoquée par la COVID-19 s'est accompagnée de mesures d'isolement, parmi lesquelles la détention à domicile, qui a provoqué de multiples réactions sur les réseaux sociaux. L'objectif de cet article est d'analyser la conversation numérique sur Twitter®, autour du hashtag #MeQuedoEnCasa (#JeResteChezMoi, en espagnol), dans la période du 20 jusqu'au 27 mars 2020. L'étude est basée sur une méthodologie mixte qui combine des techniques d'exploration des médias sociaux avec des stratégies qualitatives typiques de l'analyse du discours. D'un point de vue théorique, nous nous appuyons sur des concepts issus de la théorie du cadrage et de l'évaluation. Les résultats indiquent un cadrage positif du confinement à travers des caractéristiques sémiotiques à différents niveaux : lexical, sémantique et pragmatique. Les comptes les plus influents ont incliné leur production discursive vers la polarité positive. L'analyse empirique permet de conclure que le cadrage discursif de cette conversation numérique combine deux axes sémantiques (collectivité et santé), deux axes énonciatifs (ici et maintenant) et un axe émotionnel, ce qui implique que les hashtags comme #MeQuedoEnCasa fonctionnent comme des marques d'identité sociale, des marques d'ancrage énonciative et des instruments pour promouvoir la responsabilité de l'individu sur la base de valeurs positives.

Mots-clés : COVID-19; théorie du cadrage ; théorie de l'évaluation ; Twitter® ; réseaux sociaux ; .



Introducción

El 14 de marzo se declara en España el estado de alarma sanitaria, por la amenaza de la COVID-19, que imponía medidas severas de aislamiento para la ciudadanía, entre las que se incluía la permanencia obligatoria en el domicilio. Poco a poco, otros países hispanohablantes toman medidas similares, como, por ejemplo, el impuesto por la orden de “Aislamiento social, preventivo y obligatorio” en Argentina (2020).

Los temas tratados en Twitter®, como termómetro de la sociedad, evidencian el impacto que estas medidas tuvieron sobre la población y, como era de prever, muchos de los enunciados producidos en este periodo abordaron cuestiones relacionadas con el coronavirus y sus consecuencias. Así, según el informe publicado por la empresa Epsilon Technologies (2020), en el periodo comprendido entre el 1 de febrero y el 22 de marzo de 2020, la etiqueta (*hashtag*) #MeQuedoEnCasa, o su forma alternativa #YoMeQuedoEnCasa, tuvo 1 040 142 menciones entre Twitter® e Instagram®, mientras que #Coronavirus o #Covid19 tuvieron, respectivamente, 1 768 599 y 1 503 778.

El objetivo de este trabajo es investigar los procedimientos de representación discursiva en torno al confinamiento domiciliario en relación con la crisis de la COVID-19, a partir del análisis de un corpus conformado por 9712 tuits que fueron marcados con la etiqueta #MeQuedoEnCasa, o con su versión alternativa, #YoMeQuedoEnCasa, entre el 20 y el 27 de marzo de 2020. Buscamos verificar de qué manera la elección de este *hashtag* determina el encuadre discursivo (Entman, 2008) y opera como atributo sobre el que los sujetos construyen la representación social (Moscovici, 1961) del confinamiento en tanto que experiencia compartida (McCombs, 2006).

La etiqueta #YoMeQuedoEnCasa convive en el tiempo con otras también relativas a la crisis del coronavirus; pero, a diferencia de aquellas, la formulación de este *hashtag* no remite directamente

a la enfermedad o a la crisis sanitaria, sino a la experiencia del encierro y a la forma en la que se incorpora esta nueva situación a la cotidianidad. Es por ello por lo que #YoMeQuedoEnCasa concentra su mayor actividad discursiva en los primeros días del estado de alarma. Además, las características de la etiqueta permiten suponer una tendencia hacia la polaridad positiva. Por la manera en que se enuncia, esta etiqueta no solo activaría ciertas representaciones sociales, sino que además determinaría su representación discursiva (Moscovici, 1998).

A continuación, en el siguiente apartado se recoge el marco teórico, con los conceptos que aplicamos en este estudio. Luego, se presentan el diseño metodológico del trabajo y, después, los resultados obtenidos mediante el análisis cuantitativo y el cualitativo. Por último, se incluye una sección en la que se discuten los resultados y se exponen las principales conclusiones.

Marco teórico

Twitter® es una red social de *microblogging* que permite agrupar la producción discursiva en torno a *hashtags* sobre los que se articula la conversación digital (Arroyas Langa *et al.*, 2018; Larrondo *et al.*, 2019). Estas etiquetas no solo aglutinan opiniones, sino que también determinan los procesos inferenciales. De hecho, como sostienen Molpeceres Arnáiz y Filardo Lamas (2020),

[...] las redes sociales son reflejo y a la vez medio de construcción de percepciones [...] por su capacidad para realizar distintas funciones sociales y comunicativas a la vez, entre las que se encuentran la creación y visibilización de diversos discursos (p. 57).

En tal sentido, el concepto de *encuadre* o *framing*, manejado por Entman (1993), puede ser aplicado con éxito al estudio de la construcción discursiva de los tuits, ya que nos permite relacionar la representación de una experiencia con sus contextos de interacción (Ardèvol-Abreu, 2015).

Desde esta perspectiva, las etiquetas asumen una especial relevancia en la conformación de los marcos de interpretación. El encuadre determina

la información recogida en un texto y la manera en que esta se organiza, se relaciona y se prioriza. Por eso, en las redes sociales, los *hashtags* sirven para describir la experiencia concreta o el marco conceptual al que apela el tuit. Pero también se establecen como herramientas de búsqueda, codificadas por la propia plataforma, para identificar la potencial comunidad discursiva.

Precisamente, desde esta dimensión interpersonal es importante reconocer que los *hashtags* no se generan de forma aislada, sino en relación con otros, con los que interactúan y dialogan (Zeifer, 2020). En tal sentido, conviene recordar que, en Twitter®, las comunidades se articulan de manera compleja. Acosta y Nevache (2020) refieren cinco posibles arquetipos: 1) grupos polarizados, 2) grupos densos, 3) comunidades agrupadas, 4) redes de difusión y 5) redes de apoyo o soporte. A pesar de que, en los grupos densos o las comunidades agrupadas, pueden manifestarse vínculos estrechos, en la mayoría de las ocasiones estas comunidades se caracterizan por relaciones de baja intensidad con escasa vinculación. Es por ello por lo que, en la línea de lo sostenido por Zappavigna (2011), asumimos que los *hashtags* funcionan como marcas de afiliación ambiental, determinantes de los procesos de creación y mantenimiento de estas comunidades. Estas etiquetas no solo ligan las intervenciones y permiten a los participantes conocer las nuevas aportaciones de los miembros de la comunidad, sino que también encuadran los mensajes que circulan en ellas (Van Gorp, 2007), a partir de un conjunto de atributos, interpretaciones y actitudes.

Pero ¿cómo se construye esta polaridad? O, dicho en otras palabras, ¿cómo se articula discursivamente esta evaluación emocional? Dado que la expresión de valores es un componente indisoluble de todo proceso de comunicación, la evaluación constituye en sí misma una característica dominante del propio lenguaje como sistema y ha recibido, por ello, la atención de lingüistas interesados en distintos campos y formados en diferentes

escuelas. Entre todos estos acercamientos, la teoría de la valoración (Martin y White, 2003) — *appraisal theory*, en inglés— constituye, a nuestro modo de ver, la propuesta más interesante y productiva para el análisis de la función evaluativa en el lenguaje (Kaplan, 2004).

La teoría de la valoración estudia los recursos lingüísticos empleados por los interlocutores para expresar y negociar determinadas posiciones intersubjetivas en los discursos (White, 2004). Se enmarca dentro de la lingüística sistémico-funcional, como una extensión de la investigación sobre la metafunción interpersonal. Se interesa, en particular, por aquellos recursos destinados a codificar la expresión de la valoración, la actitud y la emoción, elementos fundamentales en el encuadre ideológico de la agenda mediática.

La teoría de la valoración parte de la hipótesis de que ciertos elementos lingüísticos modifican la relación afectiva del hablante con su contenido proposicional en tres dominios posibles: actitud, compromiso y gradación (Moreno Ortiz, 2019).

La *actitud* hace referencia a los valores que los hablantes comunican en sus textos y a las respuestas emocionales que asocian con los procesos dialógicos, es decir, con la transmisión de una evaluación positiva o negativa respecto algo o alguien. Por su parte, el *compromiso* remite a los recursos empleados para posicionar la voz del hablante en relación con el contenido de un texto. Por último, la *gradación* envía a la manera en que los hablantes intensifican o disminuyen la fuerza ilocutiva de sus enunciados (Kaplan, 2004).

Con la expansión de las diferentes técnicas estadísticas aplicadas al ámbito conocido como “análisis de sentimientos”, la teoría de la valoración se torna especialmente relevante, al ofrecer un correlato cualitativo, muy bien armado desde el punto de vista lingüístico, para explicar los procedimientos que nos permiten verbalizar nuestras valoraciones intersubjetivas.

Método

Nuestra estrategia metodológica ha sido diseñada en tres etapas: en la primera se efectuó la selección y el marcado automático del corpus. En la segunda etapa se procedió al análisis cuantitativo del corpus completo. Por último, se realizó el análisis cualitativo de una muestra reducida del corpus, seleccionada aleatoriamente.

La descarga y compilación del corpus se llevó a cabo mediante una llamada (o descarga automática de tuits) al *hashtag* #YoMeQuedoEnCasa, a través de la interfaz de programación de aplicaciones (*application programming interface*, API) de Twitter®. De tal manera que, en el periodo de tiempo comprendido entre el 20 y el 27 de marzo de 2020, se recuperaron un total de 9712 tuits que contenían esta etiqueta.

Para la selección del corpus no se atendió a la geolocalización, por lo que se abarcaron las intervenciones escritas en español que contenían

el *hashtag* #YoMeQuedoEnCasa. No obstante, como se confirma por el hecho de que una de las palabras más frecuentes del corpus fuera “España”, la mayoría de las publicaciones tratan sobre la situación de este país.

El recorte temporal coincide con una de las fracciones con mayor actividad del *hashtag* #MeQuedoEnCasa. Como puede verse en la Figura 1, la actividad de esta etiqueta se concentró en torno a la semana del 20 al 27 de marzo de 2020. Posteriormente, cayó en desuso y tomó mayor protagonismo #Covid.

En la compilación del corpus se mantuvieron algunas marcas, que permitieron trabajar tres variables: 1) número de seguidores de la cuenta de origen; 2) estatus de la cuenta de origen, diferenciando entre cuentas oficiales y no oficiales, y 3) actividad del tuit, con el número de FAV (favorabilidad, similar a un “me gusta”) de cada tuit y sus retuiteos.

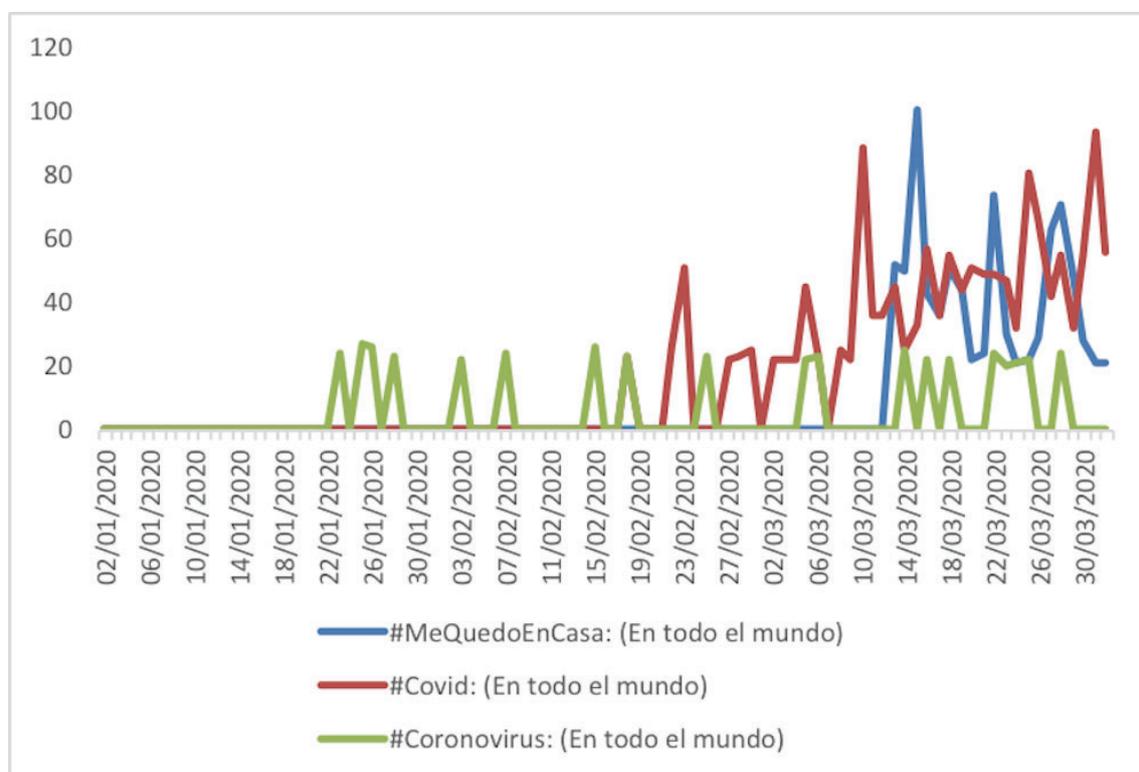


Figura 1 Actividad de *hashtags* relacionados con la crisis de la COVID-19

En la fase de análisis del corpus se trabajó con la api Natural Language de Google. A través de ella, se procedió a la clasificación de los tuits en función de los criterios de polaridad emocional codificados por la aplicación. De tal forma que cada tuit fue distribuido en una de las siguientes categorías: positivo, negativo o neutro. Asimismo, a cada tuit se le atribuyó un valor relativo, según su polaridad emocional, mediante un puntaje numérico, comprendido entre el $-0,9$ y el $0,9$. De tal suerte que un tuit con valor $0,9$ habría de considerarse altamente positivo, mientras que aquel marcado con $-0,9$ sería muy negativo.

El análisis de los datos siguió una estrategia metodológica mixta. Para el cálculo cuantitativo, se volcó el corpus completo en la api Big Query. El resultado se organizó en una planilla de Excel® que diferenciaba las siguientes variables: url, texto del tuit, mención, puntaje de polaridad emocional, seguidores, favoritos. Asimismo, los textos de los tuits fueron sometidos a un análisis lexicométrico, por medio de la herramienta AntConc. Se procedió al cálculo de las frecuencias léxicas y a la observación de las principales colocaciones que contenían las palabras más usadas. Además, la muestra de 9172 tuits fue analizada por una función en desarrollo de la aplicación CoDiCE (Cantamutto, *et al.*, 2015), para extraer automáticamente todos los emojis y textos con formato diferente. En esta etapa no se analizaron los enlaces ni las imágenes embebidas.

En la tercera fase se procedió a un cribado manual del corpus, a fin de generar una muestra representativa de 600 tuits, distribuidos de forma equilibrada entre las tres categorías de polaridad. Para ello, en primer lugar, se eliminaron los tuits repetidos, los retuits o tuits sucesivos de una misma cuenta que no presentaran modificaciones sustanciales. En segundo lugar, se seleccionaron 200 tuits diferentes para cada categoría, mediante la función “=ALEATORIO” de Excel®.

Por su parte, esta muestra reducida de 600 tuits fue sometida a un análisis cualitativo. Para ello,

priorizamos el análisis de algunas categorías léxicas, de ciertas colocaciones y de los emojis.

Resultados

En esta sección presentamos y discutimos algunos de los principales resultados derivados del rastreo de la etiqueta #YoMeQuedoEnCasa.

Análisis de la polaridad emocional

Las aplicaciones para el análisis automático empleadas en este trabajo nos han permitido clasificar los tuits en tres categorías de polaridad —positiva, neutra o negativa—, en función de ciertos rasgos léxicos y de los *emojis* que se emplean en las publicaciones.

El análisis de los datos apunta cierta tendencia hacia la polaridad positiva. Solo el 12 % de los tuits fueron marcados por la aplicación como representativos de polaridad emocional negativa, mientras que el 38 % fueron considerados emocionalmente positivos. De todos modos, fue la categoría central, la que recoge los tuits emocionalmente neutros, la que experimentó más atribuciones: un 40 % de la muestra.

Como indicamos en el apartado anterior, la atribución de polaridad emocional no se produce de manera discreta, sino que en ella puede explorarse un continuo valorativo que va del $0,9$ al $-0,9$. Si observamos la Figura 2, podemos comprobar que la mayoría de los tuits se concentran en el centro, aunque el sesgo se orienta hacia la parte izquierda, es decir, hacia la valoración positiva.

La tendencia positiva de la muestra podría ser explicada por la propia formulación del *hashtag*, que influye en la orientación emocional de la conversación, es decir, funciona como una estrategia de encuadre discursivo (Gallardo Paúls, 2014). Como apuntábamos en la introducción, respecto a otros *hashtags* como #Coronavirus o #Covid19, la etiqueta #MeQuedoEnCasa no focaliza en la enfermedad ni en la crisis sanitaria, sino en la idea de confinamiento y de protección,

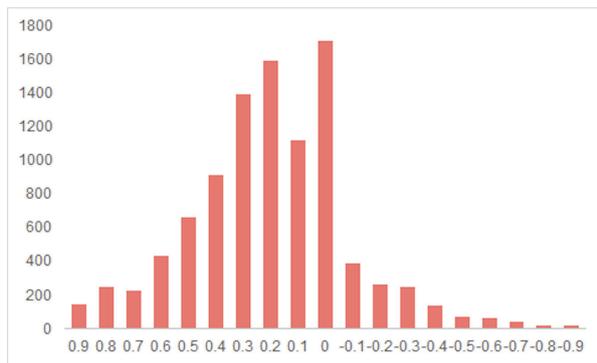


Figura 2 Distribución de los tuits según la atribución emocional proyectada por la aplicación Natural Language de Google

lo que explica el sesgo positivo respecto a los resultados obtenidos en otros estudios (véase Pérez-Dasilva *et al.*, 2020).

La presencia de la primera persona, a través de los pronombres “me” y “yo”, #MeQuedoEnCasa o #YoMeQuedoEnCasa, verbaliza un sentido de responsabilidad y de elección personal que se proyecta en buena parte de los mensajes posteados. El tuit del Ejemplo 1, marcado con 0,9, ilustra la tendencia fundamental del encuadre conversacional del momento: vivenciar positivamente el confinamiento, mediante propuestas con las que ocupar de manera activa el tiempo.

Ejemplo 1¹

Música, teatro, cine o visitas virtuales a museos son algunos de los recursos que recopilamos para entretenernos durante estos días de confinamiento <https://t.co/xxxxxxxxx> #QuédateEnCasa #MeQuedoEnCasa #Covid19 #Coronavirus.

También estimamos que el momento de recogida de los datos influye en su orientación emocional. La semana elegida se corresponde con la fase inicial del confinamiento. En España, el estado de alarma

¹ Si bien los mensajes producidos en Twitter® son públicos, para no favorecer la trazabilidad de los datos y la identificación de los perfiles que produjeron o retuitearon estos tuits hemos anonimizado algunos mensajes y quitado los enlaces que permitieran la identificación de las cuentas que habían producido los enunciados.

se declaró el día 14 de marzo, por lo que los ciudadanos españoles habían tenido una semana para acostumbrarse a la situación, pero todavía no sentían el cansancio del encierro prolongado.

Si desglosamos los datos por días, podemos observar la evolución de la polaridad emocional. En los últimos días se recogen menos tuits negativos, por lo que podríamos suponer que los ciudadanos van tomando conciencia de la necesidad del confinamiento. En la Figura 3 podemos ver la evolución por día de la polaridad emocional.

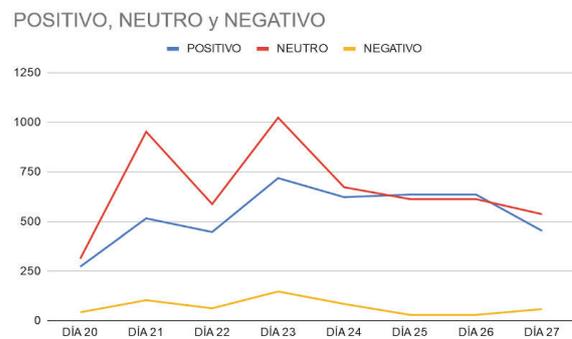


Figura 3 Distribución de los tuits por día y según su polaridad

Los mayores picos de actividad se concentraron en los días 21 y 23 de marzo, sábado y lunes, respectivamente. El día 20 solo se postearon 629 tuits con la etiqueta, pero el día 21, sábado, la cifra casi se triplicó, con 1573 mensajes, de los cuales solo 43 eran negativos. Se trataba del primer fin de semana de confinamiento y la consigna de quedarse en casa se hizo especialmente relevante.

Muchos de los mensajes compartidos tienen que ver con planes de ocio y propuestas para aprovechar el tiempo en casa, como ilustra el Ejemplo 2.

Ejemplo 2

La Comunidad de Madrid propone planes virtuales de cultura y turismo. <https://t.co/xxxxxxxxx> #MeQuedoEnCasa #YoMeQuedoEnMiCasa #Covid19 <https://t.co/xxxxxxxxx>

Sin embargo, el domingo se tuitearon 1098 tuits, de los cuales 63 fueron negativos. Por su parte,

el lunes 23 de marzo fue el día con más actividad, con 1821 mensajes, entre los que la herramienta de análisis de sentimientos clasificó 148 como negativos.

Cabría preguntarse qué tienen en común estos mensajes. La mayoría de ellos tratan cuestiones políticas y se relacionan con críticas a ciertas decisiones de tal índole, muchas de ellas presentadas la víspera en una comparecencia del presidente del Gobierno español, como en el Ejemplo 3. Pero también hay otros que muestran sentimientos de cansancio y agotamiento por el encierro, como en el Ejemplo 4.

Ejemplo 3

Y qué hacen los Jefes de autoridad en la Feria de Madrid sin Mascarillas...#MeQuedoEnCasa

Ejemplo 4

Esto de estar encerrado en la casa no es para mí #MeQuedoEnCasa

372

A partir del 24 de marzo, la actividad del *hashtag* va decayendo progresivamente y el 27 de marzo, viernes, encontramos únicamente 990 registros.

Extensión de los tuits

A pesar de la consabida restricción de caracteres de los tuits, lo que observamos en nuestro corpus es que la mayoría son extensos. Vale mencionar que algunos mensajes superan el límite permitido de 280 caracteres, porque tienen imágenes embebidas que, al extraer el tuit, se observan como enlace. De hecho, el promedio, es decir, la media aritmética de caracteres empleados, es de 216, mientras que la media para las palabras es de 25. Si, por el contrario, nos fijamos en la moda, observamos que la extensión que más veces se repite en la muestra completa es 109 caracteres y 16 palabras, respectivamente. Resulta reseñable el hecho de que los tuits que se agruparon en la polaridad negativa son más extensos. En la Tabla 1 se recogen los datos desglosados.

Tabla 1 Extensión de palabras y caracteres de los tuits según su polaridad

Polaridad	Caracteres		Palabras	
	Media	Moda	Media	Moda
Positivo	215	303	24	18
Neutro	192	109	25	16
Negativo	214	309	26	31

Difusión y circulación de los tuits

Otro aspecto que indagamos en vistas de comprender cómo se organizó la conversación digital alrededor del tópico #YoMeQuedoEnCasa fue el nivel de circulación de tuits. Nos interesaba ver si el intercambio se había realizado a partir de muchos tuits diferentes, es decir, que no se habían retuiteado o publicado previamente, o si, por el contrario, una buena parte se correspondían con enunciados duplicados, bien por el mecanismo de retuit o bien por la publicación continuada del mismo texto en diferentes intervenciones.

Los resultados de esta observación fueron los siguientes: del total de tuits producidos en el periodo analizado, solo se contabilizaron 3971 tuits diferentes, el resto fueron retuits o tuits que repetían el mismo texto. Para llevar a cabo los cálculos de repetición y el cribado de mensajes duplicados se tuvieron en cuenta las posibles modificaciones menores a las que podían ser sometidos los textos: cambios de formato, signos de puntuación añadidos, etc.

Como mencionamos en la introducción, en Twitter®, la dimensión interpersonal del lenguaje y la intertextualidad discursiva constituyen el eje vertebrador del proceso de interacción y, en tal sentido, la propia arquitectura de la interfaz ha ido incorporando elementos en tal dirección, por ejemplo, el hipervínculo apelativo (Cautín-Epifani, 2015) o los propios *hashtags*, en tanto que ejes temáticos para enlazar individuos con intereses comunes. El hipervínculo apelativo, conocido en el lenguaje de la red con el término “mención”,

sirve para llamar la atención de la audiencia, así como para manifestar la adhesión a cierto contenido proposicional.

En tal sentido, tanto los *hashtags* como las menciones actúan como una suerte de altavoces que aumentan la audiencia potencial de un mensaje. Asimismo, asumen un importante valor para la construcción ideológica. De tal suerte que no solo se permite generar una audiencia, sino también entablar relaciones desde la dimensión interpersonal de la comunidad. Además, estos vínculos tienen un efecto intertextual, fundamental en una red social como Twitter®, marcada por la restricción de caracteres. En síntesis, mediante estas etiquetas,

Twitter® da cuenta de las tres metafunciones básicas que, según la lingüística sistémico-funcional, manifiesta el lenguaje: una función ideacional, para representar la experiencia; una función interpersonal, para negociar las relaciones; y una función textual, para organizar la información.

En la Tabla 2 se recogen los cinco tuits con mayor nivel de circulación. Se incluye también el valor acumulado de las veces que cada tuit fue marcado como favorito.

Observamos que los tuits de la Tabla 2 abordan temáticas muy diferentes, que van desde el fútbol y las consecuencias del confinamiento en la liga

Tabla 2 Grado de circulación de los tuits a partir de la cantidad de retuits y FAV

	Cantidad de retuits	Cantidad de FAV (suma)	Polaridad
Muchos nos dan ánimo, ánimo? De eso nos sobra somos cántabros y del Racing. #MeQuedoEnCasa #AplausoSanitario	280	746	Neutro
Sabemos que hablar con los niños y niñas más pequeños de #COVID-19 no es fácil. Y si comenzamos con: "Los coronavirus son un tipo de 🦠 que los llamaron así porque parece que tienen 🏰". Guía para la familias 🏠👉👉👉 https://t.co/xxxxxxxxxx #LAVATELASMANOS #MeQuedoEnCasa https://t.co/xxxxxxxxxx	109	137	Neutro
Nada más verlo, causa pavor. 🤨 En manos de un psicópata, egocéntrico, narcisista, traidor a #España estamos. Ha dividido la NACIÓN y nos está M A T A N D O MÁS DE 1000 MUERTES POR SU IRRESPONSABILIDAD. #PedroSánchezDimisión #MeQuedoEnCasa https://t.co/xxxxxxxxxx	101	117	Neutro
Fallece otro compañero por el covid-19. Nuestro más sentido pésame a la familia. D.E.P. #COVID19 #MeQuedoEnCasa https://t.co/xxxxxxxxxx	91	154	Positivo
TIENE QUE DESAPARECER. Este presidente, ha llamado a nuestro #Ejército (ayer) que es un gasto SUPERFLUO 😡 A parte, #EquiparaciónSalarial La gente está muriendo por no actuar en Enero La corrupción del #PSOE. 🤨 #GobiernoCriminal #PedroSanchezDimision #MeQuedoEnCasa #VOX 🇪🇸 https://t.co/xxxxxxxxxx	89	126	Negativo

PSOE: Partido Socialista Obrero Español; Vox: [un partido político de España].

Tabla 3 Recuento de difusión de los tuits según la cantidad de retuits y por polaridad

Difusión de tuits	Positivo		Neutro		Negativo	
	Frecuencia	Porcentaje (%)	Frecuencia	Porcentaje (%)	Frecuencia	Porcentaje (%)
Tienen más de 10 retuits	41	2,3	62	3,2	9	3,7
Tienen entre 1 y 10 retuits	574	32	557	28,8	48	19,7
No tienen retuits	1177	65,7	1316	68	187	76,6
Totales	1792	100	1935	100	244	100

española, hasta cuestiones relativas a la toma de conciencia social (COVID-19 e infancia, por ejemplo) o la expresión del pésame por la muerte de un compañero, pasando por la crítica política. De todos modos, nos parece relevante reseñar que las estrategias de eco (retuiteo y menciones) no constituyen la tendencia de la muestra, sino más bien una excepción. El promedio de FAV recibido por los tuits es escaso: cercano a los 2 (2,2 para los positivos, 1,9 para los neutros y 1,6 para los negativos). La Tabla 3 refleja el grado de redifusión de los mensajes.

de partida el conjunto de tuits iniciativos, es decir, en los casos de retuits, solo se consideró la contribución que se producía inicialmente. En segundo lugar, se procedió a ordenar de mayor a menor la cantidad de seguidores que tenían esas cuentas. En tercer lugar, se seleccionaron 100 tuits de cuentas con mayor cantidad de seguidores y 100 tuits de la parte inferior de la tabla, es decir, aquellas que tenían menor cantidad de seguidores. Por último, se calcularon los datos relativos a media y mediana de ambos grupos. La Tabla 4 refleja estos datos.

374

Como vemos, en su mayoría, los mensajes no son retuiteados, lo que nos lleva a pensar que buena parte de la vinculación en torno a esta etiqueta no se corresponde con una comunidad densa, o redes de soporte y apoyo, sino más bien con una entidad de agrupación temporal en relación con un hecho concreto.

Origen de los tuits: características de las cuentas

¿Qué características muestran las cuentas que tuitearon? La observación de los datos nos revela que bajo el *hashtag* #MeQuedoEnCasa se organizó una comunidad discursiva muy heterogénea, con propiedades muy dispares. Hay una diferencia significativa entre la media de seguidores de las cuentas con tuits positivos, 3128 seguidores en promedio por cuenta, y las cuentas con tuits negativos, 1609 seguidores por cuenta.

Para establecer el contraste entre las cuentas con más y menos seguidores, se implementó este procedimiento: en primer lugar, se tomó como muestra

Tabla 4 Media y mediana de la cantidad de seguidores de las cuentas que publicaron tuits iniciales

Polaridad de los tuits	Cantidad de seguidores			
	Media del total	Mediana del total	Media máxima (100)	Media mínima (100)
Positivo	3128	450	67 472	7
Neutro	3081	473	73 982	4
Negativo	1609	456	6655	41

La media de seguidores es significativamente más alta en los tuits positivos y neutros que en los negativos. Las cuentas con más número de seguidores y, por lo tanto, con más influencia, publicaron más tuits positivos o neutros: 31 mensajes de cuentas oficiales corresponden a la polaridad positiva, 42 tuits a la neutra y solo 4 a la negativa. Estos cuatro tuits oficiales con polaridad negativa son, fundamentalmente, mensajes en los que se denuncian incumplimientos del confinamiento.

Desde el punto de vista de la teoría de la valoración, la naturaleza de la cuenta que origina el mensaje se relaciona de forma directa con el dominio semántico del compromiso. Como sostiene Kaplan (2004),

esta categoría asume una dimensión intersubjetiva, en la que los enunciadores se conciben como sujetos sociales. Es decir, desde esta perspectiva, “la modalidad no se concibe bajo una óptica epistémica sino heteroglósica” (Kaplan, 2004, p. 70): el compromiso no se refleja únicamente en las palabras, sino también en la propia reputación de la fuente. En el caso concreto de los retuits, por ejemplo, el compromiso se concibe como una atribución, categoría correspondiente a la extravocalización, dentro de la *tipología* que sintetiza Kaplan (2004, p. 70).

Frecuencias léxicas

Para el cálculo de las frecuencias léxicas se empleó la herramienta de análisis de corpus AntConc. Una vez eliminadas las *stop words*, o palabras de uso frecuente en español, sin contenido léxico explícito, el corpus quedó reducido a una extensión de 163 651 unidades, con una variación de 21 356 palabras diferentes. Dejando al margen las palabras contenidas en la etiqueta analizada #MeQuedoEnCasa, las 15 unidades (palabras o colocaciones) más frecuentes en el conjunto del corpus se recogen en la Figura 4.

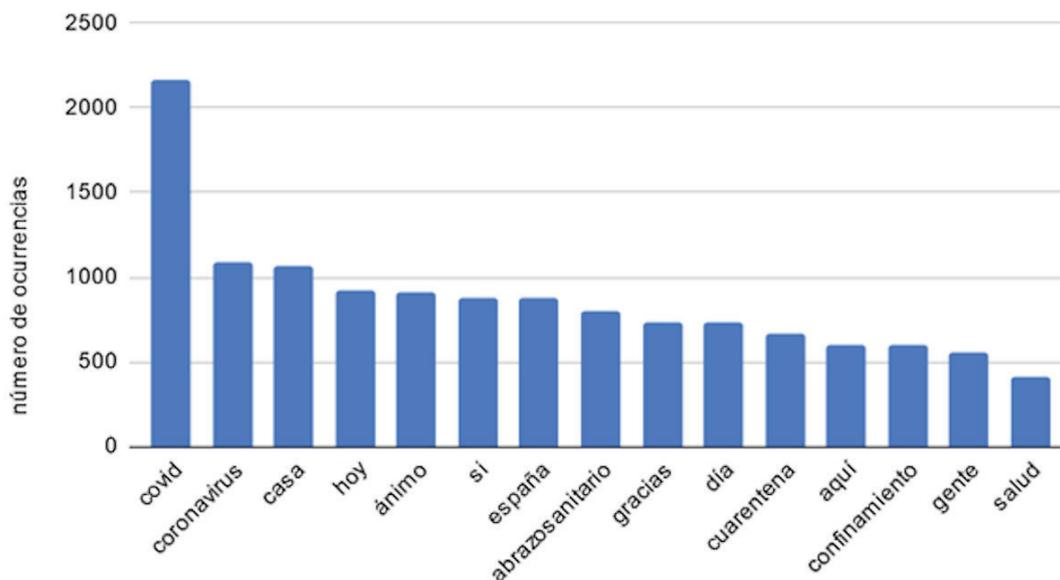


Figura 4 Palabras más frecuentes en la muestra total

¿Qué nos revelan estas frecuencias léxicas? Principalmente, que se organizan en torno a una serie de atributos, agrupados en campos semánticos, que funcionan como estrategias de encuadre léxico de la pandemia. Asimismo, nos dan cuenta de los conceptos en los que se focalizó el dominio de la gradación.

En la nube de palabras que se muestra en la Figura 5, se marcan en negro las dos palabras más frecuentes: “COVID” y “coronavirus”. Alrededor de ellas, que funcionan como ejes centrales de la gráfica, establecemos una serie de marcos léxicos que se distinguen por colores. Destacamos particularmente cuatro: salud (salud y cuarentena), en color verde; colectividad (yo, gente, España), en color morado; ubicación espacial (casa, aquí), en color azul, y referencias temporales (día, cuarentena, confinamiento), en color amarillo.

En color rojo se han marcado las palabras relativas a campos semánticos emocionales, que funcionan como marcas valorativas actitudinales: “ánimo” y “sí”. Los tamaños de las palabras responden a la frecuencia relativa de cada uno de los términos.

Si en el cálculo de las frecuencias léxicas aplicamos la variable de polaridad emocional en relación con la lista de las 15 palabras más usadas, ordenadas de más a menos frecuente, observamos los resultados desglosados en la Tabla 5.

Tabla 5 Palabras más frecuentes en los tuits según polaridad emocional

	Positivos	Neutros	Negativos
1	COVID	COVID	COVID
2	gracias	ánimo	gente
3	casa	coronavirus	gobierno criminal
4	hoy	España	sí
5	coronavirus	sí	parte
6	ánimo	casa	PSOE
7	día	hoy	muriendo
8	cuarentena	dan	presidente
9	sí	cuarentena	Actuar Vox
10	familia	días	Vox
11	aquí	aplauzo	ayer
12	momentos	sobra	corrupción
13	homenaje	cántabros	desaparecer
14	mejor	Racing	ejército
15	confinamiento	así	gasto

Entre las quince palabras frecuentes de los tuits positivos, encontramos términos como “mejor”, con una evidente orientación positiva desde el punto de vista evaluativo, que, además, funcionan como marcas de gradación, al intensificar la fuerza de las categorizaciones semánticas.

En relación con la lista de frecuencias del conjunto de la muestra, en los positivos suben puestos los conceptos relacionados con la “familia” y se refuerza la idea de colectividad, mediante la palabra “homenaje”. El primero remite a una cuestión de solidaridad de grupo; la idea de colectividad se marca en la muestra global, pero en los tuits positivos se hace de forma más explícita, a través de la referencia a la familia. La noción de “familia” arrastra muchas connotaciones positivas, que sirven para reforzar la sensación de vivencia compartida y de solidaridad.

No olvidemos que la gradación se manifiesta en dos niveles: por un lado, la fuerza; por otro lado, el foco. La *fuerza* hace referencia a la intensificación, mientras que el *foco* sirve para indicar el estatus central de un valor representado. Según el modelo de Moreno Ortiz (2019), la *gradación* se corresponde con “el uso de cuantificadores y otros medios lingüísticos para definir la intensidad de los distintos juicios de valor” (p. 45) —tal sería el caso de la palabra “mejor”—; y el *foco* se representa a través de los elementos o atributos que se relacionan con los *frames* —tal sería el caso de “familia”—.

Si comparamos las columnas de frecuencias léxicas de los tuits positivos y neutros, podemos comprobar que ambas son muy parecidas. Llama la atención que, entre los tuits positivos, la palabra “ánimo” no se encuentre entre las diez más frecuentes, y que, sin embargo, sea la segunda entre los que se categorizan como neutros. De alguna manera, el término “ánimo” implica asumir un punto de partida negativo que es necesario compensar. En el resto de unidades hay bastante coincidencia. Ahora bien, entre los tuits neutros se encuentran bastantes ejemplos de aportaciones que tienen que ver con temas como la suspensión de partidos de fútbol. Particularmente interesante, por anecdóticos, por ejemplo, resultan el conjunto de mensajes que tratan sobre la situación del Racing de Santander (equipo de fútbol de Cantabria, España) en la liga.

Si nos centramos en la frecuencia léxica de los tuits con polaridad negativa, vemos que emergen palabras reiteradas muy distintas a las que encontrábamos en las otras dos categorías. Para empezar, tenemos el campo semántico de la política, con palabras como “gobierno” y evaluaciones de este concepto a través del término “criminal”. Además, hallamos referencias frecuentes al partido en el gobierno (PSOE), al tiempo que se repite la palabra “presidente” como responsable de las decisiones que han producido el confinamiento. También se identifican bastantes términos relativos al ámbito de la guerra, que remite a uno de los marcos que más se han reiterado en la conversación digital

casas. Sin embargo, el *emoji* de la casa, en sus dos versiones (con 🏡 o sin jardín 🏠), solo se registra en un 5 % de los tuits; lo mismo sucede con el *emoji* del virus (🦠), que se halla únicamente en el 4 % de estos tuits. En ambas ocasiones encontramos un contraste entre las palabras más frecuentes, entre las que estaban “casa”, “COVID” o “coronavirus”, y los *emojis*: los usuarios optaron de forma más habitual por *emojis* con otros contenidos semánticos.

Además, observamos otras marcas propias del discurso digital para vehicular la expresividad, como las siglas “XD” para indicar risa, que aparecen 29 veces; el emoticono de la risa en diferentes versiones, :) o ;-), con 13 ocurrencias, o su contrario, :(, que está 2 veces. También son especialmente relevantes, desde el punto de vista expresivo, las publicaciones que emplean los caracteres del teclado para generar recursos retóricos visuales, como los ejemplos que se muestran a continuación, en los que se trata de dibujar una casa o un conejo con un cartel que incluye un *hashtag* con la recomendación de lavarse las manos.

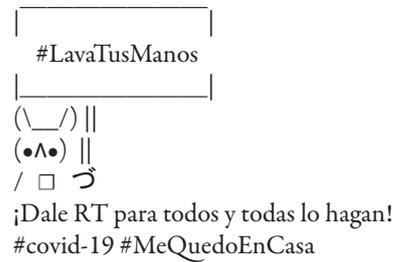
Ejemplo 5

Yo, #MeQuedoEnCasa



Y tú? #QuedateEnTuCasa

Ejemplo 6



En la Figura 7 reflejamos una panorámica del total de los *emojis* empleados en la muestra

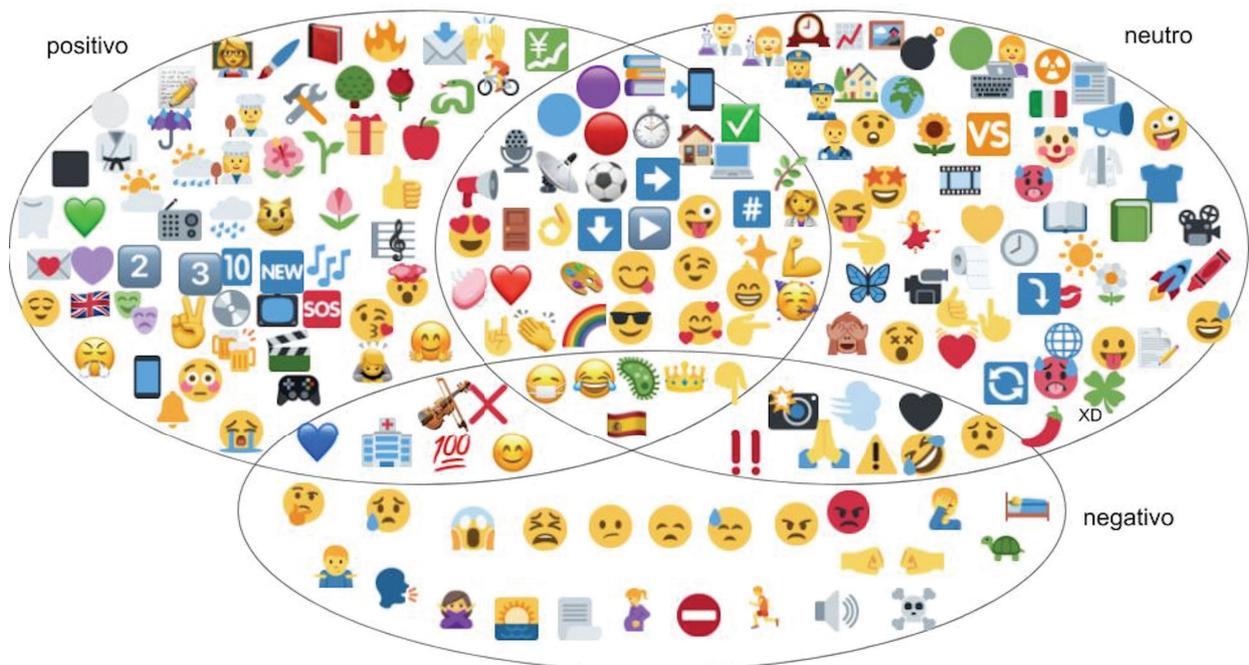


Figura 7 Nube de los emojis presentes en la submuestra de 600 tuits según su polaridad

aleatoria de 600 tuits representativos de nuestro corpus. Se han organizado a modo de intersección de conjunto, de manera que en el centro se sitúan aquellos presentes en todas las polaridades emocionales, y en cada subconjunto, los específicos de cada una de ellas.

Podemos ver que la naturaleza de los *emojis* en cada una de las secciones es muy diferente. Para este análisis, partimos de la clasificación reflejada en la página del Consorcio Unicode,² entidad sin ánimo de lucro que vela por la estandarización de los *emojis*. Los tuits negativos presentan más *emojis* de carácter emocional, es decir, relativos a la categoría “caritas y emoción”, mientras que los positivos y neutros se relacionan con *emojis* figurativos, que representan objetos y realidades de la vida cotidiana.

Siguiendo la distinción propuesta por Bai *et al.* (2019), que diferencia dos grandes grupos de funciones para los *emojis*, los emocionales y los semánticos, la función emocional está más presente en los tuits negativos, y la semántica, en los positivos. Esto nos estaría dando la pista de que los *emojis* funcionan en la muestra evaluada de un modo más referencial que valorativo.

Los siguientes ejemplos ilustran este contraste:

Ejemplo 7

 si no hubieran echo lo que hicieron con nuestra sanidad... hoy en día no tendríamos más de mil muertos 

Ejemplo 8

Hoy hace en València una mañana muy de La Traviata. 

Sin embargo, conviene recordar las conclusiones a las que han llegado algunos estudios sobre los *emojis*, que afirman que aquellos con connotaciones emocionales positivas resultan más frecuentes

que los que presentan valores negativos (Prada *et al.*, 2018). Este parece ser el caso de nuestra muestra, ya que, de alguna manera, el empleo de *emojis* tiene, por sí mismo, una función valorativa. Así, según Yus (2014), los *emojis* y otros recursos creativos para la deformación expresiva del texto constituyen estrategias discursivas empleadas no solo para dirigir al destinatario en la interpretación prevista del mensaje, sino también para transmitir las actitudes proposicionales subyacentes y los sentimientos y las emociones asociados al mensaje. Los *emojis* portan, en sí mismos, su presunción de relevancia y son empleados para manifestar los matices de experiencias emocionales específicas que difícilmente pueden ser codificadas mediante el léxico afectivo. Podemos ilustrar este aspecto con el Ejemplo.

Ejemplo 9

A pesar de no poder acercarnos, nos sentimos todos unidos  Muchísimas gracias por vuestro reconocimiento  Este virus lo paramos entre todos 

Siguiendo a Danesi (2016), podemos afirmar que una de las funciones fundamentales de los *emojis* es emular recursos no verbales en la comunicación oral, principalmente gestos emblemáticos. Tal sería el caso del Ejemplo.

Ejemplo 10

 PORTODAS!!
#MeQuedoEnCasa 

Especialmente interesantes son también los *emojis* que se usan para contradecir el contenido explícito de un enunciado, es decir, para marcar ironía. A ellos podrían atribuírseles valores relacionados con el compromiso, ya que tanto la ironía como la broma son procesos que arrancan de la heteroglosia, en cuanto implican cierta expansión o contracción diaglósica de atribución o refutación

2 <https://home.unicode.org/>

del contenido proposicional del enunciado al que se acompaña. Pongamos, por caso, los Ejemplos.

Ejemplo 11

Tengo bizcocho y no lo comparto! 🍪

Ejemplo 12

No sé qué chándal ponerme 🤔🤔

Otros aspectos del encuadre discursivo

Además del estudio cuantitativo del corpus extenso, hemos procedido a un análisis cualitativo de la muestra seleccionada de 600 tuits. Para ello, aplicamos el modelo propuesto por Gallardo Paúls (2014), que distingue tres tipos fundamentales de encuadre: el encuadre a nivel enunciativo, el encuadre a nivel textual y el encuadre a nivel interactivo.

El *encuadre a nivel enunciativo* se organiza en torno a las diferentes estrategias léxicas, que ya han sido estudiadas en el análisis lexicométrico, pero también con aspectos de las estrategias predictivas y de las estrategias interaccionales.

Desde el punto de vista predicativo, es decir, del entramado de relaciones léxicas, encontramos algunos procesos interesantes, como las relaciones de inclusión del individuo en la colectividad, o las relaciones de metonimia entre el confinamiento y distintos aspectos vinculados con la permanencia en casa. La propia casa aparece como metonimia de la situación y las actividades que hacemos en casa como concreción del confinamiento.

En relación con la estrategia intencional, como cabía esperar, predominan los actos de habla expresivos, entre ellos los agradecimientos, las manifestaciones de ánimo en los tuits positivos y la denuncia en los tuits negativos. El ataque al oponente, en este caso personificado en el “gobierno”, también aparece de forma recurrente en los tuits negativos. Los tuits clasificados como neutros tienden a presentar más actos de habla

representativos, es decir, muestran qué se hace durante el confinamiento o qué se podría hacer.

En lo que concierne al *encuadre textual*, llama la atención que los tuits positivos son más narrativos o expositivos, mientras que las secuencias argumentativas están más presentes en los tuits negativos.

Por su parte, el *encuadre interactivo* descansa, en gran medida, en el juego de sucesión de diferentes *hashtags*, con los que se combina el que nos ha ocupado en este trabajo, como en el Ejemplo.

Ejemplo 13

Los ratitos de 11 a 12 me dan vida 🏠👩🏫
 😊 #CuarentenaPositiva #MeQuedoEnCasa
 #docentescomprometidos

Discusión y conclusiones

El análisis de la conversación en torno al *hashtag* #MeQuedoEnCasa nos aporta algunas claves para comprender el encuadre discursivo que se hizo del confinamiento domiciliario en los primeros días del estado de alarma en España. Como parecía presumible, dada la propia formulación del *hashtag*, detectamos cierta tendencia hacia la polaridad emocional positiva. La teoría de la valoración nos ha ofrecido un marco teórico amplio y suficientemente flexible para analizar de forma crítica los procedimientos semióticos en los que se concreta la función evaluativa: tanto aspectos lingüísticos como multimodales.

El análisis empírico que hemos realizado nos permite identificar ciertas tendencias. Entre ellas: 1) que los tuits más retuiteados mantuvieron una orientación emocional positiva; 2) que las cuentas oficiales o cuentas más influyentes también inclinaron su producción discursiva hacia la polaridad positiva, y 3) que los tuits manifestaron una difusión baja, es decir, circularon en una comunidad poco cohesionada.

Desde el punto de vista léxico, las palabras frecuentes resultaron muy similares en los tuits positivos

y neutros, mientras que fueron más divergentes en los tuits negativos. De tal suerte que podemos proponer la siguiente síntesis del *frame* o *encuadre* sobre el que orbita el *hashtag* en relación con sus palabras más usadas:

Nosotros —yo + gente— (colectividad) nos animamos (ánimo/gracias) para quedarnos en casa (lugar) ahora (día, hoy) por la salud.

Estas frecuencias podrían dar cuenta de la centralidad o protipicidad de ciertos conceptos que habrían de someterse a prueba para determinar hasta qué punto obedecen a la disponibilidad cognitiva o a la presión inferencial del grupo social.

El análisis de los *emojis* también expuso la orientación positiva de la conversación virtual y arrojó alguna luz sobre las principales temáticas abordadas en la muestra. Los *emojis* más frecuentes indican fuerza, ánimo u otras expresiones relacionadas con la manifestación de emociones y la gradación.

382

La etiqueta #MeQuedoEnCasa comienza como una suerte de arenga para la toma de conciencia de la importancia del distanciamiento físico como medida preventiva contra la expansión del virus, al mismo tiempo que funciona como una marca sobre la cual agrupar diferentes iniciativas que ayuden a los ciudadanos en este esfuerzo. La tendencia positiva se acentúa en aquellos mensajes con una orientación interpersonal, mientras que desciende cuando se abordan temas políticos. Esta oposición revela la construcción de cierta identidad comunitaria (Tajfel, 1981), que marca positivamente los mensajes del endogrupo (la comunidad) respecto a aquellos del exogrupo (“los otros”, generalmente, los políticos). Esta construcción identitaria se afianza, además, mediante el empleo de un léxico frecuente común relacionado con el campo semántico de la COVID-19.

Por todo ello, podemos concluir que el *hashtag* #MeQuedoEnCasa ha funcionado como una marca de identidad social, que ha servido para fomentar la responsabilidad del individuo desde valores

positivos. Los actos de habla más abundantes de nuestro corpus se corresponden con la enunciación de consejos y actos expresivos de ánimo. La comunidad discursiva que participa de esta etiqueta despliega una actitud responsable y positiva hacia el confinamiento, desde las funciones ideacional, interpersonal y textual.

Desde la foto fija de la conversación digital surgida en torno al *hashtag* #MeQuedoEnCasa, durante el principio del confinamiento domiciliario por la crisis de la COVID-19, este trabajo abre un camino para futuras investigaciones que aporten más información sobre el papel de estas plataformas en la generación de marcos interpretativos. Resultaría interesante comparar los resultados de este estudio con los proporcionados por la exploración de otras etiquetas u otros cortes temporales. Asimismo, sería de interés evaluar la progresión que esta conversación digital ha asumido a lo largo del tiempo y la manera en que se ha ido modulando el enmarque interpretativo. A falta de este estudio diacrónico, los resultados no permiten establecer predicciones sobre el progreso del estado de opinión a lo largo de la crisis sanitaria o el modo en que convivió, en las redes sociales, con otras etiquetas cuya polaridad positiva fuera menos evidente.

De igual modo, cabría contrastar las conclusiones de este estudio con el análisis de otras redes de difusión: Twitter® es un espacio público y abierto y, presumiblemente, el posicionamiento discursivo de los sujetos debiera ser distinto del asumido en otras redes sociales privadas como, por ejemplo, WhatsApp. Hemos de reconocer que la polaridad positiva identificada en nuestro estudio no refleja, necesariamente, el acuerdo social con las medidas de aislamiento, sino la manera en que este se materializa discursivamente en Twitter®.

Referencias

- Acosta, M. y Nevache, C. (2020). La conversación digital en torno al *hashtag* #RespetoAlDolorDeMadre en Panamá. *Dígitos: Revista de Comunicación Digital*, (6), 13-30. <https://doi.org/10.7203/rd.v1i6.171>

- Ardèvol-Abreu, A. (2015). *Framing* o teoría del encuadre en comunicación. Orígenes, desarrollo y panorama actual en España. *Revista Latina de Comunicación Social*, (70), 423-450. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2015-1053>
- Arroyas Langa, E., Martínez Martínez, H. y Berná, C. (2018). Twitter como espacio alternativo a la esfera política institucional. Análisis retórico de las estrategias discursivas de Podemos durante la moción de censura contra Rajoy. En J. Segarra- Saavedra, T. Hidalgo-Marí y R. Rodríguez-Ferrándiz (Coords.), *Actas de las Jornadas Científicas Internacionales sobre Análisis del discurso en un entorno transmedia* (pp. 85-94). Universidad de Alicante, Alicante. https://doi.org/10.14198/MEDCOM/2017/11_cmd
- Bai, Q., Dan, Q., Mu, Z. y Yang, M. (2019). A systematic review of emoji: Current research and future perspectives. *Frontiers in Psychology*, 10, 2221. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02221>
- Cantamutto, L., Vela Delfa, C. y Boisselier, L. (2015), *Comunicación Digital : Corpus del Español (CoDiCE)*. <http://codice.aplicacionesonline.com.ar/>
- Cautín-Epifani, V. (2015). Poder virtual y formas de tratamiento en el discurso mediado por computadora: exploración en una red comunicativa virtual. *Forma y Función*, 28(1), 55-78. <https://doi.org/10.15446/fyf.v28n1.51971>
- Danesi, M. (2016). *The semiotics of emoji. The rise of visual language in the age of the internet*. Bloomsbury Publishing.
- Entman, R. (1993). Framing: Toward clarification of a fractured paradigm. *Journal of Communication*, 43(4), 51-58. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x>
- Entman, R. (2008). Media framing biases and political power: Explaining slant in news of Campaign 2008. *Journalism*, 11(4), 389-408. <https://doi.org/10.1177/1464884910367587>
- Epsilon Technologies (2020). *Informe gran consumo de redes durante la crisis de COVID-19*. <https://www.epsilon-tec.com/clickfunnels/>
- Gallardo Paúls, B. (2014). *Usos políticos del lenguaje. Un discurso paradójico*. Anthropos.
- Kaplan, N. (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la teoría de la valoración. *Boletín de Lingüística*, 22, 52-78.
- Larrondo, A., Morales-i-Gras, J. y Orbegozo-Terradillos, J. (2019). Feminist hashtag activism in Spain: Measuring the degree of politicisation of online discourse on #YoSíTeCreo, #HermanaYoSíTeCreo, #Cuéntalo y #NoEstásSola. *Communication & Society*, 32(4), 207-221. <https://doi.org/10.15581/003.32.4.207-221>
- McCombs, M. (2006). *Estableciendo la agenda. El impacto de los medios en la opinión pública y en el conocimiento*. Paidós.
- Martin, J. R. y White, P. R. (2003). *The language of evaluation*. Palgrave Macmillan.
- Molpeceres Arnáiz, S. y Filardo Llamas, L. (2020). Llamamientos feministas en Twitter: ideología, identidad colectiva y reenmarcado de símbolos en la huelga del 8M y la manifestación contra la sentencia de "La Manada". *Dígitos: Revista de Comunicación Digital*, (6), 55-78. <https://doi.org/10.7203/rd.v1i6.181>
- Moreno Ortiz, A. (2019). Mi opinión cuenta: la expresión del sentimiento en la red. En *Comunicación mediada por ordenador: la lengua, el discurso y la imagen* (pp. 38-74). Cátedra.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Moscovici, S. (1998). Las representaciones sociales y la comunicación pragmática. *Polis*, 1(2), 205-222.
- Pérez-Dasilva, J. A., K. Meso-Ayerdi y T. Mendiguren-Galdospín. (2020). Fake news y coronavirus: detección de los principales actores y tendencias a través del análisis de las conversaciones en Twitter. *El profesional de la información*, 29(3) e290308. <http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2020/may/perez-meso-mendiguren.pdf>
- Prada, M., Rodrigues, D. L., Garrido, M. V., Lopes, D., Cavalheiro, B. y Gaspar, R. (2018). Motives, frequency and attitudes toward emoji and emoticon use. *Telematics and Informatics*, 35(7), 1925-1934. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.06.005>
- República Argentina, Boletín oficial (2020). Decreto 297/2020. Aislamiento social preventivo y obligatorio. 20 de marzo de 2020. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>
- Tajfel, H. (1981). *Human groups & social categories. Studies in social psychology*. Cambridge University Press.
- Van Gorp, B. (2007). The constructionist approach to framing: Bringing culture back. *Journal of Communication*, 57(1), 60-78. <https://doi.org/10.1111/j.0021-9916.2007.00329.x>
- Vela, C. y Cantamutto, L. (2015). Problemas de recogida y fijación de muestras de discurso digital. *Chimera, Romance Corpora and Linguistics Studies*, 2, 131-155.

- White, P. (2004). *The Appraisal website: The language of attitude, arguability and interpersonal positioning*. <https://www.grammatics.com/appraisal/>
- Yus, F. (2014). Not all emoticons are created equal. *Linguagem em (Dis) curso*, 14(3), 511-529. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-140304-0414>
- Zappavigna, M. (2011). Ambient affiliation: A linguistic perspective on Twitter. *New Media & Society*, 13(5), 788-806. <http://dx.doi.org/10.1177/1461444810385097>
- Zeifer, B. (2020). El *hashtag* contestatario: cuando los *hashtag* tienen efectos políticos. *Dígitos: Revista de Comunicación Digital*, (6), 101-118. <https://doi.org/10.7203/rd.v1i6.178>

Cómo citar este artículo: Vela, C., Cantamutto, L., Núñez-Cansado, M. (2021). Análisis del *hashtag* #MeQuedoEnCasa: la conversación digital por Twitter® ante la emergencia producida por la COVID-19. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(2), 365-384. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a08>

DISEÑO Y VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD NARRATIVA DE RELATOS ORALES FICTICIOS CREADOS CON EL *ATTACHMENT SCRIPT ASSESSMENT*

DESIGN AND VALIDATION OF THE INSTRUMENT TO ASSESS NARRATIVE QUALITY IN FICTIONAL ORAL STORIES CREATED WITH *ATTACHMENT SCRIPT ASSESSMENT*

DÉSIGN ET VALIDATION DE L'INSTRUMENT POUR ÉVALUER LA QUALITÉ NARRATIVE DES RÉCITS ORAUX FICTIFS CRÉÉS AVEC L'*ATTACHMENT SCRIPT ASSESSMENT*

Nadya González-Romero

Doctora en Ciencias Sociales y Humanas, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
Docente, Facultad de Comunicación y Lenguaje, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
ngonzale@javeriana.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-5459-8552>

Mario Fernando Gutiérrez-Romero

Doctor en Ciencias del Lenguaje, Université Lumière (Lyon 2), Francia.
Docente de la Facultad de Psicología, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
mariogutierrez@javeriana.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-3452-8658>

Juliana Angélica Molina Ríos

Doctora en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
Docente de la Facultad de Comunicación y Lenguaje, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
Juliana.molina@javeriana.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-5858-3857>

RESUMEN

El presente artículo reporta el proceso de diseño y validación del instrumento de evaluación de la calidad narrativa (ECAN), cuyo objetivo es permitir la valoración de relatos ficticios producidos de manera oral y espontánea. La fase de diseño implicó la identificación de los criterios de evaluación, su operacionalización y ponderación. Una prueba piloto y un proceso de evaluación de intercodificadores permitieron su ajuste. Posteriormente, se llevó a cabo un proceso de validación empírica, en un corpus de 184 relatos producidos por 66 madres colombianas a través del *Attachment Script Assessment*. El análisis estadístico —como los coeficientes de alpha de Cronbach e interclase, chi cuadrado, las pruebas de Kaiser-Meyer-Olkin y de esfericidad de Bartlett, y un análisis de conglomerado bietápico— mostró que el instrumento alcanza una alta consistencia interna, una confiabilidad intercodificadores muy significativa y una validez de contenido significativa. También mostró que, con el entrenamiento adecuado, el ECAN permite una evaluación de los relatos sin sesgos y errores, lo que implica que su uso es confiable y necesario para indagar sobre la calidad del discurso narrativo en contextos diversos.

Palabras clave: narrativas; evaluación de la calidad narrativa; instrumentos de evaluación; relatos ficticios; relatos orales.

ABSTRACT

This article reports the design and validation of the narrative quality assessment instrument (ECAN, in Spanish), whose objective is to allow the valuation of fictional recounts that are produced orally and spontaneously. The phase of design involved the identification of the evaluation criteria, their operationalization and weighting. A pilot test and an interrater evaluation process allowed for its adjustment. Later, an empirical validation process was carried out on a corpus of 184 recounts produced by 66 Colombian mothers. Statistical analyzes, such as Cronbach alpha and inter-class coefficients, Chi Square, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) tests,

385

Recibido: 2020-09-28 / Aceptado: 2020-11-28 / Publicado: 2021-05-05
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a07>



Tatiana Mesa-Hoyos

Maestra en Educación con énfasis en Cognición, Creatividad y Aprendizaje en Sistemas Escolares, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Docente de la Facultad de Comunicación y Lenguaje, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

tmesa@javeriana.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-8499-983X>

org/0000-0002-8499-983X

Olga Alicia Carbonell-Blanco

Doctora en Desarrollo Infantil y Estudios de Familia, Purdue University, Estados Unidos.

Docente de la Facultad de Psicología, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

carbonel@javeriana.edu.co

<http://orcid.org/0000-0001-7603-5187>

org/0000-0001-7603-5187

Este estudio se realizó en el marco del proyecto de investigación “Estrategia de interpretación de relatos maternos: heurística para la identificación del guion de la base segura en relatos ficticios maternos”, uno de cuyos objetivos era establecer la relación (posible asociación) entre la calidad narrativa y el nivel de manifestación del guion de la base segura (GBS), a partir de relatos ficticios inventados por madres gestantes y lactantes colombianas. ID SIAP: 007255, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Bartlett’s sphericity and a two-stage conglomerate analysis; revealed a high internal consistency, a very significant interrater reliability and a significant content validity. The analyses also showed that by using an adequate training, the ecan allows for an evaluation of the recounts without biases and errors, which makes the instrument not only reliable but also necessary to inquire about the quality of narrative discourse in diverse contexts.

Keywords: narratives; narrative quality assessment; fictional stories; oral stories; assessment instruments.

RÉSUMÉ

Cet article rend compte du processus de conception et de validation de l’instrument d’évaluation de la qualité narrative (ECAN), dont l’objectif est de permettre l’évaluation de récits fictifs produits oralement et spontanément. La phase de conception a impliqué l’identification des critères d’évaluation, leur opérationnalisation et leur pondération. Un test pilote et un processus d’évaluation de l’accord des différents évaluateurs ont permis son ajustement. Par la suite, un processus de validation empirique a été mené, dans un corpus de 184 récits produits par 66 mères colombiennes à travers le Attachment Script Assessment. Des analyses statistiques - telles que le coefficient alpha de Cronbach et le coefficient de corrélation interclasse, le chi carré, le test Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), le test de sphéricité de Bartlett et une analyse de cluster en deux étapes - ont montré que l’instrument atteint une cohérence interne élevée, une fiabilité des différents évaluateurs et une validité de contenu très significatives. Il en ressort également qu’avec une formation adéquate, l’ecan permet une évaluation des récits sans biais ni erreurs, ce qui implique que son utilisation est fiable et nécessaire pour rechercher à propos de la qualité du discours narratif dans différents contextes.

Mots-clés : évaluation de la qualité narrative ; récits oraux ; récits fictifs ; instruments d’évaluation ; narratives.



Introducción

El presente artículo reporta el proceso de diseño y validación del instrumento de evaluación de la calidad narrativa (ECAN), cuyo objetivo es permitir la valoración de relatos ficticios producidos de manera oral y espontánea en un campo interdisciplinario. En estudios basados en la teoría del apego, es común partir de las características de los relatos creados por madres, padres e infantes, para generar inferencias sobre sus representaciones mentales de apego y sus patrones de apego (Román, 2011). Tal es el caso de las experiencias de investigación realizadas a través de la prueba psicológica *Attachment Script Assessment* (ASA) de Waters y Rodrigues-Doolabh (2004), con la cual se busca determinar el nivel de manifestación del guion de la base segura (GBS) en personas adultas.

El GBS es una representación mental del apego que resulta de las experiencias tempranas afectivas y sociales de infancia con las figuras de cuidado. Según Waters y Waters (2006), este guion constituye un conocimiento implícito que se activa en la mente de la persona durante el desarrollo de la tarea de contar historias, relativas a situaciones en que uno de sus personajes está en una circunstancia problemática y requiere apoyo y protección. El GBS prototípico para estos autores es una secuencia de eventos con ocho componentes: 1) la persona está inmersa en la realización de una tarea o actividad, 2) un reto o dificultad se le presenta, que perturba la actividad o le genera ansiedad; 3) la persona hace señales comunicativas, buscando apoyo en la figura de apego; 4) Esta figura de apego reconoce la señal y responde de manera consistente con el mensaje; 5) el apoyo es aceptado por la persona; 6) el apoyo dado es efectivo para resolver el reto o dificultad, y favorece la regulación emocional; 7) la figura de apego tranquiliza a la persona, y 8) la persona retoma la actividad o inicia una nueva.

Por su parte, el ASA es un instrumento diseñado con el propósito de evaluar las diferencias individuales respecto al acceso al GBS. Este es un procedimiento de palabras evocadoras para elaborar cuatro

historias basadas en contenidos relacionados con el apego. Dos historias para adultos se focalizan en relaciones románticas (el accidente y el paseo de campamento de Juana y Roberto) y dos en relaciones madre-niño (la mañana del bebé y la visita al doctor). Además, se aplican otras dos historias no relacionadas con contenidos que pudieran desencadenar narrativas relacionadas con el apego, cuyo propósito es establecer la validez discriminante del instrumento (Waters y Rodrigues-Doolabh, 2004).

El ASA se ha constituido en uno de los instrumentos más utilizados para la indagación sobre las representaciones mentales de apego adulto y mediante él se han obtenido importantes hallazgos, como afirmar que las madres que hacen más evidente la base segura realizan relatos de mayor calidad (Vaughn *et al.*, 2007).

Sin embargo, desde este tipo de estudios psicológicos, observamos que para la valoración de los relatos se tiende a utilizar categorías propias de los estudios del lenguaje sin suficientes bases lingüísticas y pragmáticas; se usan indistintamente términos como “narrativa”, “historia” y “relato”, “coherencia” y “cohesión”, y se ha llegado a asociar la calidad narrativa con el nivel de manifestación del GBS. Si bien desde la textolingüística se sabe que la *calidad de un relato* implica la presencia de estructuras semánticas coherentes (Van Dijk, 1977; 1992), estas no necesariamente tienen que corresponder al GBS. Por lo tanto, el instrumento aquí presentado y evaluado operacionaliza la calidad narrativa desde una perspectiva lingüística y pragmática, con el fin de proporcionar una base sólida que respalde los análisis psicológicos que se desprenden de la utilización del ASA.

Antecedentes

Es en el campo educativo en el que más se ha hecho uso de teorías lingüísticas y pragmáticas para la evaluación de textos narrativos en función de valorar las habilidades narrativas. Se han propuesto varias formas de operacionalizar la medición de dicho discurso, con criterios diversos en torno al concepto

de *calidad*. El énfasis sobre la causalidad, medida por medio de respuestas inferenciales correctas, ha llevado a diversos autores a utilizar este tipo de estrategias para evaluar inclusive la calidad de las narraciones en niños de preescolar (Muñoz-Muñoz y Ocaña, 2017; Van den Broek *et al.*, 2017). Existe también una aproximación basada en la estructura del texto como indicador de calidad en los textos narrativos. Se ha propuesto evaluar la competencia narrativa mediante la presencia/ausencia de referencias temporales y espaciales, personajes o cuasipersonajes, o su coherencia, entre otros componentes narrativos (Gutiérrez-Romero y Escobar-Altare, 2020; Sant *et al.*, 2014), o la comprensión, medida a través del diálogo, los sentimientos, la predicción y el tema (Silva y Cain, 2015).

En América Latina, se encuentra un uso profuso de rúbricas para la evaluación de las narrativas escritas, dejando de lado, sin embargo, la producción oral. La *rúbrica* se define como una herramienta válida para el proceso de enseñanza-aprendizaje, que ayuda a definir y explicar a los estudiantes lo que se espera que aprendan, y con qué criterios y niveles de dominio va a ser valorada su ejecución (Stevens y Levi, 2004). No obstante, se ha hecho mayor énfasis en las competencias que definen la calidad de las narrativas escritas que la orales, operacionalizando el concepto por medio de criterios de experticia y descriptores de logro (Benítez y Sotelo, 2013) o criterios referidos a las dimensiones de organización, contenido y aspectos gramaticales (Montanero *et al.*, 2014).

En torno a las narraciones orales, se ha propuesto evaluar la calidad de los relatos a partir de la medición de competencias comunicativas, analizándolas a través de niveles ordinales y tomando en consideración la autoevaluación y la coevaluación (Valbuena y Valbuena, 2012), o estableciendo un índice de complejidad narrativa, mediante el examen de la presencia/ausencia de elementos narrativos (Bustos y Crespo, 2014). En estos estudios, se puede entrever el fuerte acento que se da a la producción escrita, pues esta se asocia necesariamente

a logros académicos y a una variedad de criterios interdisciplinarios para evaluar la calidad de las narraciones, sin tener en cuenta necesariamente la propuesta disciplinar de las ciencias del lenguaje. En este campo, tal vez el autor que más ha inspirado la creación de instrumentos de evaluación de textos escritos es Teun van Dijk, sobre todo por la aproximación interdisciplinaria que hizo con Walter Kintsch en función de explicar la comprensión y la producción de textos escritos (Kintsch y Van Dijk, 1978; Van Dijk y Kintsch, 1983), a partir del rol de la memoria en el procesamiento textual.

Marco teórico

Es necesario aclarar tres términos que ya forman parte del arsenal de conocimiento de los estudios del lenguaje: “narrativa”, “historia” y “relato” (Genette, 1989). El término “narrativa” hace referencia a un género discursivo particular. En general, los géneros discursivos implican la asociación de una estructura textual específica (formato o molde) a una intención comunicativa concreta, como informar o convencer, entre otras.

La categoría “superestructura” surge de la asociación entre intenciones comunicativas y textos o discursos que comparten patrones estructurales similares (Van Dijk, 1992). Se trata de estructuras textuales globales, que se aprenden culturalmente y se instalan en la mente del hablante como esquemas cognitivos estables, con una fuerza ilocucionaria específica, independientemente del contenido a que se haga referencia. Dichos esquemas se activan a la hora de producir y comprender textos de acuerdo con la intención comunicativa. La *superestructura narrativa*, en particular, implica la integración de una serie de eventos que se agrupan en función de una trama cuya resolución es inminente y genera aprendizajes. Por lo tanto, todo texto narrativo debe describir eventos que resulten interesantes en virtud de una *complicación* que obliga a la realización, por parte de los actores, de acciones conducentes a su *resolución*, independientemente de si termina bien o mal. La superestructura narrativa es tal vez el esquema

mental más potente que se interioriza como consecuencia de la interacción social sostenida con los seres cercanos. Para el caso de esta investigación, entendemos que la *coherencia pragmática* implica, en buena medida, que el texto valorado corresponda a un formato narrativo y que sea evidente la intención de compartir un mensaje relacionado con una reflexión o una moraleja.

El término “historia” es el contenido proposicional o significado del texto (Van Dijk, 1992). Es lo que se cuenta, los eventos o acontecimientos específicos que configuran la trama, la cual involucra a personajes concretos, con unos estados emocionales particulares, que son objeto de tematización y reflexión. Esta puede reconstruirse cronológicamente, independientemente de cómo la cuente el narrador.

Con los términos “macroestructura” y “microestructura” (Van Dijk, 1992) se hace referencia al significado del texto (la historia, en el caso de los textos narrativos) y a partir de estos se puede valorar su *coherencia semántica*. Esta última es una propiedad semántica, en la que se consideran las relaciones lógicas entre el significado de las *proposiciones* del texto, las cuales se expresan mediante oraciones, simples o compuestas (*coherencia local*), y el significado general del mismo (*coherencia global*), que emerge de las relaciones semánticas entre dichas proposiciones.

Para explicar estos dos niveles de coherencia y su relación, se proponen las categorías “microestructura” y “macroestructura”, respectivamente. En ese marco, la *coherencia global* en un texto narrativo se evidencia cuando el relato narra una historia verosímil y lógica dentro del mundo posible creado, a la cual se le pueda asignar un tema o asunto que englobe a todas las proposiciones de la secuencia narrativa que contiene. Por su parte, la *coherencia local* implica que las proposiciones (eventos) que contiene la secuencia narrativa se concatenan adecuadamente con base en algún tipo de relación temporal y lógica (causa-consecuencia, finalidad, comparación, condición, oposición, concesión,

entre otras). En el mismo sentido, en tanto texto o discurso, el relato debe ser un significante idóneo para expresar su coherencia. Lo anterior implica tener en cuenta el criterio de *cohesión textual*, entendido como la unión y la relación de las ideas del texto por medio de mecanismos lingüísticos formales. Dentro de dichos mecanismos encontramos pausas/signos de puntuación, conectores, palabras de referencia, sinónimos, antónimos, etc., que sirven al narrador para expresar esas relaciones de significado local y global del relato (Van Dijk, 1992).

Ahora bien: es la presencia del *narrador* como decisión del autor lo que nos aproxima al término “relato”, entendido como la forma como se cuenta esa historia (Genette, 1989). Este implica un posicionamiento, una o varias voces desde las cuales se habla, las perspectivas desde las que se anidan los acontecimientos en función de los mensajes que el autor desee comunicar. Con base en estos, la historia se cuenta de una manera y no de otra; los eventos no necesariamente aparecen en orden cronológico; se usan ciertos recursos lingüísticos y se abandonan otros. Esto último nos permite conectar con el tema de la *retórica*, que considera el uso de recursos literarios —como epítetos, metáforas, hipérbolos, onomatopeyas, sinécdoques, analogías, comparaciones, personificaciones, hipérbaton, oxímoron, alegorías, eufemismos, ironía y diálogo directo, entre otros—, que, en general, aparecen en el texto para hacer más evidente la intención comunicativa y el mensaje o sentido específico que desea compartir el enunciador del relato.

Así las cosas, el relato es un acto de enunciación (Genette, 1989), que se produce en un contexto general (contexto global) y particular (contexto de situación) concretos, y a través del cual se materializa la historia. En ese sentido, la *coherencia pragmática* del relato también implica que la *dimensión retórica* sea coherente con la superestructura narrativa.

En síntesis, para la evaluación de la calidad narrativa de un relato, son pertinentes las categorías “coherencia pragmática”, “coherencia global”,

“coherencia local”, “cohesión textual” y “coherencia retórica”.

Con base en lo anterior, podemos inferir que de la forma como se cuente la historia, el relato, es posible extraer información acerca de los esquemas narrativos o representaciones mentales del hablante, más allá de lo que se cuente en sí. Esto permite valorar la importancia de lo que Genette (1993) llama “relatos ficcionales” —o “narrativas artificiales”, en términos de Stubbs (1987)—, a la hora de estudiar las representaciones mentales, los esquemas o los guiones, en el sentido planteado por Schank y Abelson (1977), como estructuras de conocimiento que contienen secuencias de eventos conectados causalmente en situaciones específicas que subyacen, en este caso, al acto de *relatar*.

A diferencia de las narrativas naturales o factuales, que son informales y surgen de manera espontánea y no planificada en las conversaciones cotidianas, las artificiales/ficcionales son planeadas, inventadas e implican procesos introspectivos importantes (Genette, 1993; Stubbs, 1987).

Ahora bien, para el caso del proceso investigativo que se reporta en este documento y en virtud del corpus trabajado, es necesario aclarar que los relatos inventados con el ASA son hechos por personas no expertas en creación literaria, sin un proceso prolongado de planeación ni introspección profunda, pero que portan la superestructura narrativa, toda vez que se asume que, al crearlas, los hablantes activan ese molde, esquema o formato general, como parte de su conocimiento lingüístico y pragmático, que ha pasado a su memoria procedimental y se activa en forma automática ante la necesidad de comunicarse narrativamente.

A la luz de este trasfondo teórico, en este artículo se busca respuesta a la pregunta: ¿cómo valorar la calidad narrativa de relatos espontáneos generados en contextos artificiales como los que se crean con el ASA? El objetivo general es la elaboración de un instrumento en formato de rúbrica que permita la evaluación de la calidad de relatos orales ficticios.

Los objetivos específicos son 1) establecer los criterios de evaluación para la valoración de la calidad narrativa de relatos orales ficticios; 2) diseñar un instrumento que operacionalice los criterios establecidos para la evaluación de la calidad de relatos orales ficticios, y 3) validar el instrumento, en términos de la confiabilidad respecto de su consistencia interna, la concordancia intercodificadores y la validez de contenido. La concordancia intercodificadores es una técnica de carácter estadístico para estimar la fiabilidad de las codificaciones entre diferentes observadores.

Método

El proceso de diseño e implementación del instrumento ECAN se realizó en varias fases, que contemplan tanto elementos de revisión teórica como de metodología investigativa.

Primera fase: determinación de criterios de evaluación

Desde el marco teórico ya discutido, se asumió que una narrativa de calidad debe cumplir con los criterios de *coherencia pragmática*, *coherencia global*, *coherencia local* y *cohesión adecuada* para expresar la coherencia, y el *uso de figuras retóricas* para reforzar la intención comunicativa asociada a la superestructura narrativa. La calidad de un texto se aumenta cuando aquel que relata aumenta la capacidad expresiva al poner en funcionamiento el *ornatus retórico*; en ese sentido “su uso” es primordial.

Para la operacionalización del criterio de *coherencia pragmática*, se siguió el prototipo de secuencia narrativa de Adam (1992), el cual incluye seis proposiciones: proposición (Pn) 1, situación inicial u orientación; Pn2, complicación o desencadenante 1; Pn3, reacción(es) o evaluación; Pn4, resolución o desencadenante 2; Pn5, situación final; PnΩ, moraleja.

Para identificar la *coherencia global*, se observó si el relato narra una historia verosímil y lógica dentro

del mundo posible creado a partir de las fichas/historias del ASA; si este era creíble y no exhibía contradicciones. Para determinar la *coherencia local*, se observó el grado de concatenación de los eventos.

Con respecto a la *cohesión*, se focaliza la mirada en el grado o nivel de uso adecuado de mecanismos de cohesión, como conectores y palabras, para expresar la coherencia local.

En relación con la parte retórica, se puso énfasis especial en qué tanto se exhibe en el relato el uso de figuras literarias, en función de hacer más evidente la intención comunicativa.

Segunda fase: cuantificación de variables cualitativas

Se realizó el *proceso de cuantificación de las variables cualitativas*, el cual permitió que el instrumento generara puntuaciones en una escala numérica, que representaban una variable cualitativa (Nunnally y Bernstein, 1995). Es decir, se optó por emplear una escala ordinal, cuyo objetivo era asignar un número que representara propiedades de sistemas no numéricos. Tres procedimientos fueron necesarios para ello: 1) identificar las categorías de análisis para cada uno de los criterios en que se dimensiona la calidad narrativa; 2) asignar puntos para cada componente cualitativo narrativo, con el fin de evaluar el nivel de elaboración desarrollado de cada componente en las narrativas, y 3) establecer una ponderación para cada componente narrativo, en relación con la totalidad de los elementos que configuran una narrativa.

En el proceso de cuantificación, se asignó una puntuación en una escala de 0 a 3 puntos a cada componente cualitativo narrativo, donde 0 expresa un nivel nulo de desarrollo y 3 indica el grado máximo de desarrollo; por lo tanto, los puntos de la escala corresponden con el grado de desarrollo de cada componente. La Tabla 1 da cuenta de la descripción cualitativa de cada componente narrativo.

En el proceso de ponderación para cada componente cualitativo narrativo, el equipo de investigación realizó una discusión teórica, desde la cual se logró determinar el valor de ponderación para cada componente en relación con el grado de importancia que comporta para desarrollar una narrativa completa y de calidad. Así, la *coherencia pragmática* es el componente que obtuvo mayor ponderación, con 0,40 (sobre 1 como el 100 %), en la medida en que se consideró que este es el elemento por medio del cual se hace evidente que el sujeto, al contar una historia, reflexiona sobre el orden de los acontecimientos narrados, los cuales dan significado a la experiencia humana (Ricoeur, 2006).

A la *coherencia global* se le asignó una ponderación de 0,30 (sobre 1 como el 100 %), puesto que es por medio de este componente que se puede evaluar que los relatos sean verosímiles y sea posible identificar el tema que comprende todas las proposiciones que configuran este componente narrativo. Es decir, esta ponderación se configura en el segundo componente más importante para evaluar los relatos, dado que engloba y hace creíble la historia que se narra.

La *coherencia local* cuenta con una ponderación de 0,15 (sobre 1 como el 100 %). Se toma este puntaje porque, mediante este componente, se evalúa un aspecto que corresponde con un elemento más interno en el desarrollo del relato en relación con su construcción, es decir, se determina el grado de concatenación que adquieren las proposiciones para que la narrativa logre un desarrollo adecuado, en vínculo con el tiempo, el espacio y sea lógica.

Al componente de *cohesión* se le asignó una ponderación de 0,10 (sobre 1 como el 100 %). Esta ponderación obedece al que la coherencia se concibe como un elemento que responde más a la habilidad lingüística que tiene el sujeto que narra para usar mecanismos lingüísticos, que permiten que el relato esté organizado de forma coherente. En relación con la totalidad de los componentes que determinan la narrativa, este corresponde con un aspecto más de organización que de contenido de las narrativas.

Tabla 1 Escala de valoración cuantitativa para cada componente narrativo y su descripción cualitativa

Componentes	Criterios de valoración cualitativa y cuantitativa	Ponderación	
Coherencia pragmática	Si el discurso emitido no corresponde a una narrativa	0	0,40
	Si el discurso emitido es una narrativa básica, compuesta por Pn1, Pn2, Pn4	1	
	Si el discurso emitido es una narrativa compuesta por Pn1, Pn2, Pn3, Pn4, P5, pero no contiene PnΩ	2	
	Si el discurso emitido corresponde a una narrativa completa: P1, P2, P3, P4, P5, PΩ	3	
Coherencia global	Si a la historia relatada <i>no</i> se le puede asignar un tema que englobe todas las proposiciones, no es creíble y exhibe contradicciones	0	0,30
	Si a la historia relatada se le puede asignar un tema que englobe todas las proposiciones, aunque no sea creíble y exhiba contradicciones	1	
	Si a la historia relatada se le puede asignar un tema que englobe todas las proposiciones y cumpla con ser creíble o no exhibir contradicciones	2	
	Si a la historia relatada se le puede asignar un tema que englobe todas las proposiciones, es creíble y no exhibe contradicciones	3	
Coherencia local	Si los eventos no se narran de manera concatenada	0	0,15
	Si se evidencia poca concatenación entre los eventos narrados	1	
	Si se evidencia concatenación adecuada entre la mayoría de los eventos narrados	2	
	Si los eventos del relato se narran de manera concatenada	3	
Cohesión	Si no se usan de manera adecuada elementos de cohesión para expresar la coherencia local	0	0,10
	Si predomina el uso inadecuado de elementos de cohesión para expresar la coherencia local (la mayoría de las veces es inadecuado)	1	
	Si predomina el uso adecuado de elementos de cohesión para expresar la coherencia local (la mayoría de las veces es adecuado)	2	
	Se evidencia uso adecuado de elementos de cohesión para expresar la coherencia local	3	
Figuras retóricas	Si el relato no incluye figuras retóricas que den pistas sobre la intencionalidad del autor	0	0,05
	Si el relato utiliza figuras retóricas, pero estas no permiten inferir la intencionalidad del autor	1	
	Si en el relato aparecen figuras retóricas que permiten inferir la intencionalidad del autor	2	
	Si en el relato se utiliza figuras retóricas que hacen muy evidente la intencionalidad del autor	3	

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, la ponderación del uso de las *figuras retóricas* es de 0,05 (sobre 1 como el 100 %). Dicha ponderación cuenta con menor valoración en la ponderación total de la narrativa, porque se enfoca en evaluar el uso de las figuras literarias, en función de lograr enriquecer la forma de narrar para lograr expresar la intensidad comunicativa (véase Tabla 2).

Para el desarrollo de las fases de evaluación del instrumento se tomaron relatos pertenecientes a tres proyectos de investigación: González-Romero *et al.* (2016-2017), Carbonell Blanco *et al.* (2013-2016) y Posada *et al.* (2007-2013).

Tercera fase: evaluación piloto

Luego, se realizó una primera evaluación piloto, con el fin de conocer el comportamiento inicial del instrumento. Las narrativas que hicieron parte de esta fase las produjeron 46 madres, con edad promedio de 29 años (media —M— = 29,86; desviación estándar —DE— = 6,93; Mín. = 19; Máx. = 45). Su estado civil al momento de la entrevista era: casada (17), soltera (4) y unión libre (25). Su promedio de escolaridad era de 13 años (M = 13; DE = 3,7; Mín. = 5; Máx. = 20), cuyo rango máximo fue posgrado finalizado, y el mínimo fue básica

Tabla 2 Análisis de concordancia intercodificadores para el ECAN por historia, categorías de análisis y total a través de kappa de Cohen

Categorías	Concordancia intercodificadores por historia				K Total
	Mañana bebé	Visita doctor	Accidente	Campamento	
Coherencia pragmática	0,67	0,60	0,60	0,40	
Coherencia global	0,90	0,90	1,0	1,0	
Coherencia local	0,90	0,90	1,0	1,0	
Cohesión	0,90	0,90	0,67	1,0	
Figuras retóricas	1,0	1,0	1,0	1,0	
K por historia	0,87	0,84	0,85	0,88	0,841

Fuente: elaboración propia.

primaria finalizada. El estrato socioeconómico era máximo 5 (la escala ordinal en Colombia es de 6 niveles) y el mínimo era 1; la moda se ubicaba en el estrato 3 ($N = 19$).

La asignación de puntos para cada componente se realizó de forma individual e independiente por parte de cada miembro del equipo; luego, se discutieron y negociaron grupalmente los puntajes que tuvieron diferencias significativas en la asignación de puntos. Así se puso a prueba la concordancia intercodificadores en cada componente de las narrativas evaluadas, entendiéndose esta concordancia como el grado en que dos o más evaluadores están de acuerdo sobre la puntuación para cada componente

Cuarta fase: evaluación intercodificadores

Se realizó la aplicación del instrumento a una muestra de narrativas producidas por 10 madres con características sociodemográficas similares a las participantes en la prueba piloto. De tal forma, el instrumento evaluó la calidad narrativa de las 6 historias producidas por cada persona, para un total de 60 historias evaluadas. Cada historia fue evaluada por 2 codificadores de forma individual e independiente. Así pues, la distribución de las historias por díadas de evaluadores se realizó de forma rotativa y aproximadamente 20 historias por díada (díada 1, codificadores 1-2; díada 2, codificadores 2-3, y díada 3, codificadores 1-3).

Según Campo-Arias y Herazo (2010), la concordancia entre dos evaluadores puede ser real o producto del azar; el uso del coeficiente kappa de Cohen permitió examinar el efecto del azar en la proporción de la concordancia observada en esta fase de aplicación del ECAN.

En la Tabla 2 se puede observar que la concordancia intercodificadores en la coherencia pragmática tiende a ser moderada; en la coherencia global y local es casi perfecta; en la cohesión oscila entre considerable y casi perfecta, y en figuras retóricas es perfecta. Lo anterior refleja un alto grado de confiabilidad intercodificadores en la calificación del instrumento a través del ECAN.

Se empleó el coeficiente alfa de Cronbach para estimar la consistencia interna, con valores satisfactorios establecidos en valores mayores que 0,7 (Celina y Campo, 2005). Para analizar la estabilidad del instrumento, se utilizó el coeficiente interclase (ICC); valores por debajo de 4 indicaban una baja fiabilidad; entre 0,4 y 0,74 eran de moderada a buena, e igual o mayor que 0,75 indicó una fiabilidad excelente. Todos los análisis inferenciales se llevaron a cabo con un nivel de significación de al menos 5 % ($\alpha = 0,05$). En la totalidad de las categorías de análisis del ECAN se encontró una consistencia interna adecuada, con un alfa de Cronbach por encima de 0,7 (véase Tabla 3).

El ICC permite afirmar que la variabilidad total de la puntuación se explicaba por la verdadera

Tabla 3 Consistencia interna y confiabilidades intercodificadores por categoría de análisis alfa de Cronbach y el coeficiente interclase

Componentes	Consistencia interna	Confiabilidad entre evaluadores
	Alfa de Cronbach	ICC
Coherencia pragmática	0,713	0,605*
Coherencia global	0,777	0,554*
Coherencia local	0,747	0,646*
Cohesión	0,717	0,510**
Fig. retóricas	0,843	0,728*

ICC: Coeficiente interclase.

* $p < 0,001$, ** $p < 0,01$.

Fuente: Elaboración propia.

variabilidad del discurso de las madres participantes y no por las diferencias de criterio entre los dos evaluadores.

394

Corpus y análisis

Para este estudio se contó con 124 narrativas creadas por las 46 madres participantes. Los datos se procesaron utilizando el paquete estadístico SPSS versión 26, cuya licencia posee la Pontificia Universidad Javeriana. Con este, se realizaron cuatro tipos de análisis: 1) estadísticos descriptivos, para establecer las tendencias generales de las categorías de análisis del ECAN; 2) para conocer la distribución de las variables se utilizó la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para una muestra; 3) chi cuadrado (χ^2) para establecer la asociación de cada historia del ASA con los valores obtenidos por cada historia, y 4) pruebas de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y de esfericidad de Bartlett, para verificar el ajuste de los datos al modelo teórico lingüístico propuesto.

Criterios éticos

En todos los casos, las personas aceptaron participar de manera voluntaria y firmaron el consentimiento informado de acuerdo con los criterios

del Ministerio de Salud de Colombia, Resolución 8430 de 1993, “por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud”, y lo establecido por la normativa de la institución para trabajar con sujetos humanos.

Los tres proyectos de donde provienen las muestras fueron aprobados por los comités de investigación y ética de las Facultades de Comunicación Social y Lenguaje y Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana.

Resultados

Los promedios de las categorías de los componentes del perfil narrativo y el total del perfil narrativo se presentan en la Tabla 4.

Para conocer la distribución de las variables, se utilizó la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para una muestra, la cual fue de 0,227 para el total de perfil narrativo ($p < 0,001$), hallándose que la variable difiere de una distribución normal. Dado que la variable bajo estudio no tiene distribución normal de los datos, y con el fin de establecer la asociación del tipo de historia con los valores del perfil narrativo, se utilizó la prueba estadística χ^2 . En el análisis fueron considerados como estadísticamente significativos los valores con un nivel de confianza del 95 %, teniendo en cuenta $p \leq 0,05$. Se encontró que no hay diferencias significativas entre los puntajes totales obtenidos en cada perfil narrativo para el tipo de historia ($\chi^2 = 170,02$; $p = 0,279 > 0,05$) salvo en cohesión ($\chi^2 = 12,38$; $p > 0,05$). Se puede concluir, entonces, que los puntajes del perfil narrativo de las participantes no cambian significativamente en función de la historia utilizada para medirlos.

Con respecto a los componentes del perfil narrativo y su relación con el tipo de historia, se utilizó igualmente la prueba χ^2 , hallándose que la historia afecta significativamente la coherencia pragmática ($\chi^2 = 85,14$; $p = 0,001 < 0,05$), la coherencia global ($\chi^2 = 51,07$; $p = 0,001 < 0,05$), la coherencia local ($\chi^2 = 48,20$; $p = 0,001 < 0,05$) y el total

Tabla 4 Promedios de las categorías del perfil narrativo y total del perfil narrativo

	Categorías					Total del perfil narrativo
	Total coherencia pragmática	Total coherencia global	Total coherencia local	Total cohesión	Total figura retórica	
Media	0,163	0,175	0,083	0,05	0,020	0,481
Desviación estándar	0,139	0,133	0,063	0,04	0,010	0,372

Fuente: elaboración propia.

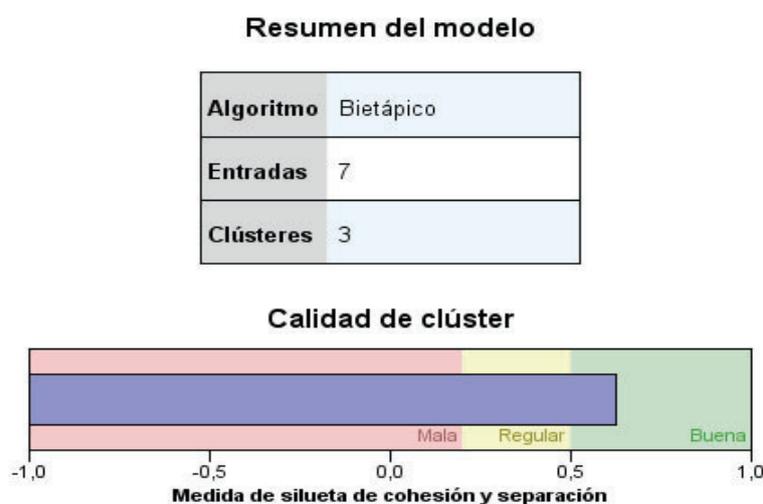
de cohesión ($\chi^2 = 48,20; p = 0,001 < 0,05$). A diferencia de lo anterior, el uso de figuras retóricas no se afecta por la historia ($\chi^2 = 170,02; p = 0,279 > 0,05$). Esta variación por historia, sin embargo, no impacta significativamente el total del perfil narrativo por historia como se definió anteriormente en el párrafo anterior.

Una vez realizados los análisis exploratorios de la información recolectada por medio de las narrativas y previa verificación de la ausencia de datos perdidos, se utilizó el análisis de conglomerados (clústeres en SPSS), el cual es un conjunto de técnicas multivariantes utilizadas para clasificar a un conjunto de individuos en grupos homogéneos.

El análisis de conglomerados supone unos grupos desconocidos *a priori*, pero cuya identificación es precisamente lo que se desea determinar (referencia). En este se introdujo, como variable dependiente, la puntuación de las calificaciones otorgadas a las 4 historias de cada madre desde la perspectiva narrativa.

Se aplicaron las pruebas de KMO y de esfericidad de Bartlett para verificar el ajuste de los datos al modelo teórico lingüístico propuesto. El valor de adecuación de KMO fue significativo y bueno ($KMO = 0,859 p < ,001$), y la prueba de esfericidad fue de $\chi^2 = 1026,598$, con $p < 0,001$. Para explorar la relación entre los diferentes relatos, se aplicó un

Figura 1 Resumen del modelo y el gráfico de calidad del conglomerado



Fuente: elaboración propia.

análisis bietápico de conglomerados (clústeres), el cual permite seleccionar automáticamente el número óptimo de conglomerados, tratando al mismo tiempo variables continuas y categóricas, a diferencia de otras técnicas de conglomerados (véase Figura 1).

A partir de aquí, se realizó un análisis para el grupo completo (véase Tabla 5). Las características cualitativas de cada grupo en relación con los perfiles son las siguientes:

- *Conglomerado 3* (48 relatos): todos los relatos que hacen parte de este conglomerado exhiben una estructura narrativa completa, en el sentido en que contienen una situación inicial de presentación, descripción de los actores y el marco (P1); una complicación, que modifica el estado precedente y desencadena el relato (P2); una reacción, evaluación mental o acción por parte de quienes, de una u otra forma, han sido afectados por la complicación (P3); una resolución o nuevo elemento modificador, que surge como reacción a P3 (P4); una situación final, donde se establece un estado nuevo y diferente del primero (P5); una moraleja o evaluación final, que da sentido a la secuencia de modo explícito o implícito (PΩ).

Así mismo, las narrativas de este perfil exhiben coherencia global, porque atienden al tópico propuesto, son creíbles y no tienen contradicciones. Además, todas dan cuenta de una coherencia local adecuada, porque todos o la mayoría de los eventos narrados se presentan de manera concatenada y en ellos se pone en evidencia siempre —o casi siempre— un uso apropiado de elementos de cohesión.

También se utilizan figuras retóricas que permiten inferir o hacen muy evidente la intencionalidad del autor.

- *Conglomerado 2* (43 relatos): los relatos que conforman este perfil no dan cuenta de una estructura narrativa completa, porque ninguno tiene PΩ. Además, algunos de los relatos solo desarrollan P1: situación inicial de presentación, descripción de los actores y el marco; P2: una complicación que modifica el estado precedente y desencadena el relato; y P4: una resolución o nuevo elemento modificador.

En relación con la coherencia global, aunque casi la mitad de los relatos atienden al tópico, son creíbles y no exhiben contradicciones, la otra mitad solo cumplen dos de los tres criterios señalados. En este perfil, aunque hay relatos que en la coherencia local presentan concatenación adecuada entre los eventos narrados, también aparecen narrativas donde hay poca concatenación.

Con respecto a la cohesión, hay una variedad de valoración en este aspecto, pero la tendencia es que aunque haya un uso adecuado de los elementos de cohesión, también se presentan narrativas donde predomina un uso inadecuado.

Finalmente, el empleo de las figuras retóricas, la mayoría de las veces no permite inferir la intencionalidad del autor y, en algunos casos, tampoco hay claves que permitan hacer dicha inferencia.

- *Conglomerado 3* (33 relatos): lo configuran aquellos textos que no son considerados narrativas,

Tabla 5 Perfiles de la solución de tres conglomerados

Variable conglomerada	Conglomerado 1 (N = 48)		Conglomerado 2 (N = 43)		Conglomerado 3 (N = 33)	
	M	DE	M	DE	M	DE
Perfil narrativo	0,85	0,17	0,56	0,11	0,01	0,01

Fuente: elaboración propia.

porque no presentan una trama representada, por lo menos, en una situación inicial, una complicación y una resolución o elemento modificador de la situación inicial. Se trata de textos, no discursos, a los que no subyace una intencionalidad comunicativa coherente con el género narrativo, sino, más bien, una enumeración de eventos concatenados o no, que lo que buscan es cumplir el requisito de usar algunas de las palabras evocadoras o desencadenantes del GBS para cumplir la tarea que se propone desde el ASA.

Esta presentación de conglomerado evidencia que la rúbrica bajo análisis permite distinguir desempeños diversos y agruparlos coherentemente, no solo desde lo cuantitativo, como se ha puesto de manifiesto, sino que también tiene una relación de correspondencia legible con los análisis cualitativos.

La naturaleza de la discusión teórica presentada al inicio de este documento permite caracterizar estructuralmente los conglomerados y darles un sentido disciplinar desde la lingüística, haciendo de la rúbrica un instrumento potente para identificar no solo la calidad de los relatos ficticios, sino además para interpretar el trasfondo de la producción discursiva inherente cuando se suscita la aparición del GBS en dichos relatos.

Discusión y conclusiones

En este estudio se tuvo como objetivo general la elaboración de un instrumento en formato de rúbrica que permita la evaluación de la calidad de relatos orales ficticios. Los resultados dan cuenta de que el instrumento posibilita el análisis de la calidad narrativa de los relatos ficticios tanto cuantitativa como cualitativamente, permitiendo desglosar la naturaleza cualitativa del discurso, como también la significatividad de sus diferencias desde una perspectiva cuantitativa.

En cuanto al primer objetivo, se observa que los criterios finalmente escogidos responden a la necesidad de diferenciar las sutilezas entre los conceptos

de *narrativa*, *historia* y *relato*, de tal forma que los cinco criterios seleccionados —*coherencia pragmática*, *coherencia global*, *coherencia local*, *cohesión* y *figuras retóricas*— responden a una mirada amplia de los aspectos que componen la compleja naturaleza del concepto *calidad narrativa* y superan formas parciales de análisis, en las cuales la calidad se mide solamente a través de la cohesión y la coherencia, y su capacidad para establecer elementos de conexión en los textos (Díaz Oyarce, 2019), o de la presencia/ausencia de dimensiones que provienen tanto de la lingüística como de la didáctica (Villalustre y Del Moral, 2014).

La discusión sobre *qué* evaluar cuando se analiza el discurso narrativo no es evidente en la literatura, en especial en sus aplicaciones pedagógicas o didácticas. Existen trabajos donde se propone una característica fundamental de un discurso de calidad como la “descontextualización”, pero sin definir su naturaleza (Merino, 2017), o donde se afirma que existen criterios para seleccionar un texto en función de su “calidad”, sin mencionarlos explícitamente (Cabré, 2016). Se avanza en esta investigación al identificar una influencia diferencial de los distintos componentes del discurso narrativo en los relatos finales del corpus.

Acerca del segundo objetivo, la operacionalización que se hizo de cada uno de los criterios permitió identificar diferencias más sutiles con respecto a su cumplimiento, de tal suerte que se supera la idea dicotómica de simplemente señalar si se cumple o no el criterio. Así las cosas, el criterio de coherencia pragmática permite distinguir entre aquellos textos que portan la superestructura narrativa (relatos conglomerados 3 y 2), de aquellos que son meras enumeraciones de eventos a los que no subyace una intencionalidad comunicativa de compartir un mensaje relacionado con una reflexión o un aprendizaje moralizador (relatos conglomerados 1). De esta forma, se establece la diferencia entre lo que es un discurso narrativo y un texto en que se enumeran hechos, que, aunque puede ser coherente y cohesivo, no se constituye en el relato de una historia.

El criterio de coherencia global, que apunta a valorar el relato respecto a la historia narrada, permite identificar el grado de pertinencia de la información suministrada, en cuanto a su valor para reflejar la verosimilitud de la historia según la lógica del mundo posible creado y la posibilidad de que los eventos referidos sean parte constitutiva de la trama. Gracias a esto, se puede señalar la presencia de información o eventos extraños —no pertinentes en el sentido planteado— que constituyen disrupciones y generan incoherencia. Lo anterior se evidenció en buena parte de los relatos del conglomerado 2, casi la mitad, en los que la presencia de información o eventos no relevantes afectaba el cumplimiento de por lo menos uno de los criterios mencionados, lo que se refleja también en puntajes bajos e intermedios en el criterio de coherencia local. Pareciera ser que la intrusión de eventos poco relevantes tuviera algún tipo de relación con quiebres en la lógica de la concatenación entre eventos y con el grado de cohesión del relato.

398

Finalmente, el tercer objetivo específico fue validar el instrumento en términos de su confiabilidad respecto de su consistencia interna, la concordancia intercodificadores y la validez de contenido. Los resultados pusieron de manifiesto que se alcanza una alta consistencia interna, una confiabilidad intercodificadores muy significativa y una validez de contenido significativa. Esto muestra que, con el entrenamiento adecuado, el ECAN permite una evaluación de relatos sin sesgos y errores de evaluación, siendo su uso confiable. En el mismo sentido de lo propuesto por Montanero *et al.* (2014), el índice de fiabilidad, obtenido por el coeficiente kappa de Cohen, es adecuado para calcular la fiabilidad de las rúbricas que analizan desempeños narrativos.

La mirada que se adoptó sobre el objeto de estudio de este artículo permitió la selección y el uso coordinado de categorías pragmáticas (coherencia pragmática y uso de figuras retóricas) y lingüísticas (coherencia semántica global y local, y cohesión) como criterios de evaluación para la valoración de la calidad narrativa de relatos orales ficticios.

Lo anterior enriqueció el uso de la rúbrica, permitiendo analizar una cantidad considerable de relatos (184) con un detalle mayor que otras investigaciones, donde se ha privilegiado solamente el estudio de la superestructura discursiva y su posibilidad de proveer calidad informativa (Machado *et al.*, 2018; Salazar-Villanea, 2020).

Vinculado a lo anterior, el uso del ECAN permite un estudio mucho más amplio del concepto de *calidad narrativa*, al asumir el reto de poner en evidencia su complejidad, superando así la limitación tradicional en este tipo de estudios de analizar solamente aspectos superficiales de carácter gramatical y ortográfico (Fernández *et al.*, 2019). También permitió asumir su evaluación con el uso de escalas ordinales, diferentes a las distinciones básicas y prácticamente rudimentarias, como insuficiente/suficiente/bien/muy bien, utilizadas en otro estudio (Montanero y Madeira, 2019), o analizar más que la sola coherencia y la cohesión como únicos indicadores de calidad narrativa (Babaei *et al.*, 2019).

Si bien la creación del ECAN obedeció a la necesidad de valorar la calidad narrativa de relatos maternos creados con el instrumento psicológico ASA, a partir de criterios puramente lingüísticos y pragmáticos, independientemente de si estos reflejan o no el GBS, surtido el proceso de diseño, es posible señalar algunos puntos de contacto entre los criterios seleccionados para la valoración de los relatos con el ECAN y algunos de los utilizados desde otros instrumentos para describir representaciones mentales de apego (Moya *et al.*, 2018; Román, 2011). La identificación de los temas predominantes en las narrativas, su coherencia y la organización del discurso, claramente se refieren a aspectos captados con el criterio de coherencia (global, local). En el mismo sentido, la función reflexiva frente a los hechos relatados se identifica en buena medida (Ortiz-Granja *et al.*, 2019) con el criterio de *coherencia pragmática*, toda vez que atiende a esos momentos de orientación y valoración que se consideran en la P3 y PΩ.

Se puede predecir que un relato generado con el ASA, que evidencie el GBS, 1) tendrá mayor calidad, porque de por sí estará reflejando una narrativa, en el sentido de que mostrará una situación normal en que se da una complicación (percepción de peligro y búsqueda de ayuda), que se resuelve con la ayuda de otra persona (resolución); y 2) será coherente, porque su estructura (macro y micro) será susceptible de ser interpretada con el GBS. En ese sentido, se asegura la coherencia pragmática, global y local, lo cual también ha sido planteado por Köber *et al.* (2019) y Waters *et al.* (2017). Sin embargo, lo mismo puede decirse de relatos que exhiben otro u otros tipos de macroestructuras, que incluso puede(n) ser opuesto(s) al GBS. Estos últimos son perfectamente reconocibles con el ECAN.

En tanto el ECAN es un instrumento que valora los relatos como objetos lingüísticos y pragmáticos, se asume que es aplicable a textos generados de manera oral y espontánea en general. No obstante, en este estudio, el corpus trabajado correspondió únicamente a textos producidos en el contexto del ASA. Así las cosas, sería necesario realizar estudios empíricos con muestras de textos no producidos con dicho instrumento, para explorar la generalización mencionada.

En coherencia con lo anterior, es recomendable, en futuros estudios, ampliar el tamaño de la muestra, de acuerdo con lo planteado por diversos autores en estudios en psicolingüística (Arízaga *et al.*, 2019; Crismán-Pérez, 2016; Luna *et al.*, 2016), para quienes las diferencias en el tamaño de las muestras resultan cruciales para la generalización de los resultados y el estudio de la utilidad de los hallazgos en aplicaciones posteriores.

En tanto se asume que un relato de calidad con una macroestructura clara no necesariamente tiene que manifestar el GBS, es necesario estudiar la posible incidencia de factores extralingüísticos en la calidad de los relatos; por ejemplo, aquellos relacionados con la formación educativa de quienes los producen (Nóblega *et al.*, 2017), las condiciones

de aplicación del ASA en el momento de levantar el corpus, la adaptación que se haya hecho al mismo con base en particularidades culturales, entre otros.

Agradecimientos

Agradecimientos especiales a los profesores Germán Posada Gilede y Sandra Juliana Plata Contreras por permitir el acceso a la muestra del proyecto “*Child-mother secure base relationship processes and social competence in early childhood: A cross-cultural perspective*”. *National Science Foundation, Career Award BCS-0645530*, otorgado al investigador Germán Posada, Ph. D., proyecto en Cooperación entre el Departamento de *Human Development, and Family Studies*, de Purdue University, Estados Unidos, y la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana, de Bogotá, Colombia. Igualmente, reonocemos la colaboración de Alfredo Luis Menéndez-Echavarría, de la Pontificia Universidad Javeriana, de Bogotá, en la recuperación de las fuentes pertinentes que sirvieron para fundamentar la investigación, y el apoyo de la profesora Zaide Figueredo Acosta, de la Universidad de Los Andes, Bogotá (Colombia), en las discusiones que permitieron la instrumentalización de los criterios de evaluación del ECAN.

Referencias

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan.
- Arízaga, T. K., Monge, D. A. y Muñoz, M. A. (2019). Adaptación lingüística de la escala de desarrollo armónico 0-5 años. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38, 1-21. http://revista.maternal.eu/wp-content/uploads/2019/12/Adaptacion_Linguistica_Escala_de_Desarrollo_Armonico.pdf
- Babaei, Z., Ghayoumi-Anaraki, Z. y Mahmoodi-Bakhtiari, B. (2019). Discourse in aging: Narrative and persuasive. *Dementia y Neuropsychologia*, 13(4), 444-449. <https://doi.org/10.1590/1980-57642018dn13-040012>
- Benítez, R. y Sotelo, E. (2013). Calidad de la producción escrita en dos secuencias textuales según tipo de establecimiento educacional. *Logos*, 23(2), 127-150.

- <https://revistas.userena.cl/index.php/logos/article/view/357>
- Bustos, A. y Crespo, N. (2014). Comprensión oral de narraciones y producción narrativa: dos medidas a través de una tarea de recontado. *Onomázein*, (30), 111-126. <https://doi.org/10.7764/onomazein.30.7>
- Cabré, M. (2016). Estudio de las creencias de una futura maestra sobre la construcción del repertorio lingüístico a través de narrativas multimodales. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 9(3), 50-68. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.652>
- Carbonell Blanco, O.A., Plata Contreras, S. J., y Bermúdez-Jaimes, M. E. (2013-2016). Canción de cuna como una de las estrategias de regulación emocional y sus relaciones con la sensibilidad materna y las representaciones mentales maternas del apego y los precursores del apego infantil en el contexto latinoamericano. Financiado por Fundación para la Promoción de la Investigación y la Tecnología, Banco de la República - Proyecto 3.209. ID 004975. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá-Colombia.
- Campo-Arias, A. y Herazo, E. (2010). Concordancia intra-e interevaluadores. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 39(2), 424-432. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60261-4](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60261-4)
- Celina, H. y Campo-Arias, A. C. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80634409>
- Colombia, Ministerio de Salud (1993). Resolución 8430, del 4 de octubre, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. https://www.hospitalsanpedro.org/images/Comite_Investigacion/Resolucion_8430_de_1993.pdf
- Crismán-Pérez, R. (2016). *La construcción de escalas de medición para la investigación lingüística y sus aplicaciones didácticas. Una propuesta con respecto a la modalidad lingüística andaluza*. Asociación Cultural y Científica Iberoamericana.
- Díaz, C. (2019). La presencia de elementos de conexión en las producciones narrativas escritas en una muestra de escolares de Santiago de Chile. *Revista Signos*, 52(101), 736-758. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000300736>
- Fernández, M.J., Montanero, M. y Lucero, M. (2019). La evaluación de la competencia narrativa en la educación básica. *Revista de Educación*, (383), 85-112. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-383-402>
- Genette, G. (1989). *Figures III*. Seuil.
- Genette, G. (1993). *Ficción y dicción*. Lumen.
- González-Romero, N, Carbonell Blanco, O. A., Molina Ríos, J., Mesa-Hoyos, T., Menéndez-Echavarría, L. A., (2016-2017) Estrategia de interpretación de relatos maternos: Heurística para el reconocimiento de la base segura en relatos ficticios maternos (ID 7255). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá-Colombia.
- Gutiérrez-Romero, M.-F. y Escobar-Altare, A. (2020). Integración de la narración y la argumentación en la renarración de textos narrativos. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 19(1), 22-31. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.2131
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. A. (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>
- Köber, C., Facompré, C. R., Waters, T. E. y Simpson, J. A. (2019). Autobiographical memory stability in the context of the Adult Attachment Interview. *Cognition*, 191, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2019.05.017>
- Luna, F. G., Marino, J., Silva, J. D. y Acosta, A. (2016). Normas de asociación léxica e índices psicolingüísticos de 407 palabras en español en una muestra latinoamericana. *Psicológica*, 37(1), 1-14. <https://www.redalyc.org/pdf/169/16943586001.pdf>
- Machado, A. P., Martínez, C., Figueroa, A., Gutiérrez, D. y Reyes, C. (2018). Análisis de la funcionalidad discursivo-pragmática en adultos mayores sanos y con demencia leve. *Logos*, 28(1), 192-205. <https://doi.org/10.15443/RL2815>
- Merino, C. (2017). El proceso de construcción del discurso narrativo de la ficción del preescolar. *Revista Signos*, 50(95), 408-429. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342017000300408>
- Montanero, M., Lucero, M. y Fernández, M.-J. (2014). Iterative co-evaluation with a rubric of narrative texts in Primary Education / Coevaluación iterativa con rúbrica de textos narrativos en la Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 184-220. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.881653>
- Montanero, M. y Madeira, M.-L. (2019). Collaborative chain writing: Effects on the narrative competence of primary school students/Escritura colaborativa encadenada: efectos en la competencia narrativa de estudiantes de Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 42(4), 915-951. <https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1650464>

- Moya, J. J., Carrasco, M. Á. y Sierra, P. (2018). Dimensionality and psychometric properties of a new child attachment assessment instrument. *Acción Psicológica*, 15(1), 25-38. <https://doi.org/10.5944/ap.15.1.22166>
- Muñoz-Muñoz, Á. E. y Ocaña, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 223-244. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n29.2017.5865>
- Nóblega, M., Traverso, P., Ugarte, A. y Caballero, L. (2017). Factores sociodemográficos explicativos del guion de base segura materno. *Revista de Psicología*, 35(2), 551-580. <https://doi.org/10.18800/psico.201702.007>
- Nunnally, J. y Bernstein, I. (1994). The assessment of reliability. *Psychometric Theory*, (3.ª ed., pp. 277-326). Mc Graw Hill.
- Ortiz-Granja, D., Acosta-Rodas, P., Rubio, D., Lepe-Martínez, N., Del Valle, M., Caden, D., López, E., Hinojosa, F. y Ramos Galarza, C. R. (2019). Consideraciones teóricas acerca del apego en adultos. *Avances en Psicología*, 27(2), 135-152. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2019.v27n2.1793>
- Posada, G., Plata Contreras, S. J., Carbonell Blanco, O. A., y Peña, P. A. (2007-2013). *Child-mother secure base relationship processes and social competence in early childhood: A cross-cultural perspective*. National Science Foundation, USA. Career Award BCS-0645530. ID Proyecto 004975. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá-Colombia.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de un narrador. *Ágora*, 25(2), 9-22. http://www.relat.org.co/images/eventos/XXIV_Retiro_de_Votos_Perpetuos/Documentos/Hno._Luis_Bolivar/La_Vida_en_busca_de_narrador_Ricoeur.pdf
- Román, M. (2011). Metodologías para la evaluación del apego infantil: de la observación de conductas a la exploración representaciones mentales. *Acción Psicológica*, 8(2), 27-38. <https://doi.org/10.5944/ap.8.2.188>
- Salazar-Villanea, M. (2020). Narrativa autobiográfica y reminiscencias en costarricenses con Alzheimer. *Revista Signos*, 53(102), 219-241. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342020000100219>
- Sant, E., Pagès, J., Santisteban, A., González-Monfort, N. y Oller Freixa, M. (2014). Narrativas y discursos: ¿cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Clío y Asociados*, 18, 166-182. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i18/19.4742>
- Schank, R. C. y Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures* (Vol. 1). Psychology Press.
- Silva, M. y Cain, K. (2015). The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 321-331. <https://doi.org/10.1037/a0037769>
- Stevens, D. D. y Levi, A. J. (2004). *Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*. Stylus Pub.
- Stubbs, M. (1987). *Análisis del discurso: análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Alianza Editorial.
- Valbuena, E. I. y Valbuena, N. O. (2012). Evaluación formativa y auténtica de la narración oral. *Enunciación*, 17(1), 77-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782249>
- Van den Broek, P., Kendeou, P., Lousberg, S. y Visser, G. (2017). Preparing for reading comprehension: Fostering text comprehension skills in preschool and early elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 259-268. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/223/219>
- Van Dijk, T. A. (1977). Macro-structures, knowledge frames, and discourse comprehension. En M. A. Just y P. A. Carpenter (Eds.), *Cognitive processes in comprehension*. (pp. 3-33). Lawrence Erlbaum.
- Van Dijk, T. A. (1992). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario* (3.ª ed.). Paidós. http://www.discursos.org/oldbooks/Teun_A_van_Dijk_-_La_Ciencia_del_Texto.pdf
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Vaughn, B. E., Coppola, G., Verissimo, M., Monteiro, L., Santos, A. J., Posada, G., Carbonell, O. A., Plata, S. J., Waters, H. S., Bost, K. K., McBride, B., Shin, N. y Korth, B. (2007). The quality of maternal secure-base scripts predicts children's secure-base behavior at home in three sociocultural groups. *International Journal of Behavioral Development*, 31(1), 65-76. <https://doi.org/10.1177/0165025407073574>
- Villalustre, L. y Del Moral, M. E. (2014). Digital storytelling: una nueva estrategia para narrar historias y adquirir competencias por parte de los futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 115-132. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41237

- Waters, H. S. y Rodrigues-Doolabh, L. (2004). *Manual for decoding secure base narratives* [Unpublished manuscript]. State University of New York at Stony Brook.
- Waters, T. E., Ruiz, S. K. y Roisman, G. I. (2017). Origins of secure base script knowledge and the developmental construction of attachment representations. *Child Development*, 88(1), 198-209. <https://doi.org/10.1111/cdev.12571>
- Waters, H. S., & Waters, E. (2006). The attachment working models concept: Among other things, we build script-like representations of secure base experiences. *Attachment & Human Development*, 8(3), 185-197.

Cómo citar este artículo: González-Romero, N., Gutiérrez Romero, M. F., Molina Ríos, J. A., Mesa-Hoyos, T. y Carbonell Blanco, O. A. (2021). Diseño y validación del instrumento para la evaluación de la calidad narrativa de relatos orales ficticios creados con el *attachment script assessment*. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(2), 385-402. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a07>

QUÉ SE TRADUCE: LITERATURA Y OTROS LIBROS JAPONESES EN ESPAÑA, 1904-2014

WHAT IS TRANSLATED: JAPANESE LITERATURE AND OTHER BOOKS IN SPAIN, 1904-2014

QU'EST-CE QU'ON TRADUIT ? LITTÉRATURE ET DES AUTRES ŒUVRES JAPONAISES EN ESPAGNE, 1904-2014

Alba Serra-Vilella

Doctora en Traducción y Estudios Interculturales, Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), España.

Profesora asociada, Departamento de Traducción e Interpretación y Estudios de Asia Oriental, Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Barcelona, España.

alba.serra@uab.cat

<https://orcid.org/0000-0002-0705-308X>

Este trabajo fue realizado en el marco del grupo de investigación GREGAL: Circulación Cultural Japón-Corea-Cataluña (2017 SGR 1596) de la Universitat Autònoma de Barcelona.

RESUMEN

La traducción del japonés en España ha sido poco estudiada desde una perspectiva histórica, especialmente en lo que respecta a los libros no literarios. Este estudio supone una contribución a este ámbito, al aportar datos sobre cómo ha sido la traducción de libros japoneses en España. Un amplio corpus, que abarca las traducciones de 1904 a 2014, nos permite observar el porcentaje de traducciones literarias y de otros géneros que se han llevado a cabo, las temáticas en ellas tratadas, además de los autores más traducidos en este país. Las observaciones muestran que las temáticas que cuentan con más traducciones (libros infantiles, artes marciales, religión, empresa y dibujo, en ese orden) coinciden con algunas de las manifestaciones de la cultura japonesa más extendidas en España; por lo tanto, se confirma la hipótesis de que la selección de obras que se traducen en este país se relaciona con las imágenes culturales existentes sobre Japón. Además, se observa la interrelación entre el sistema literario español y otros sistemas a nivel nacional e internacional. Los resultados sugieren que se debe prestar más atención a la traducción de los libros no literarios como parte de los procesos de formación de imágenes culturales.

Palabras clave: historia de la traducción, libros japoneses, literatura japonesa, traducción en España, traducción japonés-español.

ABSTRACT

The translation from Japanese in Spain has not been amply studied from a historical perspective. This study is a contribution to the field in the sense that it offers data about how translation of Japanese books has been conducted in Spain. A wide corpus of translations, from 1904 to 2014, sheds light on the percentage of translations that have been done on literary and other kinds of books, the topics of these books, and the authors most translated in Spain. The observations show that the topics with a higher number of translations (children's books, martial arts, religion, business and drawing; in that order), coincide with some of the most widespread manifestations of Japanese culture in Spain. These data confirm the hypothesis that the selection of books that are translated in Spain is related to existing cultural images about Japan. Furthermore, they confirm the correla-

403



Recibido: 2020-10-28 / Aceptado: 2021-02-02 / Publicado: 2021-05-05

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a09>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 26 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2021), PP. 403-420, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

tion between the Spanish literary system and other national and international systems. The results suggest that more attention should be paid to translation of non-literary books as a part of the processes of cultural image making.

Keywords: Translation history, Japanese books, Japanese literature, translation in Spain, Japanese-Spanish translation.

RÉSUMÉ

La traduction du japonais en Espagne a été peu étudiée d'un point de vue historique, en particulier en ce qui concerne les livres non littéraires. La présente étude constitue une contribution qui fournit des données sur la manière dont la traduction de livres japonais a été effectuée en Espagne. Un large corpus de traductions, de 1904 à 2014, permet d'observer le pourcentage de traductions littéraires et celles d'autres genres qui ont été réalisées, les sujets y traités, ainsi que les auteurs les plus traduits en Espagne. Ces analyses indiquent que les sujets qui ont le plus de traductions (livres pour enfants, arts martiaux, religion, entreprise et dessin ; dans cet ordre) coïncident avec certaines des manifestations les plus répandues de la culture japonaise en Espagne. Par conséquent, ces données confirment l'hypothèse que la sélection des œuvres qui sont traduites dans ce pays est liée aux images culturelles existantes du Japon. De plus, elles renforcent l'interrelation entre le système littéraire espagnol et d'autres systèmes au niveau national et international. Les résultats suggèrent qu'une plus grande attention devrait être accordée à la traduction et aux livres non littéraires au sein des processus de formation d'images culturelles.

Mots-clés : histoire de la traduction ; livres japonais ; littérature japonaise ; traduction en Espagne ; traduction japonais-espagnol.



Introducción

Hay numerosos estudios sobre historia de la traducción en diferentes países y lenguas, pero la mayoría se centra en la literatura. En cambio, hay poca investigación sobre la traducción de libros no literarios y aún menos estudios en los que se trate sobre la temática de estos libros. Por ejemplo, el trabajo de Zhou y Sun incluye un análisis de temáticas, pero es solamente en un apartado de su trabajo (2017, pp. 112-114).

A partir de esta observación, en este artículo analizamos los libros japoneses publicados en España entre 1904 y 2014. El objetivo es doble: por una parte, ofrecer información detallada sobre qué se traduce y, por otra, analizar qué imagen del otro ofrecen las temáticas de los libros traducidos. El análisis se centra, así, en las temáticas de los libros no literarios y, en menor medida, en los autores más traducidos.

Basándonos en la idea de que una parte de la imagen del otro que se ofrece en la producción editorial traducida empieza en el momento de la selección de obras a traducir, la hipótesis de partida es que esta selección muestra una tendencia a determinados temas que se relacionan con la imagen preexistente de ese país.

Además, es conocido que la traducción es un elemento clave de la comunicación e intercambios entre culturas y, por lo tanto, el estudio de la historia de la traducción puede ser muy útil para mejorar la comprensión de los contactos interculturales. En este sentido, con este estudio también pretendemos comprobar la utilidad y la necesidad de relacionar la traducción con el contexto sociocultural en el que se produce, para comprender mejor los procesos de comunicación interculturales.

En síntesis, este estudio supone una contribución al ámbito de la historia de la traducción, para conocer mejor la traducción de libros japoneses en España, incluida la traducción literaria. Nuestro trabajo se centra, en últimas, en comprender qué se ha

traducido y explicar cómo se relaciona con el contexto histórico.

Marco teórico

Hay una falta de estudios en historia de la traducción y una necesidad de desarrollar más este campo, como lo destacan Pym (1998) y Lafarga (2005). Pym (1998, pp. 15-18) sintetiza en tres puntos el interés de esta área de estudio: para describir culturas concretas, para la creación de políticas culturales y para ayudar a los traductores a entender su papel en la formación y la transformación de las culturas. Orozco asimismo señala esta cuestión, cuando afirma que la traducción es “la creación de un texto que establece un puente de comunicación entre toda la humanidad no solo en el ámbito geográfico sino también histórico” (2000, p. 74). Por su parte, Delisle enumera más de veinte funciones de la traducción, como, por ejemplo, “identitaria” y “formadora” (2003, p. 224), mostrando la importancia de investigar este ámbito desde una óptica histórica. Adicionalmente, D’Hulst (2010, p. 399) y Pym (1998, pp. 5-6) organizan la variedad de posibles objetos de estudio de esta disciplina, siguiendo las preguntas que Cicerón y otros habían aplicado a la oratoria.

La traducción pone en contacto dos culturas y, por lo tanto, es previsible que las relaciones de poder entre ellas (más de dos en el caso de la traducción indirecta) se vean reflejadas en el método de traducción y otras variables que influyen en el proceso de traducción y en el resultado. Si pensamos la traducción como una parte de los mecanismos de comunicación y de formación de imágenes culturales, esta perspectiva nos ayuda a entender fenómenos concretos, como los temas escogidos para traducir.

La teoría del polisistema de Even-Zohar usa el concepto de *polisistema* como una red de sistemas, enfatizando en “una concepción del sistema como algo dinámico y heterogéneo” (Even-Zohar, 2017, p. 10) y define *sistema* como “un conjunto de relaciones cerrado, en el que los miembros reciben su valor de sus respectivas oposiciones” y, a

la vez, “una estructura abierta que consiste en varias redes-de-relaciones de este tipo que concurren” (Even-Zohar, 2017, p. 11), lo cual resulta mucho más útil para el análisis que la simple acumulación de fenómenos individuales, pues los sistemas permiten inferir leyes o normas. Este autor afirma que los diferentes sistemas (por ejemplo, el sistema literario de cada país) no se encuentran en posición de igualdad, sino que existen jerarquías entre ellos; hay unos elementos centrales y otros periféricos. Even-Zohar (2017, p. 90) sostiene que, en las literaturas que ocupan una posición periférica, la traducción es una fuente de innovación y de ampliación de repertorio para el sistema literario local. El presente trabajo se centra en los libros no literarios, pero esta afirmación se puede relacionar con el hecho de que las materias de los libros que se eligen para traducir pueden aportar novedades respecto a la imagen del país de proveniencia, en este caso Japón (lo cual supondría una fuente de innovación) o, por contra, pueden reforzar las imágenes preexistentes.

406

El hecho de relacionar la traducción con el contexto en que se ha producido es común en muchos enfoques descriptivos de la traducción, fundados en la teoría del polisistema (por ejemplo, Marín Lacarta, 2012, y Torres Simón, 2013), o que utilizan diversa terminología (por ejemplo, el estudio de Gil-Bardají (2009) usa los conceptos *texto*, *contexto* y *pretexto* de Widdowson (2004), y el de Mangiron (2006) usa el término “contexto”). Lo que nos parece interesante de la teoría del polisistema es que pone de relieve las relaciones de poder entre culturas, y cómo las situaciones económicas o políticas entre diferentes países y culturas pueden influir en las traducciones.

A partir de los contactos entre países se forman imágenes culturales que en ocasiones simplifican al Otro y se repiten como estereotipos, que además de considerarse generalmente como negativos (Amossy, 1991, p. 35), se relacionan con jerarquías y dominación (Amossy, 1991, p. 48; Terol, 2008, p. 226). En el ámbito de los estudios literarios, Pageaux propone una metodología de análisis de la imagen que incluye, entre otros aspectos, el análisis de la selección

de elementos culturales que derivan en una imagen determinada (1995, p. 145).

Para el caso, existen varios trabajos que analizan la imagen de Japón en España a través de la prensa, como los de Moya (2019), Ojeda (2017) e Iglesias (2019). Destaca el último por su profundidad y magnitud temporal, que repasa las imágenes sobre Japón que circulan en la prensa española desde hace un siglo, abordando los tópicos y estereotipos más comunes. Su exhaustivo análisis nos ha sido útil para compararlo con los datos de publicaciones de distintas materias y comprobar si existen puntos en común.

Entre los condicionantes que influyen en la selección de obras, o más concretamente de autores, cabe destacar los premios literarios y en especial el premio Nobel. Algunos autores manifiestan la influencia de este premio en la selección de obras que se traducen en España, concretamente desde el chino (Marín-Lacarta, 2018, p. 311) y el árabe (El Bohdidi, 2017, p. 278). Este estudio nos permitirá comprobar si este puede ser un condicionante en el caso de la traducción del japonés al español.

Por último, queremos apuntar también brevemente a la presencia de la mujer en la traducción del japonés. Hay estudios, como el de Serra-Vilella (en prensa), que analizan la imagen de la mujer en las cubiertas de los libros, llegando a la conclusión de que esta aparece más como objeto que como sujeto, en consonancia con las reflexiones sobre la representación de la mujer en el orientalismo (Saïd, 1978, pp. 207-208) y con la imagen de sumisión que prevalece en la representación de la mujer japonesa en los medios españoles (Iglesias, 2019, p. 507). No es objeto de este estudio ahondar en esta materia, pero hemos considerado apropiado fijarnos en el sexo de los autores más traducidos. Una baja representación femenina entre los escritores más traducidos podría tener relación con las desigualdades aún existentes en las sociedades de partida y de llegada de las traducciones. En el caso de España, en las inscripciones del número estándar internacional de libros (International

Standard Book Number, ISBN) de 2018, el número de autores varones es aproximadamente el doble que de mujeres (España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte —MECD—, 2019, p. 24), y en los libros de texto destaca la ausencia de mujeres escritoras (Sánchez, 2019).

Método

El corpus de este estudio está formado por los libros basados en originales en japonés que se han publicado en España, tras pasar por un proceso de traducción directa o indirecta hacia el español u otras lenguas oficiales (catalán, gallego y vasco). No se limita a la literatura, sino que se incluyen también, como objeto de estudio novedoso, los libros de géneros no literarios. Para el estudio, se ha excluido solamente el cómic (manga) por el formato característico en el que cada título se compone de numerosos tomos, difícil de equiparar a los libros para contabilizarlos conjuntamente. A pesar de esto, hemos consultado datos de este género en Bernabé (2019), como forma de contextualizar algunas publicaciones.

El estudio está basado en datos principalmente cuantitativos, que abarcan todas las publicaciones encontradas que se corresponden a los criterios mencionados, desde la primera publicación de la que tenemos constancia, en 1904, hasta el año 2014. Esto supone un total de 976 publicaciones, recuento del cual se excluyen reediciones, con lo que las cifras se corresponden al número de traducciones distintas. Solamente en el apartado sobre autores más traducidos se ha tenido en cuenta el número de ediciones.

Para recopilar la información, se han usado principalmente las bases de datos del ISBN y de la Biblioteca Nacional de España.¹

Para este análisis, hemos clasificado las traducciones en dos grandes bloques: “literatura” y “otras

materias”, que a su vez contienen diferentes categorías. En el caso de las obras no literarias, su temática se refleja claramente en el título, la cubierta y otros paratextos, mientras que las obras literarias no siempre corresponden a una temática concreta o fácil de determinar. Por ende, las primeras se han clasificado por materia, mientras las segundas solo por género, debido a que solamente se persigue ofrecer información más detallada sobre lo que se ha traducido, en tanto que no observamos una relación clara entre los géneros literarios y el contexto sociocultural.

Para observar la relación entre las traducciones y el contexto sociocultural, cuando abunda el número de obras en una categoría o época concreta, hemos buscado trabajos que ahonden en la introducción, en España, de las manifestaciones culturales pertinentes, como, por ejemplo, las artes marciales, el budismo y el manga, entre otros, para comprobar si se pueden establecer vínculos.

Resultados

Los resultados de este trabajo se exponen en tres apartados: en el primero, se hace una comparativa general entre géneros literarios y no literarios. En el segundo, desglosamos los libros no literarios según las materias, incluyendo una evolución diacrónica como forma de comprender mejor la vinculación entre estas traducciones y el contexto sociocultural en el que se produjeron. Por último se presentan los autores más traducidos, como elemento que también aporta información acerca de las dinámicas de circulación de textos.

Evolución diacrónica: comparativa entre literatura y otras materias

En este apartado comparamos de forma cuantitativa los dos grandes bloques en los que se divide el corpus. Inicialmente contrastamos el número de traducciones, en períodos de cinco años, agrupadas según se trate de géneros literarios o no. Luego, en las primeras etapas, debido al escaso número de títulos, comentamos los datos por décadas.

1 Para más detalles sobre la metodología y fuentes del corpus, véase Serra-Vilella (2016, p. 60).

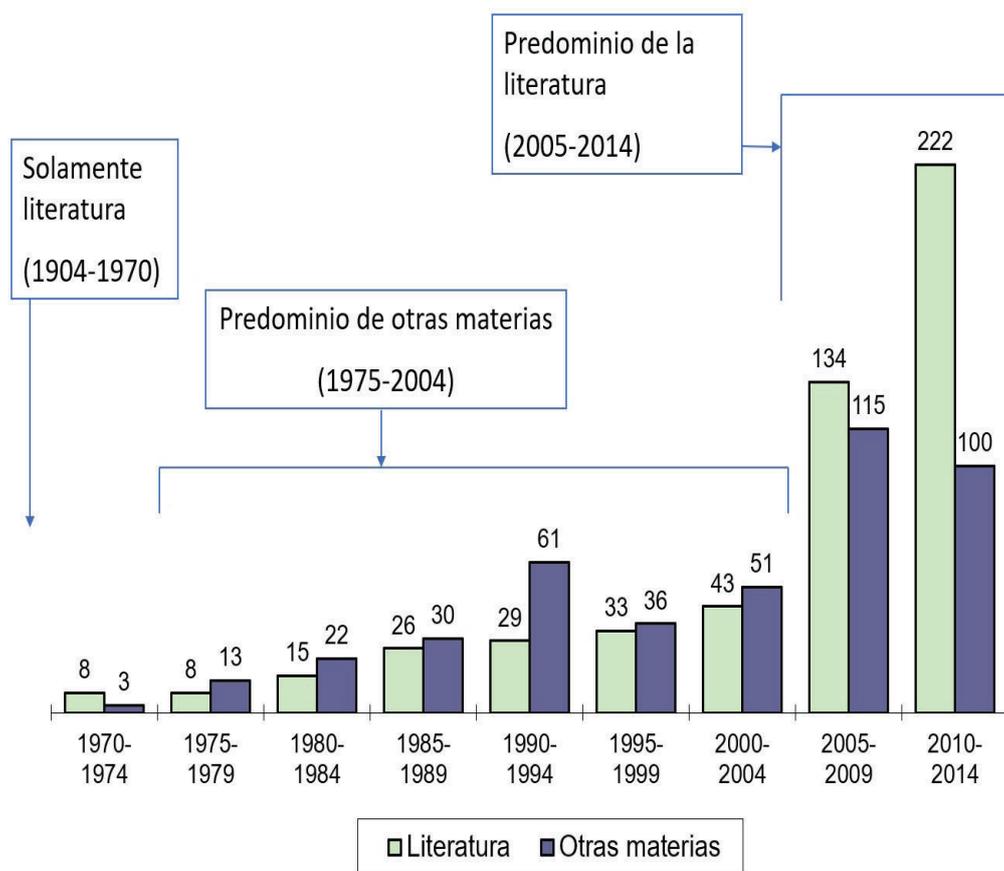


Figura 1 Número de traducciones por tipología textual (1970-2014)

Además, explicamos la evolución de las cifras en relación con aspectos destacados como, por ejemplo, la concentración de las publicaciones en unas materias concretas.

El número total de traducciones de literatura es 545 (55 % del total), una cifra ligeramente superior a las traducciones de otras materias, que son en total 431 (45 %).

Hasta 1970, solo encontramos publicaciones de tipo literario, y en un número muy reducido. En los años 1904 y 1909 se producen las 3 primeras traducciones; posteriormente, 2 en los años veinte y 2 en la primera mitad de los años treinta. No encontramos ninguna publicación en la segunda mitad de esa década, coincidiendo con la guerra civil.

Entre 1940 y 1944 hallamos 3 traducciones, y solamente 3 más en los siguientes 15 años.² En la primera mitad de la década de los sesenta, se observa un repunte, con 9 traducciones, y 5 en la segunda mitad de esa década. A partir de 1970, empieza a aumentar de forma amplia el número de traducciones, como se muestra en la Figura 1. Hemos decidido excluir de la figura los datos anteriores a 1970, por dos motivos: el reducido número de publicaciones, y el hecho de que para ese período se trata solamente de literatura y, por lo tanto, no se presta a comparar libros literarios y de otras materias, que es el principal propósito de este gráfico.

2 Para más detalles sobre las primeras traducciones del japonés en España, véase Serra-Vilella (2016, pp. 111-114).

En el periodo 1970-1974 encontramos solo 3 traducciones de géneros no literarios, pero en el siguiente (1975-1979) sobrepasan la literatura (13 frente a 8), una tendencia que perdura en los años siguientes. La mayoría (11 de 13) son de artes marciales, concretamente de karate y judo.

Para la década de los ochenta, el número de publicaciones no literarias supera ligeramente a la literatura. En esta etapa vemos también un gran número de libros de artes marciales (10 de 52), publicaciones infantiles (21) y de religión (14), además de algunos libros de otras materias, como agricultura, tecnología y empresa. Muchos de estos libros, tanto de artes marciales como infantiles, forman parte de series, lo que se relaciona sin duda con el gran volumen de publicaciones. En el caso de los libros infantiles, encontramos además un gran número publicados en castellano y en catalán y otras lenguas del Estado, lo cual explica estas cifras, pues existen dos o tres traducciones correspondientes a un mismo original.

En la primera mitad de la década de los noventa vuelve a destacar el número de publicaciones no literarias, que supera en más del doble la literatura. Más de un tercio (23 de 61) son de gestión empresarial, publicadas casi todas por la editorial TGP Hoshin. También hay 18 libros infantiles, 10 de artes marciales y 6 de religión.

En los siguientes tres períodos de 5 años, es decir, la segunda mitad de la década de los noventa y la primera década del siglo XXI, el número de traducciones de ambas categorías es similar, con las traducciones literarias superando ligeramente las otras en el período 2005-2009.

En el período 2010-2014 hay un gran aumento de traducciones literarias, duplicando las de otras materias. Esto no solo es una muestra de un interés creciente por la literatura japonesa, sino que también es un reflejo del panorama editorial que hay detrás, con la aparición de tres editoriales dedicadas a Japón: Chidori, Quaterni y Satori. Estas tres editoriales suman un total de 63 publicaciones (8 títulos,

26 y 29, respectivamente), lo que supone más de una cuarta parte de las traducciones literarias publicadas en este periodo. Estos datos coinciden con Iglesias (2019) sobre la imagen de Japón en España, que apunta al 2003-2004 como punto de inflexión hacia un renovado interés por el “exotismo de Oriente” (Iglesias, 2019, p. 735) después de un periodo de imágenes más negativas, en relación con el declive económico de los años noventa (p. 693), que se vinculó en la prensa con “algún tipo de falla cultural” (p. 694).

Por otra parte, como señalamos antes, la literatura goza de gran prestigio a nivel académico y social, y en nuestro corpus representa un porcentaje de las traducciones ligeramente superior a la mitad. Por lo tanto, supone una parte importante de las traducciones que se realizan.

Existen algunos trabajos que han aplicado categorías temáticas para el estudio de corpus literarios traducidos, como, por ejemplo, Torres-Simon (2015), que analizó las traducciones de literatura coreana en Estados Unidos. Sin embargo, clasificar las obras literarias por materias es una tarea complicada y con un importante componente de subjetividad, especialmente para un corpus tan extenso como el presente, por lo que hemos optado por presentar una somera clasificación por géneros, a modo informativo.

Para ello, nos basamos en los tres géneros básicos: poesía, teatro y narrativa, este último dividido en novela y cuento (véase la Figura 2). Hemos añadido algunas categorías más para las obras que no encajaban en ninguno de estos grupos: ensayo, textos clásicos (textos antiguos, principalmente de temática épica o folclórica), literatura juvenil y textos biográficos.

La novela es el género que cuenta con más publicaciones, superando la mitad, lo cual no es una característica extraordinaria de las traducciones del japonés, sino una tendencia general en la publicación literaria. Según las cifras que se ofrecen en la “Panorámica de la edición española

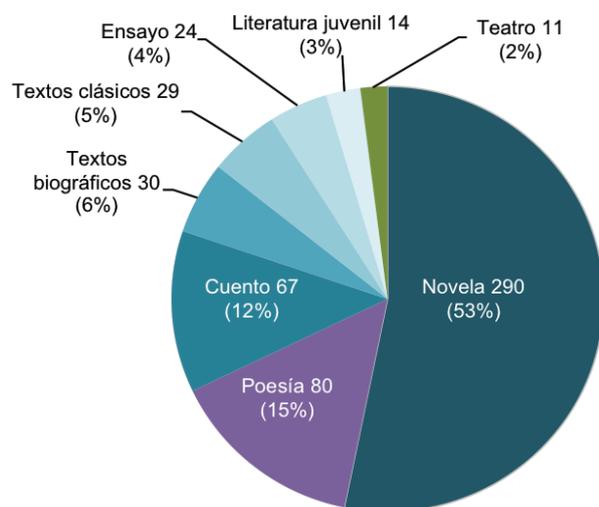


Figura 2 Publicaciones literarias por género

de libros 2013” (MECD, 2014, p. 57), la narrativa supone un porcentaje del 69,6 %, la poesía el 27,3 % y el teatro el 3,1 %. En los datos de nuestro corpus vemos una gran similitud respecto a esta clasificación (a pesar de la diferencia de delimitación temporal y de objeto de estudio, la gran cantidad de datos de ambas fuentes nos parecen suficientes para una comparación a rasgos generales): la narrativa, en la que solo con el fin de posibilitar la comparación, hemos agrupado el porcentaje de las dos categorías que tiene nuestro corpus: novela y cuento, supone el 65 %, la poesía el 15 % y el teatro el 2 %. Si lo comparamos con el caso de las traducciones del chino (Rovira-Esteva, 2014, p. 5), observamos una tendencia general similar: la novela y el cuento suman el 62 %, y la poesía, el 22 %.

Temáticas en las traducciones no literarias

Las traducciones de libros correspondientes a géneros no literarios suponen una parte importante de este estudio. En primer lugar, recordamos el ámbito de nuestro corpus: se trata de traducciones al español de libros japoneses, por lo que no se han incluido libros de materias relacionadas con Japón si no existe un original japonés detrás, es decir, si se han escrito originalmente en español, inglés, etc.

La distribución por materias puede ayudar a entender qué tipo de libros se seleccionan para traducir y cómo esta selección puede influir en la imagen

que se tiene de Japón en la cultura receptora. Para facilitar una visión de conjunto y una organización de la información, hemos usado unas categorías genéricas basadas en la clasificación decimal universal (CDU)³ y unas subcategorías más específicas, que hemos creado con base en el material encontrado y que ofrecen una información más concreta en cuanto al análisis de las temáticas que se han traducido (véase la Tabla 1).

La categoría que agrupa varias materias en el ámbito de las ciencias sociales incluye 60 títulos, seguida de las materias artísticas, que incluyen 40, mientras que las ciencias aplicadas solamente suman 15 volúmenes. La subcategoría con más títulos es la de libros infantiles (142), seguida de artes marciales (102) y religión (62). También destacan los libros de empresa (43) y dibujo (23), seguidos en menor medida de los de desarrollo personal (17) y los cuentos populares (13).

Lo primero que llama la atención es que la categoría infantil ocupe la primera posición, con una cifra que supone el 31,6 % del total de libros no literarios, lo que se explica por varios factores: por un lado, la popularidad del cómic japonés puede haber influido en la importación de otros libros ilustrados; por otro, muchos de los libros infantiles hacen parte de series, lo que puede fomentar que se opte por traducir una serie entera o varios ejemplares. Creemos, por tanto, que el formato es un factor importante en la interpretación de este alto número de ejemplares.

Finalmente, queremos hacer mención también a los datos sobre libros infantiles en el ámbito de la publicación de libros en España. Según la “Panorámica de la edición española de libros 2013”, entre los libros traducidos ese año, la submateria infantil y juvenil representa aproximadamente el 22 % del total, superada solo por la materia de creación literaria

3 La CDU es un método de clasificación usado en catálogos de bibliotecas universitarias y nacionales como la Biblioteca Nacional de España. También nos hemos basado en la “Tabla de materias” de la Agencia Española del ISBN (s. f.).

Tabla 1 Número de traducciones por categorías y subcategorías

Disciplina	Temas traducidos*	Cantidad de traducciones
	Empresa	43
Ciencias sociales	Cuentos populares**	13
	Economía	2
	Derecho	1
	Sociedad	1
Ciencias aplicadas	Medicina	5
	Agricultura	4
	Tecnología	4
	Cocina	2
Artes	Dibujo	23
	Arquitectura	9
	Origami	4
	Manualidades	2
	Cine	1
	Moda	1
		Infantil***
	Artes marciales	102
	Religión	62
Otras	Desarrollo personal	17
	Filosofía	9
	Estudios literarios	2
	Ciencias naturales	1

* En negrita los cinco temas más traducidos

** En la clasificación CDU, los cuentos populares aparecen en esta categoría como folklore. Estimamos adecuado diferenciarlos de los libros infantiles, por la amplia variedad de público al que pueden dirigirse los primeros según el formato, mientras que los segundos se dirigen a un público específico, como se observa por el protagonismo de las ilustraciones y el gran tamaño de la letra.

*** Hemos decidido diferenciar la literatura juvenil de los libros infantiles, dado que en el primer caso simplemente tiene un destinatario específico, mientras que en el segundo suele predominar la ilustración por encima del texto, entre otras características que les distancian del concepto de *literatura*.

(MECD, 2014, pp. 118-126). Así pues, vemos que el elevado número de traducciones en la categoría de libros infantiles es una tendencia general y no específica de las traducciones del japonés.

Otro hecho destacable es el gran número de publicaciones de artes marciales, que ocupan el segundo lugar. La cultura guerrera de Japón, que se materializa en la figura del samurái, es uno de los temas más estereotípicos de la cultura japonesa. Los libros relacionados con este tema se dividen en dos grandes grupos: los que tratan de artes marciales principalmente como forma de entrenamiento físico y los que se ocupan de la cultura guerrera desde un punto de vista más espiritual. Estos últimos representan casi una cuarta parte de esta subcategoría, entre los cuales destacan dos series de karate. En cuanto a los libros sobre la cultura guerrera, resaltan las numerosas retraducciones del *Gorin no sho* de Miyamoto Musashi y del *Hagakure* de Yamamoto Tsunetomo.

En la subcategoría de religión hay 62 libros, de los cuales casi la mitad son sobre budismo zen o cuestiones relacionadas. Este elevado número de publicaciones nos recuerda el comentario de Mas López (2007, p. 36), para quien los valores occidentales habían entrado en crisis y se recurrió a Asia en busca de valores espirituales. Aunque se refiere al periodo posterior a la Primera Guerra Mundial, en la que Japón demostró por primera vez su poder militar a las potencias occidentales, consideramos que es plenamente aplicable a épocas posteriores como, por ejemplo, cuando la economía de Japón pasó a ser una de las primeras del mundo. El éxito, ya sea militar o económico, se intenta relacionar a menudo con la idiosincrasia de un pueblo, lo que puede motivar un interés en los valores espirituales que rigen esa cultura.

A continuación, en la categoría de ciencias sociales, destacan los libros sobre organización y gestión de empresa. Si observamos el detalle de los títulos que engloba esta materia, la mayor parte (36 sobre 43) han sido publicados por la editorial TGP Hoshin, mientras que los siete restantes han sido publicados por 4 editoriales diferentes. En esta categoría se incluyen también los cuentos populares, con trece obras.

El resto de materias en el grupo de ciencias sociales tienen solo 4 publicaciones: concretamente, el *Código civil japonés* (Domingo y Hayashi [eds.], 2000) y tres publicaciones que tratan de temas relacionados con economía y sociedad: *Teoría económica de la sociedad moderna* (Morishima, 1981), *La economía japonesa en una época de transición* (Hosono, 1995) y *Toyota y Nissan: la otra cara de la productividad japonesa. El punto de vista de los trabajadores* (Kamata, 1993). El primero se enmarca dentro del periodo del llamado “milagro japonés” (años sesenta-ochenta), en el que la economía de Japón experimentó un gran crecimiento, mientras que los otros dos se publican en la década de los noventa y reflejan enfoques posteriores. Del tercer libro destacaríamos el hecho de que la editorial es Columna/Comissió Obrera Nacional de Catalunya, es decir, es una traducción propiciada desde la cultura meta, posiblemente por el carácter innovador que presenta en contraste con otras publicaciones o noticias sobre la economía japonesa, que ponen énfasis en el éxito económico de este país.

412

En la categoría de artes destacan los libros de dibujo, concretamente 23, que pertenecen a la serie “Cómo dibujar manga”. El gran número de libros de este tema creemos que está relacionado no solo con el hecho de tratarse de una serie, sino también con la gran difusión que ha tenido el género desde la década de los noventa en España (Tajada Sanz, 2007, p. 479).

A continuación, encontramos 9 libros de arquitectura, 4 de origami, 2 de manualidades, 1 de cine y 1 de diseño de moda (a pesar de que en la CDU, “moda” aparece en el ámbito de las ciencias sociales, en este caso, como el mismo título del libro incluye las palabras “ilustración” y “dibujo”, parece más afín al campo de las artes). Este último, *Ilustración de moda contemporánea. Iniciación a las técnicas de dibujo*, de N. Watanabe (2009), destaca por el hecho de no tener unas características que lo definan como libro japonés, a diferencia de muchas otras publicaciones que, como hemos visto, tratan temas muy típicos de Japón o en los que el mismo título incluye una referencia directa al país de procedencia.

En la subcategoría de desarrollo personal encontramos un número amplio de libros (17 en total), más que de filosofía propiamente dicha (9). Entre estos está la serie *Brain trainer* de Kawashima Ryuta, que comprende cinco publicaciones entre 2007 y 2012, seguramente en relación con la popularidad de esta serie como juego de Nintendo, y varios libros de autoayuda, como, por ejemplo: *La ley del espejo. Una regla mágica que resuelve cualquier problema en la vida* (Noguchi, 2010).

En la categoría de ciencias aplicadas hay 5 libros relacionados con la medicina (2 de odontología, 1 de fisioterapia y 1 de cardiopatía), 4 de tecnología, 4 de agricultura y 2 de cocina. De tecnología, hay 1 libro sobre el *shinkansen*, el tren de alta velocidad, y 3 de informática. Hay 4 libros sobre la agricultura natural.

En cuanto a libros de cocina, llama la atención el bajo número de libros de una materia que goza de bastante popularidad. Sin embargo, la mayoría libros de esta materia que se encuentran en librerías no son traducciones del japonés. Entendemos que optar por un texto escrito en la misma cultura del receptor, en vez de una traducción, puede tener motivaciones técnicas, como, por ejemplo, adaptar las recetas a los ingredientes locales.

Por último, hay una sola traducción en el ámbito de las ciencias naturales y dos de estudios literarios, una sobre el *nō*, teatro tradicional japonés, y una titulada *Los “sonetos de la muerte” de Gabriela Mistral* (Tamura, 1998), un caso curioso, ya que se trata de un estudio literario sobre una escritora española escrito originalmente en japonés.

En resumen, las materias con mayor número de libros son, en orden descendente: infantil (31,6 %),⁴ artes marciales (22,7 %), religión (13,8 %), empresa (9,6 %), dibujo (5,1 %) y desarrollo personal (3,8 %). Por lo tanto, las tres materias con más libros representan unos dos tercios (68 %) del total de 450 libros clasificados en

4 Porcentajes sobre el total de libros no literarios.

diferentes materias. Creemos que la diferencia tan grande entre estas materias y el resto no es simplemente casualidad, sino que está relacionada con la imagen predominante sobre este país.

Como hemos visto, la temática de la espiritualidad se encuentra en varias de las materias: en religión, como parte intrínseca, pero, además, en algunos libros de artes marciales, de filosofía y especialmente en desarrollo personal. Asimismo, varios libros contienen la palabra “espiritual” en el título: *El corazón del Aikido: enseñanzas espirituales* (Sunadomari, 2007), *Haiku-dō: el haiku como camino espiritual* (Haya, 2007), *La espiritualidad de los cuentos populares japoneses* (Masuda, 2007) y *Lecciones espirituales para los jóvenes samuráis y otros ensayos* (Mishima, 2001). Esto concuerda con una imagen de Oriente o de Japón vinculada a la espiritualidad, que mencionan Iglesias (2019, p. 731) y Mas López (2007, p. 36).

Para poder contrastar los datos con el contexto socio-cultural, juzgamos importante observar el número de traducciones de estas categorías en un gráfico de distribución diacrónica (véase la Figura 3).

De entre las cinco materias con más libros publicados, las tres primeras (infantil, artes marciales y religión) muestran un recorrido continuado en el tiempo, mientras que las otras dos están concentradas en periodos de tiempo concretos (empresa y dibujo). A grandes rasgos, la Figura 3 muestra un especial aumento de títulos entre 1990 y 1994, y una disminución entre 1995 y 2004. Es interesante comparar estas tendencias con los datos del trabajo de Iglesias (2019), que analiza las imágenes del país nipón en la prensa española y afirma que

Si 1995 fue el año en el que Japón, simbólicamente, dejó de ser el principal referente del desarrollo económico y la modernidad, el 2003-2004, precisamente, podría considerarse inscrito en la consolidación de un nuevo ciclo de pasión por el exotismo de Oriente (Iglesias, 2019, p. 735).

El número de libros infantiles aumenta a principios de los años ochenta y noventa, disminuye en forma drástica en la segunda mitad de la década de los noventa y principios de siglo, y después se incrementa de manera espectacular entre 2005 y 2009, y moderadamente en el periodo posterior. Se observan aquí similitudes con los datos sobre publicación de manga de Bernabé (2019), que

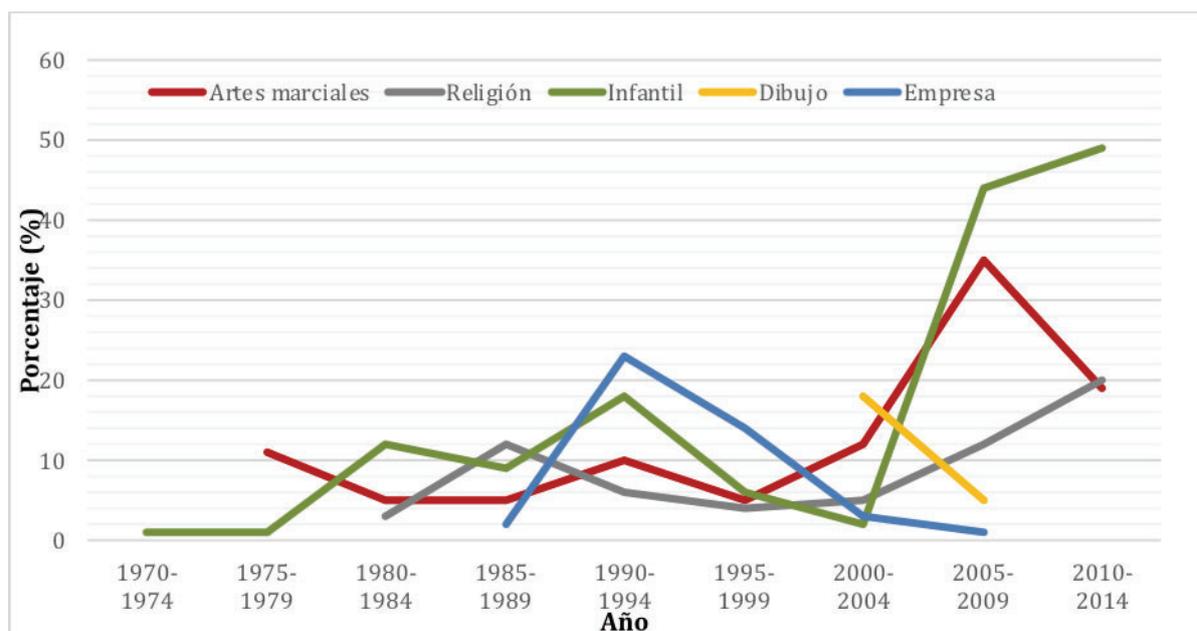


Figura 3 Materias con más publicaciones: distribución diacrónica

muestran un crecimiento sostenido de este género desde 2001 hasta 2008, con un significativo declive entre 2010 y 2014, y una posterior recuperación hasta la actualidad. Este declive coincide en el tiempo con una notable desaceleración de las publicaciones infantiles, después de haberse incrementado en forma espectacular en el periodo anterior.

Los libros de dibujo tienen una relación clara con el fenómeno del manga, ya que no solo tratan sobre este estilo de dibujo, sino que también todos se han publicado durante la primera década del dos mil, en mayor número en la primera mitad. Concretamente, se trata de una serie titulada “Cómo dibujar manga”, que se publicó entre 2001 y 2006, coincidiendo con el aumento de este tipo de cómic (Bernabé, 2019). El hecho de tratarse de una serie concentrada en unos años concretos implica que su representación en la figura no resulta especialmente relevante, pero decidimos incluirla por coherencia con su pertenencia a las 5 materias más traducidas.

414

En el caso de las artes marciales, el inicio de las publicaciones, situado en los años setenta, coincide con el auge de este tipo de deportes en España (Pérez y Gutiérrez, 2008, p. 30). Después de un cierto número de traducciones a finales de los años setenta, disminuyen ligeramente, con un pequeño aumento a principios de los años noventa. En la primera década de este siglo se produce un gran incremento de los libros de artes marciales, pero en los últimos 5 años el número disminuye a casi la mitad del período anterior. El inicio del crecimiento hacia el año 2000 coincide con la “consolidación de las artes marciales” que apunta Iglesias (2019, p. 489), al analizar su presencia en la prensa en esos años.

En cuanto a la temática religiosa, se trata de libros en su mayoría relacionados con el budismo (cerca de la mitad de ellos, concretamente, con el budismo zen). Teniendo en cuenta que en el año 1975 termina la dictadura franquista, que tenía una fuerte vinculación con el catolicismo, no parece una

coincidencia encontrar las primeras publicaciones en los años ochenta. En 1977 se abrió el primer centro budista del país y en 1980 se promulgó la Ley de Libertad Religiosa (Díez de Velasco, 2013, p. 45). En la segunda mitad de los años ochenta vemos un pico y más tarde, el número de publicaciones se mantiene comparativamente bajo, hasta los últimos diez años, en el que experimenta un aumento progresivo.

En cuanto a los libros de empresa, empiezan a aparecer en la segunda mitad de los años ochenta y son especialmente numerosos en la primera mitad de los años noventa. Esto se puede relacionar con el llamado “milagro japonés”, que supuso un fuerte crecimiento económico y, por tanto, el interés internacional por la economía y los métodos empresariales de este país. Observamos una relación entre estas cifras y los datos del trabajo de Iglesias (2019), que analiza las imágenes del país nipón en la prensa española y afirma que “los años setenta y ochenta, coincidieron con una España que buscaba modelos de éxito en los que inspirarse” (p. 468), y que en los años ochenta abundan los elogios a Japón, “particularmente cuando se abordan cuestiones relacionadas con el mundo empresarial y el desarrollo económico español” (p. 586). La progresiva disminución y desaparición de esta materia coincide asimismo con el “fin del modelo japonés” (p. 681), vinculado no solo a la desaceleración económica de Japón, sino también a los problemas con multinacionales japonesas en España en ese periodo.

Autores más traducidos

La autoría es un parámetro que igualmente valoramos como interesante en cuanto al estudio sobre qué se traduce. Hemos diferenciado dos posibles formas de recuento: según el número de ediciones y según el número de originales traducidos. Nos parece relevante diferenciar estos dos conceptos, pues hay autores que se han publicado mucho, pero sin una diversidad de originales tan grande, y al revés. Como veremos, las dos clasificaciones arrojan resultados diferentes.

En primer lugar, en lo que respecta al número de ediciones publicadas por autor, hemos calculado las primeras 10 posiciones (véase la Figura 4). No es sorprendente que la primera posición la ocupe Haruki Murakami, quien no solo es el autor más traducido, sino que también cuenta con un total que se aproxima al centenar de ediciones, incluyendo las publicaciones en todas las lenguas del Estado. Este novelista contemporáneo ha adquirido gran popularidad a nivel internacional. Además de la escritura, traduce literatura inglesa al japonés, y en Japón se le considera un autor muy occidentalizado, tanto por el estilo de su escritura como por la alusión a referentes de la cultura anglosajona, especialmente nombres de canciones que utiliza para los títulos de algunas de sus novelas. Su estilo literario tiene influencias de la lengua inglesa, lo que el autor mismo confirma (Makino, 2014, p. 6). Recibió el Premio Internacional de la Generalitat de Catalunya por “constituir un puente literario entre Oriente y Occidente” (Redacció *ara*, 2011; mi traducción).

Le siguen otros autores que asimismo publican principalmente novela: Yukio Mishima, Yasunari Kawabata, Sōseki Natsume, Kenzaburō Ōe, Jun’ichirō Tanizaki (por orden descendente) y, en décima posición, Shūsaku Endō. Los autores que han recibido premios Nobel, Kawabata y Ōe, ocupan la tercera y la quinta posición, respectivamente, lo cual reafirma la importancia de este premio como factor en la selección de obras a traducir. Cabe añadir que la mayor parte de las publicaciones de estos dos autores se produjo después de la concesión del premio (Serra-Vilella, 2016, pp. 293-295, 314-316). El resto son autores consagrados de la literatura japonesa, es decir, el único autor contemporáneo que aparece en esta lista es Murakami. Por lo tanto, vemos una dualidad entre un único autor contemporáneo y el resto, que son autores considerados clásicos.

A partir de la séptima posición empiezan a aparecer autores de géneros diferentes a los literarios.

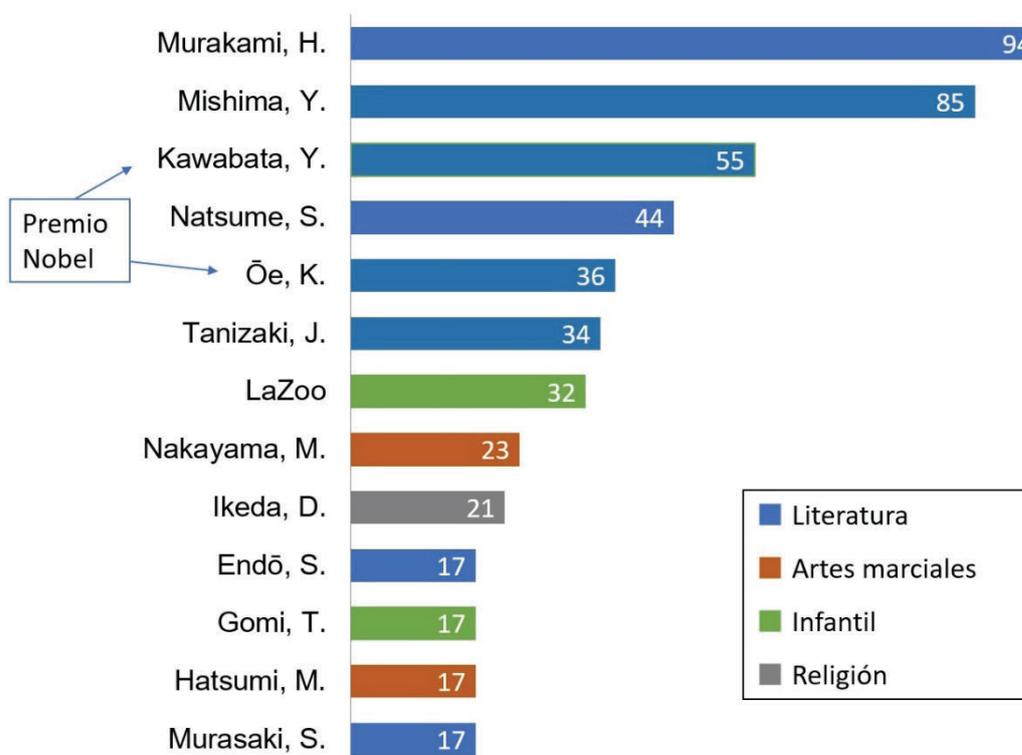


Figura 4 Autores con mayor número de ediciones publicadas

En la séptima y la undécima posición encontramos autores de libros infantiles: LaZoo, nombre artístico de un grupo de dibujo, y Tarō Gomi, prolífico autor de libros infantiles. En la octava y en la duodécima posición hallamos representantes de la materia de artes marciales, Masatoshi Nakayama y Masaaki Hatsumi, que pertenecen a la disciplina del karate y a la escuela Bujinkan, respectivamente. En la novena posición está Daisaku Ikeda, presidente de la rama budista Soka Gakkai. Esta organización ha realizado un gran esfuerzo de difusión internacional y dentro de Japón tiene una fuerte presencia, incluyendo la vinculación con un partido político. Este autor pertenece a otra de las materias más traducidas en nuestra base de datos, los libros de religión (budismo).

Por último, entre los que ocupan la décima posición, encontramos a Murasaki Shikibu, la única mujer que ha entrado en esta clasificación. Se trata de una de las autoras más destacadas de la literatura clásica japonesa, concretamente del siglo XI.

A continuación, la segunda forma de clasificación restringe el recuento solo a número de originales, es decir, excluye reediciones y retraduccionen de los mismos originales, como también traducciones de un mismo título a diferentes lenguas oficiales. De esta forma, podemos observar cuántas obras se han traducido de cada autor (véase la Figura 5).

Un número considerable de nombres se repiten respecto a la Figura 4, en la que se mostraba el número de ediciones, aunque las posiciones son muy diferentes. Lo primero que llama la atención es que tanto Murakami como los premios Nobel Ōe y Kawabata bajan de posición (cuarta, sexta y octava, respectivamente). Es decir, se han hecho muchas ediciones pero, comparativamente, el número de originales escogidos para traducir no es tan alto.

Los escritores que cuentan con más obras traducidas son Natsume y Mishima, ambos muy valorados en la literatura japonesa. Los autores de libros de artes marciales, Nakayama y Hatsumi pasan a la

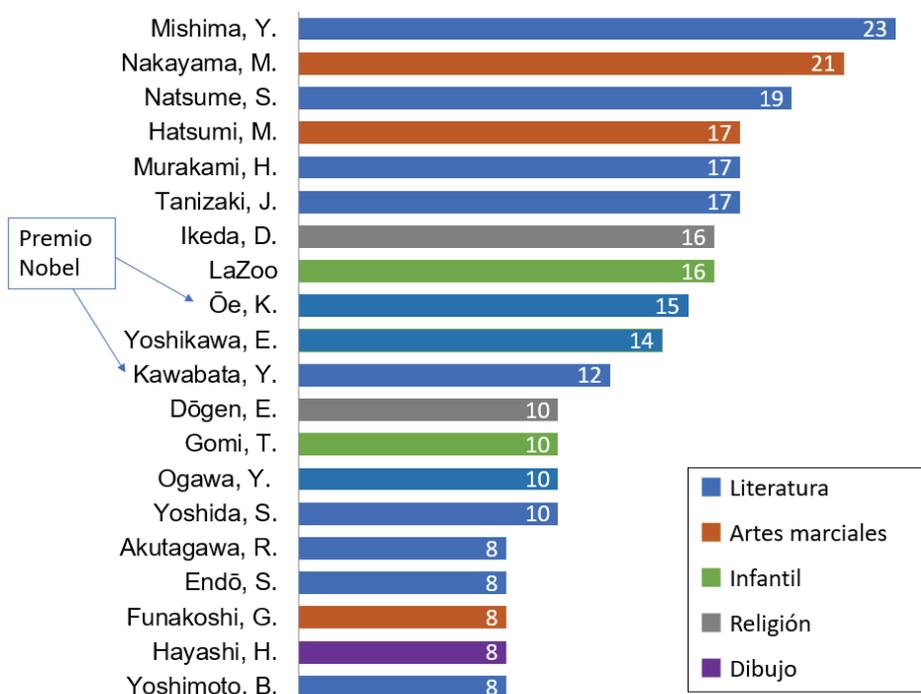


Figura 5 Autores con más obras traducidas

segunda y la cuarta posición. En la quinta posición encontramos a Ikeda, de temática religiosa, y LaZoo, de temática infantil.

A partir de la séptima posición aparecen autores nuevos respecto al anterior recuento: un autor de libros sobre budismo (Eihei Dōgen), uno de karate (Gichin Funakoshi) y uno de libros de dibujo (Hikaru Hayashi). También hay algunos escritores: Eiji Yoshikawa, que escribe novelas de tipo histórico (sobre samuráis), Ryūnosuke Akutagawa, el prestigioso autor de relatos, y, por último, tres autores contemporáneos: las novelistas Yoko Ogawa y Banana Yoshimoto, y el autor de literatura juvenil Sunao Yoshida. De estos, Ogawa y Yoshimoto son las dos únicas mujeres que aparecen en esta clasificación.

Discusión y conclusiones

La traducción del japonés en España ha seguido una larga trayectoria, en la que encontramos prácticamente a partes iguales literatura y otros tipos de libros (55 y 45 %, respectivamente). Esto muestra que los libros no literarios, a pesar de no haber sido tan estudiados como la literatura, tienen un peso relevante a nivel de publicaciones.

A través de este estudio hemos podido constatar que se observa una relación entre las traducciones y el contexto en el que se produjeron. Por una parte, entre las primeras traducciones se observa un vacío entre 1936 y 1940, coincidiendo con la guerra civil. Por otra parte, la distribución en el tiempo de las obras pertenecientes a las materias más traducidas permite ver una relación de estas con las circunstancias históricas. En cada década destaca una materia en concreto: las artes marciales en los años setenta, los libros de religión e infantiles en los años ochenta y libros sobre empresa en los años noventa.

Como hemos explicado en el apartado “Temáticas en las traducciones no literarias”, las publicaciones de artes marciales coinciden con el inicio de esta práctica y su implementación en España.

Posteriormente, con el fin de la dictadura y la Ley de Libertad Religiosa (España, Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio, de Libertad Religiosa), se observa el inicio de publicaciones sobre budismo. También en la década de los ochenta hay un gran número de publicaciones infantiles, que se incrementa en los años noventa, coincidiendo con el auge del manga. El gran número de libros sobre ciencias empresariales en los años noventa se puede vincular con la imagen de Japón como una economía fuerte, en relación con el llamado “milagro japonés”, que protagonizó las referencias a ese país en la prensa española hasta esa década (Iglesias, 2019, pp. 691-692).

La distribución por materias de los libros no literarios es especialmente relevante para observar la imagen del país nipón que se desprende de la selección de obras a traducir. Hemos constatado una gran diversidad de materias, pero mientras que muchas cuentan con un número extremadamente reducido de títulos, otras pocas agrupan gran cantidad de libros, lo cual nos remite a la recurrencia a la simplificación y los tópicos en la representación del Otro oriental.

Las tres materias con más publicaciones representan el 68,1 % del total de 450 obras no literarias (infantil, 31,6 %; artes marciales, 22,7 %, y religión, 13,8 %), seguidas de las categorías de empresa (9,6 %), dibujo (5,1 %) y desarrollo personal (3,8 %). Esta gran concentración se relaciona con la imagen que se tiene de este país y, al mismo tiempo, la selección de estas obras para traducir refuerza esta imagen, y muestra que no se trata de hechos puntuales, sino que pueden vincularse a modas o corrientes de un momento concreto.

La primera categoría, los libros infantiles, se puede vincular con el manga, un icono moderno muy relevante, y los libros de dibujo publicados están directamente relacionados con este tipo de cómic. Las artes marciales suponen un vínculo con la imagen del samurái o guerrero, y la fuerza económica que marcó la imagen del Japón de la posguerra se observa en la categoría de empresa.

Finalmente, la espiritualidad es asimismo un icono que se suele relacionar con el “Oriente” y en especial con Japón, lo cual se ve vinculado no solo con la materia de religión, sino también con los libros de desarrollo personal y una parte de los libros de artes marciales, como se observa incluso en los títulos de algunas obras.

Por lo tanto, se ve confirmada la hipótesis de partida, pues la selección de obras traducidas muestra una tendencia a determinados temas que coinciden con la imagen de ese país, según hemos podido contrastar con varios estudios, el más extenso de ellos que repasa las imágenes de Japón en la prensa española desde hace un siglo (Iglesias, 2019). Esta selección que llega a las librerías, al mismo tiempo, refuerza la imagen preexistente.

Por otra parte, el hecho de que la temática religiosa sea una de las más traducidas muestra una función enriquecedora de la traducción a nivel espiritual o humanista, imprescindible para “la creación de la sensibilidad de cualquier sociedad” (Orozco, 2000, p. 74). Es decir, la transmisión de valores parece una parte intrínseca en la naturaleza de la traducción.

La distribución por géneros literarios, con el predominio de la novela (53 %), seguida de la poesía (15 %) y el cuento (12 %), parece inscribirse en una tendencia general si comparamos estos datos con las traducciones del chino (Rovira-Esteva, 2014, p. 5) y los datos de publicaciones en España (MECD, 2014). Esto muestra la relación de las traducciones con otros sistemas literarios del mismo país, lo que confirma la necesidad de estudiar la traducción como parte de un polisistema.

Para tener una mejor perspectiva sobre qué se traduce, hemos analizado además a los autores que se seleccionan para traducir. En cuanto al número de ediciones, la primera posición la ocupa Murakami, probablemente el autor japonés más popular en la actualidad en nuestro país y en Occidente, seguido de novelistas consagrados: Mishima, Kawabata, Natsume, Ōe, Tanizaki y Endō. Los autores que

recibieron un premio Nobel se encuentran entre los más publicados, reafirmando la trascendencia de este galardón sobre la traducción, lo cual también se observa en el caso de otras lenguas, y es una muestra de los condicionantes socioculturales que intervienen en la selección de obras para traducir.

En ambas clasificaciones (por ediciones y por obras traducidas) encontramos representantes de las materias más traducidas (artes marciales, budismo y libros infantiles). En lo que respecta a autoras, destaca el hecho de que solo aparecen tres mujeres entre ambas clasificaciones, y en las posiciones inferiores. Esto parece un reflejo de las relaciones de poder del sistema sociocultural en el que se han creado tanto las traducciones como los textos originales.

Como punto novedoso de este estudio, destacamos el hecho de tratar las temáticas de géneros no literarios, un ámbito muy poco estudiado. Además, como resultado más destacable, remarcaríamos el hecho de que se observa una gran concentración de obras de unas materias concretas, mientras que las otras contienen muy pocos títulos.

Como posibles líneas de investigación futuras, sería interesante conocer datos similares de otros países y poder comparar las tendencias, por ejemplo, las traducciones de literatura japonesa en los países hispanohablantes, o en diferentes países de Europa, por lo que esperamos poder ampliar nuestra investigación en el futuro e inspirar a expertos de otros países.

Referencias

- Agencia Española del ISBN (s. f.). *Tabla de materias*. <https://www.agenciaisbn.es/web/archivos/TablaCDU-ISBN.pdf>
- Amossy, R. (1991). *Les idées reçues*. Sémiologie du stéréotype. Nathan.
- Bernabé, M. (2019). *Estadísticas manga 2019*. <http://www.mangaland.es/2019/12/estadisticas-manga-2019/>
- D’hulst, L. (2010). Translation history. En Y. Gambier y L. van Doorslaer (Eds.), *Handbook of translation*

- studies, *Volumen 1* (pp. 397-405). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hts.1.tra5>
- Delisle, J. (2003). La historia de la traducción: su importancia para la traductología y su enseñanza mediante un programa didáctico multimedia y multilingüe. *Íkala*, 8(1), 221-235. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/3186>
- Díez de Velasco, F. (2013). *El budismo en España. Historia, visibilización e implantación*. Akal.
- Domingo, R. y Hayashi, N. (Eds.) (2000). *Código civil japonés*. Marcial Pons.
- El Bohdidi, M. (2017). La traducción español-árabe y árabe-español: panorama y perspectiva intercultural. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 22(2), 271-284. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n02a07>
- España, Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio, de Libertad Religiosa (1980). *Boletín Oficial del Estado [BOE]* número 177. 24 de julio de 1980. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1980/BOE-A-1980-15955-consolidado.pdf>
- España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). (2019). *Indicadores estadísticos culturales vinculados al libro y desgloses por sexo*. <http://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:25965595-9814-459f-83d4-7252ed431e8e/estadisticas-libro.pdf>
- España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). (2014). *Panorámica de la edición española de libros 2013. Análisis sectorial del libro*. <https://www.cegal.es/wp-content/uploads/2016/05/Panor%C3%A1mica-de-la-Edici%C3%B3n-Espa%C3%B1ola-de-Libros-2013.pdf>
- Even-Zohar, I. (2017). *Polisistemas de cultura: Un libro electrónico provisorio*. Universidad de Tel Aviv, Laboratorio de investigación de la cultura. https://www.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/polisistemas_de_cultura2007.pdf
- Gil Bardají, A. (2009). *Traducir Al-Andalus: el discurso del otro en el arabismo español [de Conde a García Gómez]*. Edwin Mellen Press.
- Haya, V. (Ed.) (2007). *Haiku-dō: el haiku como camino espiritual*. Kairós.
- Hosono, A. (Ed.) (1995). *La economía japonesa en una época de transición*. Círculo Internacional de Editores.
- Iglesias Rodríguez, J. C. (2019). *Imágenes del Japón en Occidente: representaciones culturales y usos sociales. De los paradigmas estadounidenses a las visiones españolas desde mediados del siglo XX* [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo]. <http://hdl.handle.net/10651/54155>
- Kamata, S. (1993). *Toyota i Nissan: l'altra cara de la productivitat japonesa: el punt de vista dels treballadors*. Columna/Comissió Obrera Nacional de Catalunya.
- Lafarga, F. (2005). Sobre la historia de la traducción en España: contextos, métodos, realizaciones. *Meta: Translators' Journal*, 50(4), 1133-1147. <https://doi.org/10.7202/012065ar>
- Makino, S. (2014). Murakami Haruki no nihongo wa naze omoshiroi no ka: buntai wo chuushin ni. En S. Kubota (Ed.), *24th Annual Conference of the Central Association of Teachers of Japanese (CATJ24) Proceedings*, October 5-6, 2013 (pp. 1-19). Department of World Languages, Eastern Michigan University. <https://commons.emich.edu/catj/1>
- Mangiron i Hevia, C. (2006). *El tractament dels referents culturals a les traduccions de la novel·la Botxan: la interacció entre els elements textuais i extratextuais* [Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/5270>
- Marín-Lacarta, M. (2012). A brief history of translations of modern and contemporary chinese literature in Spain (1949-2009). *1611: Revista de historia de la traducción*, (6), 1-7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5082944>
- Marín-Lacarta, M. (2018). Mediated and marginalised: Translations of modern and contemporary Chinese literature in Spain (1949-2010). *Meta: Journal des traducteurs*, 63(2), 306. <https://doi.org/10.7202/1055141ar>
- Mas López, J. (2007). El soft power japonés: la seducción d'Occident: El desembarcament de Japó a la modernitat. *DCidob*, (101), 34-38. <https://www.raco.cat/index.php/DCidob/article/view/71903>
- Masuda, S. (2007). *La espiritualidad de los cuentos populares japoneses*. Desclée De Brouwer.
- Mishima, Y. (2001). *Lecciones espirituales para los jóvenes samuráis y otros ensayos*. La Esfera de los Libros.
- Morishima, M. (1981). *Teoría económica de la sociedad moderna*. Antoni Bosch.
- Moya Martínez, M. D. (2019). *La imagen de Japón en España. Prensa, propaganda y cultura (1890-1945)* [Tesis doctoral. Universidad de Córdoba]. <http://hdl.handle.net/10396/19161>
- Noguchi, Y. (2010). *La ley del espejo. Una regla mágica que resuelve cualquier problema en la vida*. Comanegra.
- Ojeda García, J. R. (2017). Reflexiones en torno a la imagen de Japón difundida por la prensa española en el tránsito

- hacia el Nuevo Régimen. *Mirai. Estudios Japoneses*, (1), 307-316. <https://doi.org/10.5209/MIRA.57120>
- Orozco, W. (2000). La traducción en el siglo XIX en Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 5(1-2), 73-88. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/8026>
- Pageaux, D. H. (1995). Recherches sur l'imagologie: de l'Histoire culturelle á la Poétique. *Revista de Filología Francesa*, (8), 135-160. <https://revistas.ucm.es/index.php/THEL/article/view/THEL9595330135A>
- Pérez Gutiérrez, M. y Gutiérrez García, C. (2008). Estudio bibliométrico: sobre las monografías de artes marciales publicadas en España (1906-2006). *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 3(4), 23-33. <https://doi.org/10.18002/rama.v3i4.387>
- Pym, A. (1998). *Method in translation history*. St. Jerome.
- Redacció ara (2011, marzo 18). Haruki Murakami rep el Premi Internacional Catalunya. *ara*. https://www.ara.cat/cultura/Haruki_Murakami-Artur_Mas-Premi_Internacional_de_Catalunya_0_446355724.html
- Rovira-Esteva, S. (2014). El papel de los paratextos en la construcción de la imagen e identidad del otro chino a través de la traducción literaria. En *Foro Español de Investigación en Asia-Pacífico (FELAP)* (Contribución a un congreso). Universidad de Granada. <https://ddd.uab.cat/record/116244>
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.
- Sánchez Martínez, S. (2019). Olvidadas antes de ser conocidas. La ausencia de mujeres escritoras en los libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista Prisma Social*, (25), 203-224.
- Serra-Vilella, A. (2016). *La traducció de llibres japonesos a Espanya (1900-2014) i el paper dels paratextos en la creació de l'alteritat* [Tesis de doctorado. Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://hdl.handle.net/10803/387230>
- Serra-Vilella, A. (en prensa). La mujer japonesa en las cubiertas de las novelas traducidas. En M. Crespín Perales (Ed.), *Feminismo e identidades de género en Japón* (pp. 249-267). Edicions Bellaterra.
- Sunadomari, K. (2007). *El corazón del Aikido: enseñanzas espirituales*. Arkano Books.
- Tajada Sanz, C. (2007). El mercado español del manga, estado de la cuestión. En *La investigación sobre Asia Pacífico en España* (pp. 473-488). Universidad de Granada.
- Tamura, S. (1998). *Los "sonetos de la muerte" de Gabriela Mistral*. Gredos.
- Terol Rojo, G. (2008). El legado desconocido. En P. San Ginés (Ed.), *Nuevas perspectivas de investigación sobre Asia Pacífico* (pp. 231-251). Universidad de Granada.
- Torres Simón, E. (2013). *Translation and post-bellum image building: Korean translation into the US after the Korean war* [Tesis doctoral. Universitat Rovira i Virgili]. <http://hdl.handle.net/10803/145864>
- Torres-Simon, E. (2015). Hidden struggles: Presentations of Korea in translated Korean literature. *Journal of Multicultural Discourses*, 10(3), 369-384. <https://doi.org/10.1080/17447143.2015.1080713>
- Watanabe, N. (2009). *Ilustración de moda contemporánea. Iniciación a las técnicas de dibujo*. Promopress.
- Widdowson, H. G. (2004). *Text, context, pretext: Critical issues in discourse analysis*. Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470758427>
- Zhou, X. y Sun, S. (2017). Bibliography-based quantitative translation history. *Perspectives*, 25(1), 98-119. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2016.1177100>

Cómo citar este artículo: Serra-Vilella, A. (2021). Qué se traduce: literatura y otros libros japoneses en España, 1904-2014. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(2), 403-420. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n02a09>

“AS FERRAMENTAS DO SINHÔ NUNCA VÃO DERRUBAR A CASA GRANDE”: ANÁLISE DISCURSIVA DE UMA TRADUÇÃO MARGINAL

“LAS HERRAMIENTAS DEL AMO NUNCA DESMONTARÁN LA CASA DEL AMO”: ANÁLISIS DISCURSIVO DE UNA TRADUCCIÓN MARGINAL

“THE MASTER’S TOOL WILL NEVER DISMANTLE THE MASTER’S HOUSE”: DISCOURSE ANALYSIS OF A MARGINAL TRANSLATION

Roberta Calixto

Doutoranda em Letras/Linguística,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
Professora visitante, coordenadora pedagógica, Escola Latino Americana de História Política, ELAHP, Brasil.
robertasc.santos@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-5423-1811>

Luisa Araujo Peixoto

Mestra em Relações Étnico-Raciais pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET), RJ, Brasil
O.luisa.peixoto.0@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7293-9410>

Luciana de Mesquita Silva

Doutora em Letras, Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil.
Docente de Língua Inglesa e Língua Portuguesa no Mestrado em Relações Étnico-Raciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET), RJ, Brasil.
luciana.silva@cefet-rj.br
<https://orcid.org/0000-0002-5239-8079>

Maria Cristina Giorgi

Doutora em Letras, Universidade

RESUMO

Em conferência intitulada “The Master’s Tool Will Never Dismantle The Master’s House” (1984), a escritora afro-americana Audre Lorde declara ser preciso forjar novas ferramentas que contribuam para a desconstrução do racismo que, historicamente, subalterniza diversos grupos sociais. Partindo dessa proposta, utilizamos o referencial da Análise do Discurso de Maingueneau e Bakhtin, especialmente a linguagem-intervenção, e o conceito de Bassnett e Lefevere de tradução como reescrita para refletir sobre os efeitos de subjetividade em traduções que, por serem produzidas por pessoas que fazem parte de grupos marginalizados, têm a possibilidade de subverter a lógica das traduções realizadas por grandes editoras. Dessa forma, analisamos a tradução do referido discurso de Lorde para a língua portuguesa feita por Tatiana Nascimento — mulher, negra e lésbica —, com o objetivo discutir novas possibilidades de construção de realidades e subjetividades que podem ser produzidas a partir do que chamamos “traduções marginais”.

Palavras-chave: linguagem-intervenção; literatura afro-diaspórica; traduções marginais; mulheres negras; racismo.

RESUMEN

En la conferencia titulada “The Master’s Tool Will Never Dismantle The Master’s House” (1984), la escritora afroestadounidense Audre Lorde afirma que es imperativo crear nuevas herramientas que contribuyan a la desconstrucción del racismo que, históricamente, subalterniza a diversos grupos sociales. Partiendo de esa propuesta, utilizamos como referencia el análisis del discurso de Maingueneau y Bakhtin, especialmente el lenguaje-intervención de Rocha, y nos apoyamos en el concepto de Bassnett y Lefevere de la traducción como reescritura para reflexionar sobre los efectos de la subjetividad en las traducciones que, al ser producidas por personas pertenecientes a grupos marginados, tienen la posibilidad de subvertir la lógica de las traducciones realizadas por grandes casas editoras. De esa manera, analizamos la traducción al portugués del discurso referido de Lorde a cargo de Tatiana Nascimento —mujer, negra y lesbiana—, con el objetivo de discutir nuevas posibilidades de construcción de realidades y subjetividades que pueden producirse a partir de lo que llamamos “traducciones marginales”.

421

Recebido : 2020-05-19 / Aceito : 2020-08-11 / Publicado: 2021-05-05
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a03>



Federal Fluminense, RJ, Brasil.
Professora titular, Centro Federal de
Educação Tecnológica Celso Suckow
da Fonseca (CEFET), RJ, Brasil.
cristinagiorgi@gmail.com
[https://orcid.
org/0000-0001-5347-6115](https://orcid.org/0000-0001-5347-6115)

O presente trabalho foi realizado com
apoio do Conselho Nacional de Des-
envolvimento Científico e Tecnológico
(CNPq) no período de 04/2020 a
04/2023. Processo: 310326/2019-2

Palabras clave: lenguaje-intervención; literatura afrodiaspórica; traducciones marginales; mujeres negras; racismo.

ABSTRACT

In her conference entitled “The Master’s Tool Will Never Dismantle The Master’s House” (1984), Afro-American writer Audre Lorde argues that we need to create new tools to help deconstruct racism, which has subalternized various social groups throughout history. Drawing from this approach, we take as a reference Maingueneau and Bakhtin’s discourse analysis, specifically Rocha’s language-intervention, and rely on Bassnett and Lefevere’s notion of translation as rewriting in order to reflect upon the effects of subjectivity in translations. According to these, when rendered by individuals belonging to marginalized groups, translations may be prone to subverting the rationale of translations delivered by big publishing houses. Thus, we analyze Lorde’s referred discourse, which was translated to Portuguese by Tatiana Nascimento —someone who was characterized as female, Black, and Lesbian—. The aim is to discuss new possibilities of building fresh realities and subjectivities which can be produced from the so-called “marginalized translations”.

Keywords: language-intervention; Afro-diasporic literature; marginalized translations; Black women; racism.



Considerações iniciais

Não posso matar o meu texto com a arma do outro. Vou é minar a arma do outro com todos os elementos possíveis do meu texto. Invento outro texto. Interfiro, descrevo para que conquiste a partir do instrumento de escrita um texto escrito meu, da minha identidade.

Manuel Rui

Nesse pequeno fragmento de Manuel Rui, o escritor angolano traz à tona, em forma de poesia, um posicionamento que é também de muitos outros autores e sobre o qual muitas pesquisas têm-se dedicado a direcionar seus esforços a uma perspectiva de sociedade que considera a linguagem como um dos elementos centrais para a dominação do pensamento do sujeito colonizado (Césaire, 1978; Fanon, 2008; hooks, 2013; Mbembe, 2018). Uma das principais ferramentas na construção de uma realidade em que está bem definida a diferença entre quem tem algum valor e quem não tem, quem pode falar e quem não pode, quem deve viver e quem deve morrer, a linguagem vem sendo utilizada continuamente para reiterar essa distância e manter os grupos subalternizados no lugar a eles designado. Essa prática, que se vê em todas as dimensões do uso da língua, funciona de forma excepcional na (não) publicação e (não) tradução de determinados livros e textos, processos que não são acessíveis a todos os grupos sociais, a despeito (ou, exatamente por esse motivo) de sua importância na validação da produção de conhecimentos.

Contudo, partindo das concepções foucaultianas a respeito do poder e de sua operação, compreendemos que o poder é relacional e também um elemento que está constantemente em disputa. Exatamente por isso, frequentemente nos deparamos com o apelo de autores tais como as intelectuais afro-americanas Patricia Hill Collins (2018), Audre Lorde (2018a) e bell hooks (2013) que, do mesmo modo que Manuel Rui em seu poema, buscam transformar essa linguagem, que inicialmente foi imposta e utilizada como ferramenta de dominação, em ferramenta de resistência a partir de sua transformação em algo próprio. Vemos, dessa forma, que a linguagem é um elemento chave

no processo de libertação de corpos e mentes colonizados por meio de epistemologias outras que partam de lugares historicamente subordinados.

A partir dessa lógica, surgem não apenas novas possibilidades de escrita, mas também de tradução, como é o caso do texto “As ferramentas do sinhô nunca vão derrubar a casa-grande”, uma tradução do discurso “*The Master’s Tool Will Never Dismantle The Master’s House*”, de Audre Lorde, proferido em 1984 no âmbito de uma conferência feminista na universidade de Nova York, que analisamos discursivamente no presente artigo. Optamos por abordar essa tradução, realizada por Tatiana Nascimento e publicada no site “Traduzidas”, no intuito de refletir sobre como traduções como essa, que denominamos de “traduções marginais”, por seu próprio caráter de subversão da lógica econômica e, muitas vezes, seu envolvimento com movimentos sociais, podem apresentar novas possibilidades, resultando em produtos diferentes daqueles que convencionalmente são promovidos pelas editoras, ou mesmo por tradutores que, estando dentro do contexto da academia, estão descolados do debate da desconstrução das estruturas de poder hegemônicas.

Desse modo, aproximando os Estudos de Tradução aos Estudos da Linguagem, recorremos à concepção de dialogismo de Bakhtin (2003[1979]; 2009[1929]), que nos permite compreender que os enunciados contêm em si mesmos a capacidade de estabelecer diálogos com outros enunciados que vieram antes ou que virão depois dele. A relevância da utilização desse conceito dentro de nossa análise sobre a tradução justifica-se na medida em que, uma vez que se compreende não haver uma equivalência completa entre significados nas diferentes culturas, a análise discursiva de uma tradução passa também por analisar marcas discursivas decorrentes das escolhas de palavras do tradutor.

Apropriamo-nos, ainda, dos conceitos de interdiscurso e semântica global de Maingueneau (2005). O interdiscurso nos serve como orientação

metodológica, uma vez que a partir de suas diretrizes é possível evidenciar as muitas posições em disputa dentro dos estudos da tradução, campo que, à primeira vista, pode parecer pequeno e coeso. Consequentemente, o conceito nos possibilita estabelecer o recorte de nosso espaço discursivo — parte da tríade formada por universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo — de análise: as traduções marginais. Por fim, a semântica global nos traz a noção de que o interdiscurso é, a todo tempo, limitado por um sistema de coerções semânticas que atravessa todos os planos do discurso — desde o vocabulário até a temática — o que nos permite, dentro do campo da tradução, tecer uma análise que seja mais ampla do que a mera materialidade do texto escrito, mas que considere também o contexto da tradução e da subjetividade do tradutor como partes importantes das escolhas feitas pelo tradutor em seu produto final.

424

A partir desses referenciais teóricos, teceremos considerações acerca do espaço discursivo sobre o qual concentramos nossas análises e que nomeamos “traduções marginais”, por serem produzidas em contextos alternativos ao grande mercado editorial, conforme afirmamos anteriormente. São essas formações discursivas que usamos como referência em relação aos demais discursos do campo da tradução para levantar reflexões sobre as produções de sentidos e, consequentemente, de realidades possíveis a partir da existência desses tipos de tradução.

Nesse sentido, dividimos o artigo em três partes: na primeira, tratamos da linguagem como intervenção e de seus atravessamentos de poder na manutenção do racismo estrutural, além da influência tanto da linguagem quanto do racismo nas relações de poder no mercado editorial brasileiro. Na segunda parte, aprofundamos o referencial teórico sobre tradução, especialmente o debate sobre poder e tradução e sobre tradução como reescrita. Por fim, apresentamos nossa análise discursiva da tradução do discurso de Audre Lorde feita por Tatiana Nascimento (2018b).

“Ferramentas de um patriarcado racista são usadas para examinar os frutos desse mesmo patriarcado¹”: linguagem, poder e questões étnico-raciais

A linguagem é tão preponderante nos contextos coloniais que o próprio conceito de raça, por exemplo, é apresentado por Stuart Hall (1995) como um “significante” ou uma “construção discursiva”. Ao fazer essa afirmação, Hall delimita raça como elemento pertencente ao campo da linguagem. Isso significa também dizer que ela faz parte de um sistema de classificações e de produção de sentidos cujas origens são múltiplas e estão vinculadas a diferentes culturas e contextos histórico-sociais; algo que não pode ter significado fixo em quaisquer dimensões, sejam elas geográficas, culturais, sociais, históricas e temporais. Entretanto, apesar de suas características não-essenciais, é explícito para Hall que “raça é um dos principais conceitos que organizam os grandes sistemas classificatórios da diferença que operam em sociedades humanas”.

Como Sueli Carneiro (2005), entendemos por epistemicídio o conceito cunhado por Boaventura de Sousa Santos no intuito de discutir a destruição, pela cultura do Ocidente branco, de formas de conhecimento e culturas que não são por ele assimiladas. Sua dinâmica de produção tem se dado através da negação sistemática aos sujeitos negros de sua condição de sujeitos de conhecimento, seja nos instrumentos pedagógicos ou nas relações sociais no cotidiano escolar. É recorrente a deslegitimação dos saberes dos negros sobre si mesmos e sobre o mundo, pela desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do continente africano ao patrimônio cultural da humanidade, pela indução ou promoção do embranquecimento cultural, etc.

No caso do Brasil, um país em que o racismo fez parte do passado e faz, de forma crescente,

1 Os subtítulos das seções são trechos da tradução de Tatiana Nascimento analisada neste artigo.

parte do presente, não é surpresa nos depararmos com práticas de apagamento da população negra em todas as esferas sociais. Especificamente no campo da literatura, debates sobre o silenciamento, o epistemicídio e seus efeitos (Cuti, 2010; Silva, 2014; Carneiro, 2005) têm se tornado cada vez mais recorrentes. Também não é surpreendente que, até os dias atuais, editoras se utilizem de justificativas como “baixa procura” como pretexto para o número reduzido de autoras e autores negros/os publicados por elas, bem como as baixas tiragens que elas propõem a esses escritores. Esse argumento, no entanto, não se sustenta quando confrontado com, por exemplo, a última Festa Literária Internacional de Paraty (a FLIP 2019), que teve quatro autores negros entre os cinco mais vendidos — sendo o quinto um autor indígena, brasileiro do povo Krenak.² Num levantamento das não-traduições, por parte das editoras, de diversos pensadores importantes da diáspora africana, associadas à histórica negação do acesso à educação à parcela negra e mais pobre de nossa população, é possível compreender o tamanho do prejuízo gerado para nossas/os pesquisadoras/es brasileiros/as na construção de um pensamento que ultrapasse as fronteiras do pensamento moderno/colonizado/europeu.

No entanto, há cada vez mais experiências de tradução que destoam desse cenário, fugindo à lógica empresarial das editoras, dos contratos de direitos autorais e dos lançamentos em livrarias. Dentre outras denominações, podem ser chamadas de “traduições clandestinas”, “traduições livres” ou “traduições sociais” (Mathias, 2017). Neste artigo, optamos pelo termo “traduições marginais”, por acreditarmos que este expressa melhor não somente seu caráter transgressor, que põe em xeque a lógica de poder tradicionalmente estabelecida, mas também o local de onde parte a tradutora/o tradutor: as margens.

Feitas de forma independente ou como parte do trabalho de organizações e coletivos, as traduições marginais são iniciativas que têm por objetivo tornar um texto acessível para um determinado público. As motivações podem ser políticas, educacionais, ou mesmo pessoais, quando há o desejo de promover determinado autor ou obra para os falantes da língua-alvo: são traduições impulsionadas pela necessidade. É o caso da tradução de *Women, Race, & Class*, de Angela Davis, feita pelo coletivo negro português Plataforma Gueto, em 2013, para a língua portuguesa a partir da publicação bretã, lançada em 1982, pela Women’s Press, tendo sido, até a publicação de *Mulheres, raça e classe* (2016) pela editora Boitempo, a publicação que possibilitou que o livro se tornasse acessível a leitores brasileiros.

Independentes da lógica mercadológica, já que são feitas normalmente sem fins lucrativos e disponibilizadas gratuitamente, essas traduições marginais rompem com os limites estabelecidos pela patronagem³, muitas vezes disseminando perspectivas de autores de grupos subalternos — oriundos de países de terceiro mundo, negros e negras, LGBTQs, entre outros. Um dos fatores que podem ter contribuído para o impulsionamento desse tipo de tradução foi, como apontado por Mathias (2017), a entrada de mais estudantes negros e, especialmente, de mais estudantes negras, nas universidades brasileiras, interessadas no fato de que esses conhecimentos passassem a estar disponíveis dentro de grupos de estudos nas instituições de ensino.

Esse cenário de resistência construído pelas traduições marginais remete-nos às palavras de Cuti (2010, p. 47), a respeito da relação entre produção de discursos e mecanismos de poder: “os discursos (todos) passam pelo poder dizê-lo. O silêncio pertence à maioria que ouve e, quando muito, repete. Falar e ser ouvido é um ato de poder. Escrever e

2 Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/celina/dos-5-autores-mais-vendidos-da-flip-4-sao-negros-1-indigena-quem-sao-eles-por-que-isso-tao-revolucionario-23809609>>. Acesso em 20 julho 2019.

3 Conceito desenvolvido por André Lefevre e entendido como: “os poderes (pessoas, instituições) que auxiliam ou impedem a escrita, a leitura e a reescrita da literatura” (Lefevre, 1985 apud Martins, 2010, p. 64).

ser lido, também”. Não por acaso, o racismo sempre passou pelo silenciar, pelo controle da voz do negro, física e metaforicamente (Kilomba, 2019). Em uma sociedade em que o poder tem cor, isso se reflete em quem tem o poder de dizer, e não seria diferente na literatura nem no mercado editorial como um todo.

Quando falamos de literatura, é muito comum que o façamos partindo de uma noção de gosto ou escolha pessoal — aquela que o leitor hipotético fará ao olhar capas em uma livraria, ou ler sinopses em um site. No entanto, essa escolha só pode ser feita dentro de um universo de materiais já publicados, já existentes como produto. E, mais do que isso, que pertençam ao universo de obras que chegam às mãos desse leitor hipotético, literal ou virtualmente, para poder ser apreciadas, selecionadas, rejeitadas. Até isso acontecer, vários filtros diferentes (Cuti, 2010) já foram postos em ação, fazendo a mediação entre o que é criado e o que é lido. Pensando nas etapas pelas quais um livro passa, da idealização às mãos do leitor, identificamos quatro séries principais de filtros: a primeira, de escrita; a segunda, de publicação; a terceira, de leitura; a quarta, de tradução.

426

A primeira diz respeito a quem, numa sociedade como a nossa, chega a escrever um livro. Partindo do princípio de que se comunicar e ter histórias para contar é essencialmente humano, podemos questionar então por que apenas algumas pessoas chegariam a fazê-lo sob a forma escrita, seja ficção ou não-ficção. Se sem um contexto as respostas ficariam limitadas a alguma variação que se aproxima de “talento” ou “vontade”, quando se acrescenta o cenário de um país como o Brasil, o número de filtros se amplia: Quem sabe ler e escrever? Quem tem contato com livros e literatura? Quem tem tempo para pensar em criar algo para além da própria sobrevivência? Em um país em que a educação foi e é constantemente negada à população negra, não é difícil adivinhar que as respostas para essas perguntas tenham uma cor específica.

Na série localizada entre escrever e publicar, os filtros que se apresentam para a escolha do que será ou não publicado são os do mercado editorial, o qual

se baseia em critérios pré-existentes de comercialização e “qualidade”, além de adequação à linha editorial⁴. Agem aqui as modas então vigentes, as análises críticas da academia, as apostas em tendências futuras, toda uma estratégia de mercado, além do gosto pessoal do editor. É importante que se observem esses filtros de forma mais profunda, porque publicar também pode significar dizer quem merece ser ouvido. No Brasil, nunca se disfarçou que quem “merece” ser ouvido é homem, branco, heterossexual. Os filtros sociais estão ali, funcionando juntamente com todos os outros que dizem respeito, a princípio, apenas a “mercado” ou “qualidade”. A terceira série de filtros funciona porque para ser lido não basta ser publicado. É refletindo sobre o poder e a forma como se dá o seu exercício dentro do campo literário que Cuti (2010, p. 48) traz à tona o conceito de “valor da obra”, que se pode entender como a classificação pela qual uma obra passa, e que justifica a sua seleção para que ela seja lida por uma ou muitas pessoas, a depender da situação para a qual está sendo selecionada. Seja em uma aula, um concurso ou no lazer, o autor ressalta que a literatura é um tipo de discurso que está altamente relacionado à nossa vida cotidiana, mas que também passa por diversos processos de “filtragem”: o professor, a banca de seleção ou mesmo a livraria ou o atendente da loja. Dalcastagnè destaca essa questão ao falar da ampliação de espaços que a literatura negra produzida no Brasil vem conquistando. Conforme a autora,

Sem dúvida, houve uma ampliação de espaços de publicação, seja nas grandes editoras comerciais, seja a partir de pequenas casas editoriais, em edições pagas, *blogs*, *sites*, etc. Isso não quer dizer que esses espaços sejam valorados da mesma forma. Afinal, publicar um livro não transforma ninguém em escritor, ou seja, alguém que está nas livrarias, nas resenhas de jornais e revistas, nas listas dos premiados dos concursos literários, nos programas das disciplinas, nas prateleiras das

4 Entendemos linha editorial como o conjunto de parâmetros (que envolvem gênero, temática, formato, público-alvo) que definem o que pode ser publicado por uma determinada editora, a partir da identidade e estratégias mercadológicas assumidas por ela.

bibliotecas. Basta observar quem são os autores que estão contemplados em vários dos itens citados, como são parecidos entre si, como pertencem a uma mesma classe social, quando não tem as mesmas profissões, vivem nas mesmas cidades, tem a mesma cor, o mesmo sexo [...] (Dalcastagnè, 2012, p. 14)

Quando se pesam todas as micro-decisões presentes nesse processo, fica fácil perceber como as disputas de poder presentes em todos os âmbitos da sociedade também participam dele, e como a editora não decide sozinha quem vai ser lido ou não. No entanto, também é fácil visualizar que as editoras dominam uma etapa chave nessa trajetória, mesmo quando se considera a dispersão promovida pela internet. Sim, já é muito mais fácil “publicar”, uma vez que a palavra pode se referir, hoje, tanto ao que é impresso e comercializado pelas editoras quanto ao que circula em redes sociais digitais com pouca ou nenhuma intervenção em relação à ideia original, além de todas as possibilidades intermediárias entre uma coisa e outra. As editoras, contudo, ainda detêm os meios de produção do objeto que simboliza o conhecimento por excelência, o que significa que seus produtos e as “verdades” que eles propagam são elementos centrais para a manutenção do regime de verdade (Foucault, 2013) em vigência.

As editoras protagonizam, ainda, uma quarta rede de filtros, quando há a transposição de uma obra de um país para outro cujas línguas oficiais são diferentes. Deve-se ter em conta que esses livros já passaram pelas outras três etapas para serem publicados e lidos em seus países de origem. E agora, passam por mais uma: a seleção do que vale a pena ser transportado de uma cultura para outra, de uma língua para outra, via tradução. Ter que passar por essa quarta barreira não diminui, necessariamente, o valor social da obra, uma vez que muitas vezes, em países como o Brasil, acontece justamente o contrário. A questão aqui é, novamente, quem vai passar por esses filtros e chegar ao mercado editorial brasileiro.

O mesmo tipo de bloqueio social que ocorre com relação a autores nacionais (de gênero e raça, por exemplo) incide no momento em que se deve

selecionar o que vai ser ou não ser traduzido. Dennys Silva-Reis e Lauro Maia Amorim (2016) discutem acerca da tradução de literatura negra e do trabalho realizado por tradutores negros, indicando que muitos autores estrangeiros negros importantes deixam de ser traduzidos para o português brasileiro. É o caso de nomes como June Jordan, Toni Cade Bambara e Nikki Giovanni, que são parte importante do pensamento feminista negro, e continuam sem nenhuma tradução oficial no país. Audre Lorde, por exemplo, teve a primeira tradução de uma de suas obras — intitulada *Irmã outsider: ensaios e conferências* — publicada pela editora Autêntica apenas em dezembro de 2019, 27 anos após sua morte. D’Ambrosio, citado por Silva-Reis e Amorim (2016), traz diversos possíveis motivos para que isso ocorra:

O número de livros importantes não traduzidos para o português é significativo. As razões são muitas. Incluem a especificidade de obras para públicos muito restritos, o desconhecimento pelas editoras nacionais de textos essenciais no panorama da literatura mundial e a ausência de editoras especializadas para publicar obras de difícil tradução pelas peculiaridades da língua ou do estilo do autor. (d’Ambrosio, sd/sp apud Silva-Reis; Amorim, 2016, p. 8)

Várias dessas justificativas passam pelo racismo, esteja ele impactando o interesse do público, a formação dos tradutores, o desconhecimento ou desinteresse das editoras. O argumento do mercado restrito, entretanto, se sustenta cada vez menos: isso pode ser notado quando pensamos que Angela Davis, que lotou um auditório da UFBA em 2017, só teve seu livro *Women, Race, & Class* traduzido pela editora Boitempo pouco tempo antes, em 2016, 35 anos após ser publicado pela primeira vez, nos Estados Unidos — e segue sendo uma das obras com o maior número de vendas no âmbito da editora em questão desde o seu lançamento. Cabe ressaltar ainda que os demais livros da autora, lançados posteriormente, também estão, segundo a própria editora, entre os 10 livros mais vendidos. A publicação de obras traduzidas, tais como as de Angela Davis, demonstram como a tradução é um processo complexo que envolve não apenas

fatores linguísticos, mas também culturais, ideológicos, mercadológicos, entre outros. Na seção seguinte, trataremos mais especificamente sobre esse assunto.

“Sabemos que a sobrevivência não é uma habilidade acadêmica”: tradução como um processo de reescrita

Adentramos o campo dos estudos da tradução utilizando como base a visão sobre poder e tradução de André Lefevere e Susan Bassnett (1990), segundo os quais a tradução é uma forma de reescrita e “[...] como todas as (re)escritas nunca é inocente. Há sempre um contexto em que a tradução ocorre, sempre uma história da qual um texto emerge e para a qual um texto é transposto” (Bassnett e Lefevere, 1990, p. 11). Nesse sentido, Adélia Mathias (2017) ressalta a importância de traduções feitas por grupos de estudantes universitários negros que produzem traduções não-oficiais de textos que os apoiam no embasamento teórico de suas formulações raciais, temáticas até então pouco abordadas dentro da academia, e o significativo papel que elas cumprem na formulação de novas epistemes e de novas identidades. Mathias também destaca que ainda que não cumpram todos os trâmites necessários para serem consideradas “traduções oficiais”, elas exercem uma função relevante e necessária de resistência ao racismo epistêmico na academia.

Como podemos ver por este exemplo, há muitas relações que atravessam e modificam o caráter das traduções, o que nos dá base para contrapor a suposta neutralidade da tradução.

Cada palavra, aplicada a seu contexto linguístico-cultural, possibilita a construção de sentidos que nem sempre são compartilhados com pessoas pertencentes a outras culturas, ou mesmo às mesmas culturas. Dessa forma, os textos dos enunciadores das línguas fonte e meta estão repletos de marcas que não estão isoladas de seus próprios sistemas culturais. É justamente com base nessas premissas, por exemplo, que foi possível a Branco

e Maia (2016) produzir reflexões sobre as assimetrias culturais que são produzidas no exercício da tradução, sobretudo em contextos de colonização, que se aproximam bastante do conceito de linguagem-intervenção (Rocha, 2006), segundo a qual o discurso não descreve uma mera representação do mundo; é um meio de intervenção e invenção desse mundo que produz formas de vida e subjetividades.

Pautada no pensamento de Lefevere, Tatiana Nascimento (2014) extrapola a preponderância cultural no processo tradutório: ela busca deixar explícito o papel fundamental que o tradutor e sua formação como sujeito cumprem em toda essa atividade. A autora afirma que a tradução — sendo essa uma reescrita — é “[...] feita por alguém, feita desde algum lugar, algum contexto político, histórico, étnico, sexual, gerado” (Nascimento, 2014, p. 20).

Essa visão de tradução fica bastante evidente em seu artigo “Quem nomeou essas mulheres ‘de cor’? Políticas feministas de tradução que mal dão conta das sujeitas negras traduzidas” (Nascimento, 2017), em que a autora analisa uma tradução do texto de Kia Lilly Caldwell intitulado “Racialized Boundaries: Women’s Studies and the Question of ‘Difference’ in Brazil”, que foi traduzido como “Fronteiras da diferença: raça e mulher no Brasil” (2000) para o português e publicado na revista acadêmica brasileira Estudos Feministas. É importante destacar que não há qualquer tipo de menção sobre quem traduziu o referido texto.

A análise de Nascimento gira em torno da expressão “mulheres não-brancas”, tradução proposta para “*women of color*”, que apaga o fato de esse ter sido um termo escolhido por uma geração de mulheres de ascendência asiática, latino-americana, indígena e africana, no contexto dos Estados Unidos, para se autodefinirem (Collins, 2018). Numa pretensa tentativa de evitar o estranhamento que geraria o uso da expressão “mulheres de cor”, há a escolha de um termo que não existe no Brasil, e que pode não apenas gerar um desconforto da mesma forma, como também esvazia “*women of color*” de sua

significação política. Ironicamente, e com destaque para o anonimato do/a tradutor/a do texto, o artigo de Nascimento aponta que, se o texto-fonte enfatiza que “é preciso dar um maior enfoque para ‘diferença’ racial e para as relações entre raça e gênero” (Nascimento, 2017, p. 91), não é possível perceber essa preocupação na tradução do texto. Em contraposição à tradução de “*women of color*” como “mulheres não-brancas”, Nascimento, por sua vez, defende o uso do termo “mulheres de cor”, utilizado pelo movimento negro brasileiro nos anos 40 e 50 do século XX com o objetivo de ressignificar positivamente uma expressão historicamente negativa em relação aos negros.

É justamente nessa compreensão —de que a tradução é fruto do meio social no qual estão inseridos o tradutor e o próprio processo tradução— que nos debruçamos para compreender que produtos são esses que surgem de processos que não obedecem a lógicas mercadológicas e nos quais, quase sempre, os sujeitos que traduzem estão identificados de alguma maneira com os sujeitos traduzidos. Justamente por isso, interessa-nos perceber de que modo essas/es tradutoras/es fazem uso da língua em seus processos de tradução e quais relações dialógicas estabelecem em contextos altamente colonialistas como os existentes no Brasil. Também nos interessa investigar como o “aparecimento” dessas traduções marginais cria novas relações dialógicas que reforçam positivamente subjetividades historicamente subalternizadas. Nesse sentido, para ilustrar essa ideia, na próxima seção pretendemos investigar como a própria Tatiana Nascimento lidou com os desafios de traduzir um discurso de Audre Lorde (2018b) para a língua portuguesa.

“Nossas filhas é que estão na pista”: tradução das margens para as margens

Ao aliar os estudos da tradução aos do discurso, deparamo-nos com muitos desafios. Ao optarmos pela abordagem linguística como metodologia de análise, devemos considerar uma série de pressuposições analíticas, dentre elas o primado do interdiscurso,

que é a hipótese criada por Maingueneau (2005) como proposta de abordagem para lidar com a heterogeneidade dos discursos. Essa heterogeneidade, para os linguistas, é parte constitutiva e indissociável dos discursos, de modo que, é sempre possível recuperar discursos outros que são intrínsecos ao próprio enunciado. No caso das traduções, o próprio conceito de interdiscursividade traz à tona algumas questões: sabemos que uma tradução consiste na transposição de um texto de uma cultura a outra. Esse é um processo extremamente complexo no qual há, pelo menos, dois sujeitos explicitamente envolvidos — traduzida/o e tradutor/a. Ou seja, a interdiscursividade, neste caso, poderia [ou deveria] ser considerada como “heterogeneidade ‘mostrada’” (Maingueneau, 2005, p. 33).

Se numa perspectiva do senso comum, essa relação não é evidente, dentro do campo da análise discursiva, é preciso considerar não apenas as/os sujeitas/os nesta relação traduzido/a-tradutor/a, mas também as subjetividades que as/os atravessam. Dessa forma, como analisar as traduções, uma vez que existe um Outro [tradutor/a] que, dentro de um campo majoritário acadêmico, deve se apagar em função de um suposto texto original? É possível eliminar-se completamente de um discurso? Como evidenciar o trabalho do/a tradutor/a, quando seu trabalho é justamente trazer a voz do Outro? Qual a influência do Outro-tradutor no processo de tradução? Quais são os efeitos dessas traduções na construção de outras subjetividades?

Ao tomar como base a interdiscursividade, Maingueneau estabelece ferramentas metodológicas de análise discursiva que ajudam a decompor a interdiscursividade em universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo. O universo discursivo é descrito como o “conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada” (Maingueneau, 2005, p. 35). O universo discursivo, apesar de limitado, é ainda muito vasto para que um analista do discurso consiga realizar seu trabalho. Dessa forma, delimita-se o campo discursivo, que se refere às formações discursivas que, dentro de um universo discursivo,

estão em concorrência por referirem-se a um mesmo assunto. Essa concorrência não pode ser entendida somente como um conflito explícito, mas também como enunciados que concordam ou que se põem em neutralidade aparente em relação a determinado assunto. É no interior do campo discursivo que se pode perceber a formação dos discursos e a influência que exercem uns sobre os outros. Evidentemente, como citamos anteriormente, é preciso considerar que esses discursos operam a partir de uma lógica hierárquica instável que “opõe discursos dominantes e dominados e eles não se situam todos necessariamente no mesmo plano” (Maingueneau, 2005, p. 37). Refinando ainda mais os critérios de análise, Maingueneau chega por fim aos espaços discursivos, descritos como o “subconjunto de formações discursivas que o analista julga relevante para seu propósito colocar em relação” (Maingueneau, 2005, p. 37). As formações discursivas, por sua vez são, como definido por Foucault (2000), uma convenção que se constrói a partir de enunciados semelhantes em conceitos e temáticas, sobre os quais possa se traçar uma regularidade discursiva - de correlações, de posições, de funcionamento, entre outros.

Com esses pressupostos teóricos, avançamos sobre o campo discursivo das traduções e ressaltamos neste artigo uma formação discursiva que, dentro deste campo, se contrapõe a uma concepção amplamente aceita pelo senso comum de que a tradução seria uma espécie de transposição *ipsis litteris* de um texto escrito em uma língua para outra, como mencionamos anteriormente. Interessamos o conceito de semântica global, proposto por Maingueneau (2005) no intuito de melhor operacionalizar análises. O referido conceito nos permite entender que, em um texto, forma e conteúdo não estão dissociados e se relacionam em todos os planos discursivos — vocabulário, modos de enunciar, dêixis, temas — construindo significados que se materializam no texto. O trabalho do analista é buscar indícios nesse texto que o remetam a determinada prática discursiva. Dito de outro modo, a noção de semântica global tem

como ponto de partida uma zona de regularidade semântica que pressupõe regularidades globais às quais estão submetidos léxico, temática, modo de enunciação e de organização da comunidade que enuncia o discurso. E tais restrições em cada formação discursiva — em cada contexto linguístico — delimitam critérios do que pode e não pode nela ser enunciado (Maingueneau, 2005).

O texto “The Master’s Tools Will Never Dismantle The Master’s House” (Lorde, 1984), é a transcrição do discurso de Audre Lorde em uma conferência do New York University Institute for the Humanities. “Preta, lésbica, guerreira e poeta”, como costumava se definir, a ativista, nascida em 1934, se percebe como uma das pouquíssimas mulheres negras convidadas para falar — na única mesa em que as perspectivas de feministas negras e lésbicas são consideradas.

Tatiana Nascimento disponibiliza a tradução desse texto em seu blog traduzidas.wordpress.com, em cuja página principal aparecem o título *diáspora y dissidência sexual em trânsito* e, como subtítulo, a frase “escritas negras/de cor feministas lésbicas cuíer/queer traduzidas por tatiana nascimento”. Já na apresentação do blog é explicitado o propósito das traduções: são disponibilizados para o público brasileiro textos de mulheres de cor, especialmente pretas e LGBTI+. Chama a atenção a palavra “cuíer”, transcrição no português para a sonoridade da palavra “queer”, usada, em inglês, para se referir a diversos grupos de pessoas hétero-dissidentes, além de uma perspectiva teórica, mas que não tem tradução para o português. Assim escrita, a palavra é facilmente pronunciável por falantes de português, mesmo que estes não dominem a língua inglesa, o que desnaturaliza a ideia de que todos os brasileiros seriam proficientes na língua inglesa.

Retiramos, do texto-meta, fragmentos que se destacam por seu diálogo com questões étnico-raciais e de gênero, além de outros que trazem marcas de oralidade, ressaltando escolhas da tradutora sobre as quais falaremos mais adiante. No decorrer

da análise, traremos quadros com esses destaques lado a lado com os respectivos trechos no texto-fonte.

Em uma primeira leitura do título da tradução, iluminamos duas expressões: a primeira é *‘sinhô’*, como tradução para *‘master’*, que se repete ao longo do corpo do texto-meta, em todas as ocorrências de *‘master’* no texto-fonte (veja a análise A na Tabela 1). No contexto brasileiro, como se pode encontrar em vários textos literários e novelas de época, por exemplo, o termo dialoga com nosso passado de escravidão — como *master* dialoga com o passado de escravidão estadunidense —, em que a figura do *sinhô* era forte como escravizador e dono da *‘casa-grande’*, no texto-fonte, a *‘Master’s House’*. A opção pelo uso da grafia *‘sinhô’*, transcrição literal da pronúncia comumente utilizada pelos escravizados da palavra *‘senhor’*, pode ser compreendida como uma demarcação explícita da posição social da qual enuncia Audre Lorde, e também a própria Tatiana Nascimento, que se define como “tradutora lésbica feminista negra” (Nascimento, 2014, p. 10),

Tabela 1 Análise A

Texto-fonte	Texto-meta
The <i>Master’s Tools Will Never Dismantle the Master’s House</i>	As ferramentas do <i>sinhô</i> nunca vão derrubar a <i>casa-grande</i>
“[...] and without a significant input from poor women, Black and <i>Third World women</i> , and lesbians.”	“[...] e sem uma perspectiva significativa das mulheres pobres, <i>Negras e Terceiro-Mundistas</i> , e lésbicas.”

uma vez que a referida grafia, em lugar de desqualificar, como ocorre em geral, com o escravizado, o aproxima dos interlocutores.

A segunda marca que ressaltamos no texto-meta é a utilização de “mulheres de Cor” para *“women of Color”*, em vez do insípido “mulheres não-brancas”. Com base no já citado artigo de Nascimento (2017), entendemos que o termo dialoga com

significados políticos, e com a subjetividade das mulheres de Cor nos Estados Unidos, que são a referência. A expressão “mulheres não-brancas”, ao contrário, trata a mulher branca como hegemônica e a negra como “algo que não segue essa norma”, como um “desvio”.

Nascimento não apenas recorre à expressão “mulheres de Cor”, como também mantém a letra maiúscula da palavra “Cor”, utilizada no texto-fonte. Ainda que a língua inglesa tenha um uso muito mais extensivo de maiúsculas do que o português brasileiro — língua na qual, conforme a norma culta, “Cor” não levaria a maiúscula no início —, sinaliza não apenas um dialogismo explícito entre o texto-fonte e o texto-meta, como também um modo de particularizar o termo, no nosso entendimento, de forma positiva, próprio do uso de maiúsculas.

O uso de maiúsculas repete-se em todo o texto, como nos casos de “Negras” e “Terceiro-Mundistas”, por exemplo (Tabela 2). Realçamos o termo “Terceiro-Mundistas” — *‘Third World women’* no texto-fonte, com *Third World* exercendo função adjetiva para *women*, e no texto-meta apenas uma palavra composta — que, nesse texto, leva uma maiúscula em cada parte da palavra, indo na contramão dos gentílicos que, normalmente, não levam maiúsculas. Partindo da compreensão de que “terceiro-mundista” é uma designação comum entre mulheres que aderem ao “feminismo pós-colonial”, uma possibilidade de leitura, em dialogismo com o contexto político em questão, é o destaque dado à condição de sujeitas dessas mulheres a quem o estatuto de humanidade, ainda hoje, segue sendo negado.

Tabela 2 Análise B

Texto-fonte	Texto-meta
“[...] and without a significant input from poor women, Black and <i>Third World women</i> , and lesbians.”	“[...] e sem uma perspectiva significativa das mulheres pobres, <i>Negras e Terceiro-Mundistas</i> , e lésbicas.”

Marcas que iluminam o comprometimento da tradutora com os movimentos sociais e com as sujeitas traduzidas como as mostradas anteriormente permeiam todo o texto. No uso de “mulheres-identificadas-com-mulheres” (Tabela 3), termo que remonta ao contexto e ao debate político realizado por mulheres durante a segunda onda do movimento feminista⁵, apontamos um explícito diálogo com a história da luta política feminista. Os termos *mulheres-identificadas-com-mulheres* e *mulheres-identificadas-com-homens* foram forjados na década de 1970 a fim de diferenciar mulheres que se encaixavam ou não nas definições de feminilidade impostas pela sociedade patriarcal, independentemente de sua orientação sexual.

Tabela 3 Análise C

Texto-fonte	Texto-meta
“In this paper there was no examination of mutuality between women, no systems of shared support, no interdependence as exists between lesbians and women-identified women.”	“Nesse artigo, não houve análise da mutualidade entre mulheres, nem de sistemas de apoio compartilhado, nem da interdependência como há entre lésbicas e <i>mulheres-identificadas-com-mulheres</i> .”

Apesar do desuso em que essa expressão caiu desde a sua formação na década de 1970, ressaltamos que a manutenção da expressão no texto-meta é significativa, posto que a mesma poderia ter sido apagada e, conseqüentemente, substituída por uma construção mais descritiva. Desse modo, a manutenção dessa expressão permite-nos identificar, também no texto-meta, um alinhamento com a preservação da história da luta das mulheres.

5 Ver tradução marginal de Carol Correia do capítulo 16 do livro *Feminism Is for Everybody* (2000), de bell hooks, intitulado “Felicidade total — lesbianidade e feminismo”. Disponível em: <<https://medium.com/@solemgemeos/cap%C3%ADtulo-16-de-feminismo-%C3%A9-para-todos-por-bell-hooks-ba4cfcab64b8>>. Acesso em 25 de fevereiro de 2020.

Tabela 4 Análise D

Texto-fonte	Texto-meta
“[...] as well as the courage and <i>sustenance</i> to act where there are no charters.”	“[...] bem como a coragem e a <i>sustância</i> para agir quando não é permitido.”
“Poor women and <i>women of Color</i> know there is a difference between the daily manifestations of marital slavery and prostitution because it is <i>our daughters who line 42nd Street</i> .”	“Mulheres pobres e <i>mulheres de Cor</i> sabem que há uma diferença entre as manifestações diárias de escravização marital e prostituição porque <i>nossas filhas é que estão na pista</i> .”

Destacamos ainda a opção geral por escolhas muito próximas da oralidade. Além do já mencionado “sinhô” destacamos, nos trechos acima, a seleção da palavra feminina “sustância” e não “sustento”, em “the courage and *sustenance* to act where there are no charters”, por exemplo. Essa escolha abre um diálogo explícito com a comunidade negra. Seja porque a tradição oral é muito forte na cultura africana, seja porque a forma como as palavras foram grifadas está diretamente relacionada ao imaginário que construímos sobre a pronúncia do português pelos negros escravizados. Outra escolha interessante ocorre em “nossas filhas é que estão na pista”, tradução para “*it is our daughters who line 42nd Street*”, frase que traz, no texto-fonte, uma referência de lugar não conhecida do público brasileiro, ao falar de prostituição⁶ (Tabela 4). “Estar na pista” não necessariamente remete à prostituição, contudo, assim como no texto-fonte o contexto permite essa leitura. Dessa forma, podemos ver a preocupação da tradutora em aproximar do contexto do público a quem se destina sua tradução uma expressão que é culturalmente muito

6 Nos anos de 1970, a área em torno da Times Square em Manhattan, Nova York (que inclui a 42nd Street) ficou bastante conhecida como ponto de prostituição. Mais informações: <<https://www.nytimes.com/1971/07/09/archives/most-times-square-prostitutes-staying-off-street-to-avoid-arrest.html>>. Acesso em 27 fevereiro 2020.

localizada, sem, entretanto, apagar a forma coloquial que Lorde opta por utilizar.

Podemos dizer, de forma geral, que a própria existência dessa tradução marginal atende ao chamado de Lorde: temos uma tradutora negra, feminista e lésbica que subverte o universo convencional de tradução e publicação de livros, tão dominados pela lógica das ferramentas do *master* — ou do “sinhô” — como traz Nascimento, para apresentar uma perspectiva diferente, de uma autora preta e lésbica nunca traduzida no Brasil oficialmente até então. Sendo assim, essa atitude de Nascimento dialoga com a seguinte visão de Collins (2019):

Para além de simples oposição à desigualdade, tradutoras/as progressistas frequentemente usam seu lugar social como mediadores/as de poder para construir espaços subversivos e transgressivos entre pessoas que compartilham interesses e línguas diferentes. (Collins, 2019, p. 28)

Considerações finais

Neste artigo, propusemo-nos a pensar os estudos da tradução a partir da perspectiva discursiva, refletindo acerca da linguagem como um modo não somente de retratar, mas, principalmente de construir realidades, visto que um sujeito, a partir de sua subjetividade, de sua compreensão de mundo, tem a possibilidade de construir sentidos e atribuir significados relativos às suas vivências. Justamente por essa multiplicidade de possibilidades de leitura é impossível falarmos sobre “a realidade”, mas somente sobre diversas realidades que surgem a partir das muitas subjetividades existentes. Notadamente, essas subjetividades são, o tempo todo, atravessadas por relações de poder que, em maior ou menor grau, limitam as compreensões dos sujeitos. O racismo estrutural (Almeida, 2018) é um exemplo relevante de fenômeno que se mantém utilizando-se de práticas languageiras que percorrem todas as esferas sociais, inclusive na tradução, sobre a qual tratamos neste artigo.

Diante desse contexto em que o racismo estrutural opera e “cala” as vozes subalternas, tanto nacionais quanto estrangeiras, as traduções marginais

cumprem um papel muito importante ao propagar vozes que, de outra maneira, dificilmente chegariam àqueles que não foram alfabetizados em outros idiomas. Não à toa, Adélia Mathias (2017) compara essas práticas de tradução de autores negros ao quilombismo de Abdias do Nascimento. Nesse sentido, destacamos também que as traduções marginais, ao se afastarem de uma perspectiva mercadológica, podem produzir um tipo de tradução que contém, nela mesma, uma linguagem que não segue as lógicas do poder hegemonicamente estabelecido, produzindo, assim, um duplo rompimento com este status quo, resultado de um processo de colonização que, além de desumanizar as populações negras, sobrevive da sua subalternização no intuito de manter os privilégios do grupo hegemônico.

Por fim, destacamos que as traduções, sobretudo no caso de enunciadoras-mulheres-negras traduzidas por outras mulheres negras, deixam sua contribuição em diversos âmbitos: a começar por seu caráter controverso dentro do campo da tradução, no qual elas recusam o papel da tradutora “invisível”, passando pela construção de um repertório epistemológico que auxilia na formação de uma consciência coletiva que atravessa fronteiras. Nesse processo em que mulheres negras falam delas e por elas mesmas, concretiza-se o conceito de autodefinição (Collins, 2018) tão importante para construção do Pensamento Feminista Negro. Entretanto, quando se trata da diversidade defendida por Lorde (1984), essas traduções ajudam a evidenciar que experiências vividas em diversos contextos diferentes têm suas semelhanças e singularidades. Audre Lorde acreditava que “a interdependência entre mulheres é o caminho para uma liberdade que permita ao Eu que exista, não para que seja usado, mas para que seja criativo”. Essas traduções marginais nos parecem um potente exemplo das ferramentas que a escritora caribenha-americana acredita que podem derrubar a casa-grande.

Referências

Almeida, S. L. de (2018). *O que é racismo estrutural?* Letramento.

- Bakhtin, M. (2003[1979]). *Estética da criação verbal*. (4.ª ed.; P. Bezerra, Trad.). Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2009[1929]). (Volochnóv). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. (13.ª ed.; M. Lahud & Y. F. Vieira, Trans.). Hucitec.
- Bassnett, S., e Lefevere, A. (1990). Introduction: Proust's grandmother and the thousand and one nights: The "cultural turn" in translation studies. Em S. Bassnett e A. Lefevere (Orgs.), *Translation, history and culture* (pp. 1-13). Pinter Publishers.
- Branco, S. de O., e Maia, I. N. B. (2016). O entrelugar da tradução literária: as exigências do mercado editorial e suas implicações na formação de identidades culturais. *Ilha do Desterro*, 69(1), 213-221. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n1p213>
- Caldwell, K L. (1999). *Ethnographies of identity: (Re)constructing race and gender in contemporary Brazil*. (Tese de doutorado), University of Texas, Austin, EUA.
- Carneiro, S. A. (2005). *A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. (Tese de doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>
- Césaire, A. (1978). *Discurso sobre o colonialismo*. Livraria Sá da Costa Editora.
- Collins, P. H. (2018). Epistemologia feminista negra. Em J. Bernardino-Costa, N. Maldonado-Torres, e R. Grosfoguel (Orgs.), *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* (pp. 139-170; A. C. J. Pereira, Trad.). Autêntica Editora.
- Collins, P. H. (2019). Sobre tradução e ativismo intelectual. (C. de G. S. Araújo, D. Silva-Reis, e L. de M. Silva, Trans.). *Ártemis*, 27(1), 25-32. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1807-8214.2019v27n1.46697>
- Cuti. (2010). Autocensura: "eu" negro X "tigre" do silêncio. Em E. de A. Duarte (Org.), *Literatura negro-brasileira* (pp. 31-46). Selo Negro.
- Dalcastagnè, R. (2012). Um mapa de ausências. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado* (pp. 147-196). UERJ.
- Davis, A. (2013). Mulher, raça e classe. (Plataforma Gueto, Tradução Livre). <https://we.riseup.net/assets/165852/mulheres-rac3a7a-e-classe.pdf>
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. (R. da Silveira, Trad.). EDUFBA. <https://doi.org/10.7476/9788523212148>
- Foucault, M. (1999). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. (13.ª ed.; M. T. da C. Albuquerque e J. A. G. Albuquerque, Trans.). Edições Graal.
- Foucault, M. (2000). *A arqueologia do saber* (6.ª ed.; L. F. B. Neves, Trad.). Forense Universitária.
- Foucault, M. (2013). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Vozes.
- Hall, S. (1995). Raça o significado flutuante. <http://revistazcultural.pacc.uffrj.br/raca-o-significante-flutuante%EF%80%AA/>
- hooks, b. (2013). A língua: ensinando novos mundos/novas palavras. *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade* (pp. 223-233; M. B. Cipolla, Trad.). WMF Martins Fontes.
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Cobogó.
- Lefevere, A. (2014). Why waste our time on rewrites? The trouble with interpretation and the role of rewriting in an alternative paradigm. Em T. Hermans (Org.), *The manipulation of literature: Studies in literary translation* (pp. 215-243). St. Martin's. <https://doi.org/10.4324/9781315759029-12>
- Lorde, A. (1984). *Sister outsider: "The master's tool will never dismantle the master's house"*. Crossing Press.
- Lorde, A. (2018a). *The master's tools will never dismantle the master's house*. Disponível em: https://collectiveliberation.org/wp-content/uploads/2013/01/Lorde_The_Masters_Tools.pdf
- Lorde, A. (2018b). As ferramentas do sinhô nunca vão derubar a casa-grande (T. Nascimento, Trad.). <https://traduzidas.wordpress.com/>
- Mainueneau, D. (2005) *Gênese dos discursos*. (S. Possenti, Trad.). Criar Edições.
- Martins, M. A. P. (2010). As contribuições de André Lefevere e Lawrence Venuti para a teoria da tradução. *Cadernos de Letras da UFRJ*, 1(27), 59-72. http://www.letras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos-numeros/122010/textos/cl301220100marcia.pdf
- Mathias, A. (2017). Traduções transgressoras: a importância da tradução não oficial social de textos de autoria negra para o ambiente acadêmico. *Translatio*, 1(13), 215-233. <https://seer.ufrgs.br/translatio/article/view/71539>
- Mbembe, A. (2018) *Crítica da razão negra*. (1.ª ed.; S. Nascimento). n-1 edições.
- Nascimento, T. (2014) *Letramento e tradução no espelho de Oxum: teoria lésbica negra em auto/re/conhecimentos*. (Tese de doutorado), Departamento de Tradução,

- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Nascimento, T. (2017). Quem nomeou essas mulheres “de cor”? políticas feministas de tradução que mal dão conta das sujeitas negras traduzidas. *Translatio*, 1(13), 127-142. <https://seer.ufrgs.br/translatio/article/view/71586>
- Rocha, D. (2006). Representação e intervenção: produção de subjetividade na linguagem. *Gragoatá*, 1(21), 355-372. <http://periodicos.ufr.br/gragoata/article/view/33231/19218>
- Secretário da Cultura copia discurso de ministro de Hitler e gera polêmica [versão eletrônica]. (17 jan. 2020). *Deutsche Welle*. <https://www.dw.com/pt-br/secret%C3%A1rio-da-cultura-copia-discurso-de-ministro-de-hitler-e-gerapol%C3%AAmica/a-52040824>
- Silva, D. A. (2014). De epistemicídio, (in)visibilidade e narrativa: reflexões sobre a política de representação da identidade negra em Cadernos Negros. *Ilha do desterro*, 1(67), 51-62. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2014n67p51>
- Silva-Reis, D., e Amorim, L. (2016). Negritude e tradução no Brasil: O legado do Barão de Jacuecanga. *Cadernos de Literatura em Tradução*, 1(16), 7-18. <http://www.revistas.usp.br/clt/article/view/115265/112950>

Como citar este artigo: Calixto, R.; Peixoto, L. A.; Silva, L. M.; Giorgi, M. C. (2021). “As ferramentas do sinhô nunca vão derrubar a casa grande”: análise discursiva de uma tradução marginal. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(2), 421-435. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a03>

NOUN COMPOSITION IN MAPUDUNGUN: CONCEPTUAL PATTERNS IN THE NAMING OF PLACES

COMPOSICIÓN NOMINAL EN MAPUDUNGUN: PATRONES CONCEPTUALES
EN LA DENOMINACIÓN DE LUGARES

COMPOSITION NOMINALE AU MAPUDUNGUN : MODÈLES CONCEPTUELS
DANS LA DÉNOMINATION DES LIEUX

Belén Villena Araya

Ph. D. in Linguistic Communication
and Multilingual Mediation,
Universitat Pompeu Fabra, Spain.
Postdoctoral researcher, Pontificia
Universidad Católica de Valparaíso,
Chile.

belen.villena@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4295-2531>

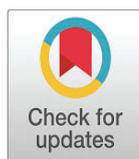
Sabela Fernández-Silva

Ph. D. in Applied Linguistics,
Universitat Pompeu Fabra, Spain.
Associate professor, Pontificia
Universidad Católica de Valparaíso,
Chile.

sabela.fernandez@pucv.cl

<http://orcid.org/0000-0002-6607-5772>

This work was funded by the Post-doctoral research Project DI/2018 'Patrones conceptuales en la terminología jurídica en mapudungún', Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2018-2019).



ABSTRACT

This study intended to identify which referent features are more frequently selected in the naming of the concept class of places and, in turn, determine which are the preferred conceptualizations in Mapudungun. This language is mainly spoken by Mapuche people in central and southern areas of Chile and in the Central-West area of Argentina. To identify the features of this conceptualization, a cognitive-semantic analysis of the conceptual patterns of 112 nominal compounds pertaining to the concept subclasses of natural places (intervened and non-intervened) and non-natural places (installations and territorial divisions) was conducted. Results show that, for non-intervened natural places, an entity present in the natural place is preferably selected in the name, whereas for intervened places, an agricultural activity or an animal associated to the place is preferably chosen. Concerning installations, the preferred conceptual pattern specifies, by means of the constituent *ruka* 'house', the man-made nature of the place. Regarding territorial divisions, the preferred naming pattern combines two place concepts. This information is crucial for the creation of neologisms in *Mapudungun* because it guarantees that newly formed lexical units are coherent with the Mapuche worldview and do not import foreign models.

Keywords: nominal compounds; Mapudungun; conceptual patterns; noun formation; Mapuche.

RESUMEN

El presente estudio se propuso identificar qué aspectos del referente son seleccionados con mayor frecuencia en la denominación de los conceptos de lugar y, a su vez, determinar cuáles son las conceptualizaciones preferidas en mapudungún, lengua del pueblo mapuche, hablada principalmente en el centro y sur de Chile y en el centro-oeste de Argentina. Para lograr esto, se realizó un análisis cognitivo-semántico de los patrones conceptuales de 112 compuestos nominales relativos a las subclasses conceptuales de lugares naturales (no intervenidos e intervenidos)

y no naturales (instalaciones y divisiones territoriales). Los resultados muestran que en la denominación de los lugares naturales no intervenidos se selecciona preferentemente una entidad presente en el lugar natural; mientras que, en los intervenidos, lo es una actividad agrícola o un animal asociado al lugar. En las instalaciones, el patrón conceptual preferente es específica, mediante el constituyente *ruka* 'casa', la naturaleza artificial del lugar; mientras que en las divisiones territoriales, el patrón conceptual preferente combina dos conceptos de lugar. Esta información es crucial para la creación de neologismos en mapudungun, pues garantiza que las unidades léxicas recién formadas sean coherentes con la visión del mundo de los mapuches y no importen modelos ajenos.

Palabras clave: compuestos nominales; Mapudungun; patrones conceptuales; formación de sustantivos; Mapuche.

RÉSUMÉ

Cette étude vise à identifier quels aspects du référent sont choisis plus fréquemment pour nommer des concepts de lieu et, au même temps, à décrire les conceptualisations préférées en langue Mapudungun, langue du peuple Mapuche qui est parlée surtout dans le centre et sud du Chili et dans le centre-ouest de l'Argentine. Dans ce but, nous avons mené une analyse sémantique-cognitive des patrons conceptuels reflétés dans les dénominations de 112 noms composés appartenant aux classes conceptuelles de lieux naturels (exploités et non exploités) et lieux non naturels (installations et répartitions territoriales). Les résultats montrent que pour les lieux naturels non exploités, une entité présente dans le lieu est choisie de préférence ; tandis que pour les lieux exploités, c'est une activité agricole ou un animal associé au lieu qui est choisi le plus souvent. Pour les installations, le patron conceptuel préférentiel souligne le caractère artificiel du lieu au moyen du formant *ruka* 'maison' ; alors que les répartitions territoriales combinent deux concepts de lieu. Ces données sont très utiles pour informer la création de néologismes en mapudungun, car elles permettent d'assurer que les nouvelles unités sont formées de façon cohérente avec la vision du monde du peuple mapuche et on n'importe pas de modèles étrangers.

Mots-clés : composés nominaux ; Mapudungun ; patrons conceptuels ; formation de noms ; Mapuche.



Introduction

Despite the constant loss of linguistic vitality that Mapudungun has been undergoing in recent decades, especially in urban areas (Centro de Estudios Públicos, 2007; Gundermann et al., 2009; Lagos, 2010; Zúñiga & Olate, 2017), we are witnessing today an unprecedented and continually growing practice of translation into this language, especially in areas such as education (Loncon & Castillo, 2018), law, and public services (Villena, 2017). The use of Mapudungun in these fields has aroused the need to coin new words; but, as a result of the lack of a linguistic policy oriented to lexical planning that provides general guidelines for the correct formation of new words and the selection of concurrent forms, this process of neology creation has been carried out spontaneously and haphazardly. Speakers of socially vulnerable languages—those with a low number of speakers or whose speakers face political, economic or socio-cultural hardship—coin neologisms with great prudence.

One reason for this is the heightened level of uncertainty they experience when using spontaneous neologisms in public and formal situations. This uncertainty can be due to a lack of mastery of the linguistic system and its functional registers as well as to the social censorship against what is perceived as transgressions of accepted norms, stemming from a rigid conception of the linguistic system and its functional uniformity. This is the situation that speakers of most indigenous languages, including Mapudungun, find themselves in. In these cases, language planning institutions must assume a more active role, promoting lines of research and practice in order to ensure that the new words are successfully implanted in the linguistic community (Cabré, 2004, pp. 18-19).

Of course, any linguistic planning effort must be done in close contact with linguistic communities, who need to be well aware of the importance of such measures for the survival of their language and also assume an active role in the adoption or

spreading of any planning activities. As Spolsky states, “the real language policy of a community is more likely to be found in its practices than in management” (cited in Hult, 2018, p. 341).

Any linguistic policy that aims at lexical modernization must be informed by previous research on the processes of word formation in a given language. This is important to ensure that novel words conform to the morpho-syntactic rules and conventions of the language but, more importantly, that they are also coherent with the conceptual and cultural models that are reflected in its existing lexicon.

In Mapudungun, there are numerous studies of word formation from a morpho-syntactic perspective, such as Valdivia (1606), Febrés (1765), Augusta (1903), Ar (1962), Salas (1992) Chiodi and Loncon (1999), Hernández et al. (2006), Zúñiga (2006), Smeets (2008), and Catrileo (2010). However, studies focused on the semantic patterns of word formation are scarcer; a few have been carried out in specialized fields such as botany (Villagrán, 1998; Navarro, 2014) and zoology (Villagrán et al., 1999; Navarro, 2014), where the ethnobiological classification criteria of plants and animals reflected in the construction of terms have been described.

This study aims to contribute to the description of the vocabulary in Mapudungun from a conceptual-semantic perspective, that is to say, by focusing on the relationship between conceptualization and linguistic representation. This perspective, developed within cognitive semantics (Evans, 2009; Geeraerts, 2010) and cognitive terminology (Temmerman, 2000; Kageura, 2002; Freixa & Fernández-Silva, 2017) allows for the description of the cognitive models that underlie the linguistic system and the particular construal of reality that is reflected in the structure of vocabulary in a given language.

This description is important to inform neology creation in Mapudungun, because it helps to ensure that novel words are coherent with the points of view

that are reflected in the structure of the language and do not import foreign models, giving them a better chance of being adopted by the speech community. This rationale is supported by the assumption that speakers, in a situation of natural development of a language, use the same patterns and resources that are already entrenched in their language when they need to coin new words (Cabré et al., 2002, p. 161). On the other hand, studies related to terminology implantation, such as Auger's (1999), have shown that new terms that are perceived as alien to the language by its speakers will have less chances to be adopted and used by the community.

This article presents an analysis of the conceptual patterns of noun compounds belonging to the concept class of place in Mapudungun. The compound nouns were collected from the most comprehensive bilingual Mapudungun-Spanish dictionaries to date, Febrés (1765) and Augusta (1916). The analysis aimed to identify different conceptual patterns and compare their productivity in the formation of compounds. Lexical units were interpreted as combinations of concepts, represented by their constituents, within a conceptual system: The head represents the conceptual class to which the concept belongs, and the modifier, the distinctive characteristic(s).

Firstly, nouns and their constituent elements were classified according to the conceptual class they belong to based on Kageura's (2002) model, which recognizes four basic generic classes: entities, activities, properties and relations. Secondly, the conceptual relationships between the constituent elements of the compound were identified. Finally, the conceptual pattern of each compound noun was obtained and compared with other nouns belonging to similar conceptual subclasses.

Through this analysis we were able to describe (a) the trends in naming concepts belonging to different types of places (human-intervened natural places and non-intervened natural places, buildings, territorial divisions, and parts of places) and (b) the conceptualization perspectives of

these types of places that Mapudungun has privileged in the lexicalization of these concepts.

Theoretical Framework

In this section, the conceptual and methodological foundations from cognitive semantics used in this study are presented, followed by a review of current research on noun formation in Mapudungun.

The Conceptual Perspective in the Study of Lexical Formation

This study proposes a semantic-conceptual analysis of word formation, based on the assumptions of cognitive semantics (Geeraerts, 2010) and cognitive-based terminology (Sager & Kageura, 1995; Temmerman, 2000; Kageura, 2002; Fernández-Silva et al., 2011). According to this perspective, meaning is conceived as "a cognitive phenomenon that exceeds the boundaries of the word" (Geeraerts, 2010, p. 182), as it is intimately related to the processes of apprehension and conceptualization of reality. Meaning, therefore, is not an objective reflection of the world, but rather reflects a particular worldview shared by a community. This, in turn, influences the way its members access and interact with the reality around them.

Consequently, the naming process is motivated as far as the form-meaning relationship is concerned, since it involves selecting some characteristics of the concept that will be reflected in the signifier (Sager, 1990; Diki-Kidiri, 2008; Fernández-Silva et al., 2011). For instance, in Mapudungun the cardinal point "west" is called *konwe-antü* (place of entry-sun), named after the presence of the sun and the action it performs in this place ("place where the sun comes in").

A semantic-conceptual analysis of word formation allows us to identify which conceptualization perspectives underlie the naming of objects and how they relate to models of thought and cultural frameworks of specific communities. Along similar lines, naming has been studied in relation to the cognitive principles

underlying categorization, such as prototype theory (Rosch, 1978) or frames (Fillmore, 1985). As Geeraerts (2000) points out, the main properties of prototype theory are flexibility and salience. Flexibility manifests in the absence of clear boundaries between categories; salience is the result of differences of structural weight between elements of a category. From this, it follows that, despite the fact that categories and cognitive structures do not have a fixed and clear-cut organization, there are more central or “prototypical” elements where categorization is more effective, in which more information is processed with less cognitive effort. The salience principle relates naming with the concept class; previous studies have shown that, for a given concept class, there are some characteristics that are more salient than others and are, in turn, more frequently reflected in the names of concepts belonging to that class (Geeraerts et al., 1994; Fernández-Silva, 2017).

In Terminology Studies, the observation of conceptual patterns of term formation in specific subject-fields is more common than in lexical semantic studies for several reasons: (1) the onomasiological tradition of terminology, which ‘starts from concepts and looks at the names of these concepts’ (Sager, 1990, p. 56); (2) the frequent need to coin new terms as the result of rapid knowledge evolution, which motivates the search for systematic criteria or rules for term creation; and (3) the representative function of terminology, which states that names should reflect as transparently as possible the characteristics of the concepts they represent. However, studies can be found in general language vocabulary that have adopted a cognitive perspective to analyze, for example, the metaphorical processes involved in word formation (Osorio, 2011; Buenafuentes de la Mata, 2018).

Methodology for Analyzing Conceptual Patterns of Word Formation

Kageura (2002) proposed a method for analyzing the conceptually motivated patterns of term formation. Term formation is understood as “the specification of concepts within a conceptual class, as represented by the nucleus, by means of modifications represented by the determinants” (Kageura, 2002, p. 59). Lexical units are interpreted as combinations of concepts, represented by their constituent elements, where one can read the conceptual class to which the concept belongs and the distinctive feature(s) that differentiate the concept from others belonging to the same class. Therefore, the conceptual pattern of each lexical unit is obtained by relating each constituent element to the concept it represents and identifying the relationships among them.

The analysis is divided into the following steps (see Table 1):

1. Terms and their constituent elements are classified according to the conceptual class they represent. For instance, the unit *ketran-mapu* (land-cultivate), “cultivated land,” belongs to the concept class of intervened natural places; the head constituent element *mapu* represents a non-intervened natural place, and the modifier element *ketran* represents a human activity concept.
2. The dependency relations between the constituent elements are analyzed, and the intra-conceptual relationship(s) is identified. Going back to the example, in *ketran-mapu*, the intra-conceptual relationship of function is represented because the modifier *ketran* states the functional activity carried out in the place represented by the head.

Table 1 Steps in the Description of Conceptual Patterns of Lexical Units

Lexical unit	Concept class	Constituent Elements		Conceptual pattern		
		Head	Modifier	Head	Relation	Modifier
<i>ketran-mapu</i>	entity>material>inanim ate>place>natural>human-intervened	<i>mapu</i>	<i>ketran</i>	Non-intervened natural place	Function	Activity

3. The conceptual pattern for each lexical unit is obtained (i.e., the combination of concepts and intra-conceptual relationships expressed in the denominative form).

Kageura (2002) developed this methodology to study the dynamics of term formation, that is, how the terminology of a specific subject-field grows over time. The same methodology was also used to analyze the cognitive factors associated with term variation, in particular, the role of the concept class, the subject field, or the authors' viewpoint in term choice (Fernández-Silva et al., 2011; Fernández-Silva, 2017).

As can be seen, this analysis method allows the description of the naming patterns of lexical units belonging to the same concept class, and at the same time, the comparison of the different motivations in the naming of these units. It allows researchers to capture the systematic behavior of term formation and identify trends that can be transformed into rules or recommendations for the coining of new words, as this research proposes with compound names of places in Mapudungun.

Nominal Compounding in Mapudungun

Nominal compounding is a highly productive lexicogenic process in Mapudungun for word formation in general (Chiodi & Loncon, 1999; Smeets, 2008; Baker & Fasola, 2009; Zúñiga, 2014; Villena, 2014) and for noun formation in particular (Villena et al., 2019). For example, Baker and Fasola (2009, p. 594) point out that “compounding is frequent and productive in Mapudungun, and constitutes an important part of the language’s overall polysynthetic quality.” Additionally, Villena et al. (2019) also observe that compounding is the most productive process of noun formation and that its productivity has steadily increased between the beginning of the 17th century and the beginning of the 20th century.

Regarding noun compounding, the most important types of compounds are formed by the combination of two nouns (N-N), a verb and a

noun (V-N), an adjective and a noun (Adj-N), or an adverb and a noun (Adv-N).

Among N-N compounds, the most frequent pattern, authors such as Baker and Fasola (2009) and Zúñiga (2014) have distinguished two kinds: head-final and head-initial nominal compounds. In head-final compounds, the first constituent element functions as a modifier and establishes an unspecified semantic relationship with the second element, which constitutes the head. This semantic relationship can cover a wide range of meanings, such as in the examples (1a) and (1b), proposed by Baker and Fasola (2009, p. 598). Smeets (2008, p. 117) classifies this kind of relation as attributive.

- (1) a. *mapu-che* (land-people) people of the land
b. *pulku-fotilla* (wine-bottle) bottle of wine

In head-initial compounds, on the other hand, “the non-head is interpreted as an argument that bears a thematic relation to the head” (Baker & Fasola, 2009, p. 600). The relationships between constituent elements may be part-whole (prototypically names of body parts), as in (2a); or they may involve a relationship between a container and a substance, as in (2b), or between a substance and an entity extracted from it, as in (2c) (Baker & Fasola, 2009, p. 598).

- (2) a. *longko-waka* (head-cow) cow’s head
b. *saku-kachilla* (sack-wheat) wheat bag
c. *lichiwaka* (milk-cow) cow’s milk

Zúñiga (2014) also identifies certain head-initial (3a) and head-final (3b) N-N compounds that are different from the rest, in the sense that they are better seen as two nouns in apposition rather than as compounds. In the first example, *kura kalku* is semantically a stone (*kura*) that is a sort of witch (*kalku*) in some relevant sense; the non-head is understood as an attribute of the head that expresses a specific similarity rather than an unspecified meaning (Zúñiga, 2014, p. 27).

- (3) a. *kura-kalku* (stone-witch) stone as a witch, evil
b. *trewa-ngüru* (dog-fox) fox-like dog

Other nominal compounds studied are those formed by V-N and Adj-N. Baker and Fasola (2009) distinguish two types of V-N compounds: those with the noun in the head position, such as (4a), and exocentric ones, such as (4b). Regarding Adj-N compounds, the head is placed at the right and establishes a modificational relationship with the other element, as in (4c).

- (4) a. *anii-ruka* (sit down-house) a house with a round roof
 b. *trari-kuwü* (tie-hand) bracelet
 c. *kochi-kofke* (sweet-bread) sweetbread, cake

Method

In this section, the lexical corpus collected for this study is presented; then, the conceptual categories used for the analysis are explained.

Corpus

The corpus for this study consisted of 1,232 compound nouns that were extracted from two bilingual Mapudungun-Spanish dictionaries: The *Diccionario Araucano-Español o sea Calepino Chileno-Hispano*, by Jesuit priest Andrés Febrés, published in 1765; and the *Diccionario Araucano-Español*, by Capuchin monk Félix de Augusta, published in 1916. These have been the most widely used dictionaries in the teaching and learning of Mapudungun since their publication in the eighteenth, nineteenth, and early twentieth centuries, and remain the most comprehensive dictionaries of Mapudungun to date. From this collection of 1,232 nouns, 118 are recorded in both works, 296 only in Febrés (1765), and 818 only in Augusta (1916).

Data Analysis

In this section, the main conceptual categories used for the analysis are explained: Conceptual patterns, conceptual classes and conceptual relations.

Conceptual Patterns

In order to describe the conceptual patterns of nouns belonging to the conceptual class of place, we used Kageura's (2002) proposal, described in the

Theoretical Framework section. Lexical units were interpreted as combinations of concepts represented by their constituent elements within a given conceptual system: The head represents the conceptual class to which the concept belongs, and the modifier, its distinctive characteristic. Conceptual patterns are obtained by classifying the conceptual nature of constituent elements and the relationships among them.

Conceptual Classes

For our analysis, we started from the generic classification used in Sager (1990), Sager and Kageura (1995) and Kageura (2002): entities, activities, properties and relations. However, since conceptual classification may evolve differently for each language and domain (Sager & Kageura, 1995, p. 194), a classification was developed for the particular purposes of this study, based on the analysis of our corpus data. Figure 1 shows the resulting classification, consisting of three basic categories: entities, activities and properties.¹

Entities are “concepts obtained from the abstraction of objects of our direct experience and reflection and perceived as having separate existence in time and space” (Kageura, 2002, p. 66), such as *añil-takun* “indigo dyed fabric”² and *kura-malal* “stone fence.” Activities are a concept class obtained from “abstraction of separately identifiable processes, operations or events carried out by or with entities” (Kageura, 2002, p. 67), such as *awar-kuden* “the game of beans” and *konfirkün-kutran* “cold illness.” Properties are “the class of concept derived (i) from an analysis of components and features of other concepts and (ii) by contrasting concepts and identifying their distinctive characteristics”

- 1 *Relation*, understood as the class of concept obtained from abstraction of physical, temporal or other ontological relationships among objects and from logical relationships among entities, properties and activities (Kageura, 2002, p. 67), was not identified in our corpus.
- 2 English translations of compound words have been proposed by authors from literal definitions of Febrés (1765) or Augusta (1916).

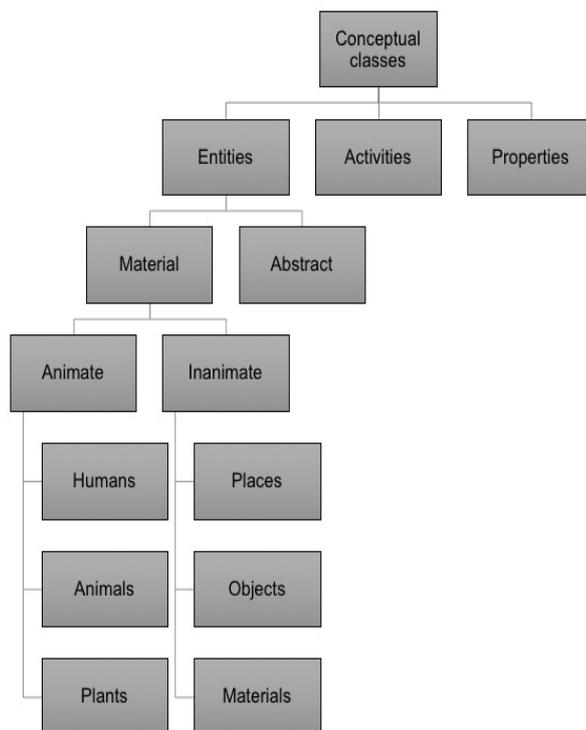


Figure 1 Conceptual Classification for the Analysis of Compound Nouns in Mapudungun

444

(Kageura, 2002, p. 67), such as *rüf-diungu* “truth” and *ngen’-iñmawün* “gluttony.” Entities are further divided into material entities (obtained from abstraction of physical objects, such as *kura-malal* “stone fence”) and abstract entities, a type of entity concept not directly derived from physical objects nor from the direct observation of physical phenomena, such as *epe-wün* “the first dawns” and *güña-pue* “anger, rancor, aversion, grudge.” In turn, material entities were subdivided into animate entities (humans, animals, and plants) and inanimate entities (places, objects, and materials). Within each subclass, a further division was made, according to complexity, into types, parts, and groups, such as *malle-chaw* “husband of the maternal aunt and of the cousin, [of the] maternal uncle’s daughter, stepfather”; *kanu-müllo* “meninge”; and *trokiñ-soldado* “soldiers’ division,” respectively.

The classification of places was further elaborated by means of the corpus data analysis. A total of

130 nouns of places was identified in the corpus. From this data set, 18 units were left out because they presented a semantically opaque constituent element. The first subdivision was into (a) general places³ (i.e., *nag* “below” in *nag-mapu* “the land here, our land”) and (b) natural and non-natural places, the latter defined as places that have been built by humans or whose existence is the product of a social division or religious beliefs. Within the natural places we distinguished between non-intervened natural places (*laf-mapu* “the plains”), and intervened natural places (by humans, animals or nature), such as *ketran-mapu* “cultivated land.” Within non-natural places, a subdivision was made between installations (*küpül-ruka* “fenced ranch”) and territorial divisions. The concept class of territorial division was subdivided considering the two dimensions in which the universe in the

3 This conceptual subclass was only identified in the constituents of the compound nouns, so it will only be considered for the description of conceptual patterns of other subclasses.

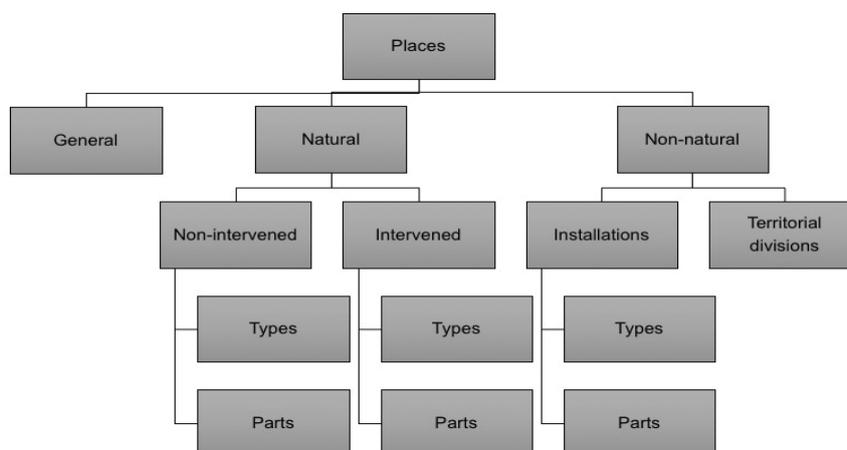


Figure 2 Conceptual Classification for the Analysis of Compound Place Nouns in Mapudungun

Mapuche culture is represented: the vertical or spiritual dimension, with concepts such as *wenu-mapu* “the sky”; and the horizontal or earthly dimension, with concepts such as *wütran-mapu* “one of the four provinces into which they [Mapuche people] divide their land.” Finally, each of these subclasses was subdivided, according to their complexity into types and parts of places as shown in Figure 2.

Conceptual Relations

For the description of conceptual relations between constituent elements of the compound nouns, the role of the modifier with regard to the head was analyzed. Only the relation between the main constituents of the compound was considered, regardless of whether these constituents could present relations internally. A total of 12 conceptual relations corresponding to five different points of view were identified in the corpus, as described in Table 2.

Results

In this section, the conceptual patterns of compound nouns belonging to different subclasses of places are described. First, a quantitative description of the concept classes found in the whole corpus of 1,232 compound nouns is presented; second, the subclassification of place nouns is explained, and, for each subclass, the conceptual

patterns are described in detail. Finally, the grammatical behavior of types and parts of places is analyzed.

General Concept Classes

The majority of 1,232 compound nouns (88.3%) belong to the concept class of entities; 11% to activities; and 0.3% to properties; while 0.4% could not be analyzed due to semantic opacity. With regard to entities, 79% correspond to material entities and 9.3% to abstract entities. Within material entities, we identified the subclasses of humans, with 25%, such as *antü-küdawfe* “labourer” and *l’antu-domo* “widow”; plants, with 14%, such as *chiñge-kachu* “wild chamomile” and *folil-mamiüll* “the root of the tree”; materials, with 12%, such as *chodwe-kura* “a soil that dyes yellow” and *ampin-lawen* “healing herb”; places, with 11%, such as *ketran-mapu* “cultivated land” and *pele-ruka* “adobe house”; objects, with 11%, such as *rag-challa* “clay pot” and *weda-pillken* “any rag or cloth”; and animals, with 6%, such as *kallfü-püllomeñ* “certain blue fly” and *trariin-manshun* “yoke of oxen”, as shown in Figure 3.

Concept Class of Places

Of the 112 compound nouns belonging to the concept class of place, 75 cases (67%) refer to

Table 2 Conceptual Relations for the Analysis of Place Compound Nouns in Mapudungun

Point of view	Conceptual relation	Description	Example
Functional	Function	The modifier indicates the function or activity developed by the concept represented by the head.	<i>kul'fen-mapu</i> (weed-land) "weeded land"
Part/whole	Partitive	The modifier indicates the whole of which the head concept is part or to which it belongs.	<i>kuykuy-ruka</i> (bridge-house) "the gable of the house"
	Constituent	The modifier indicates a constituent element of the concept represented by the head.	<i>pangku-kura</i> (bench-stone) "stone bench in the river"
Mode	Mode	The modifier indicates the manner or means by which the concept is represented by the head functions or is carried out.	<i>n'amun'tu-rüpü</i> (on foot-path) "the trail"
Internal or intrinsic features	Formal feature	The modifier indicates a formal or structural characteristic (shape, size, color, etc.) of the concept represented by the head.	<i>püchü-l'afken'</i> (small-sea) "lake"
	Nature	The modifier indicates a quality (innate or essential) or a state (permanent or non-permanent) of the concept represented by the head.	<i>piren-wingkul</i> (snowy-mountain) "snowy mountain range"
	Attributed concept	The head specifies the condition, nature, characteristic, measurement criteria, position, class, etc., attributed to the concept represented in the modifier. In this relation the centrality of the head is inverted, because it highlights an aspect of the concept represented by the modifier.	<i>niekulliñwe-ruka</i> (place where you have house-animals) "animal shed"
External features	Location	The modifier indicates the place where the concept represented by the head is located.	<i>wenu-mapu</i> (up-land) "the sky"
	Status	The modifier indicates the status of the concept represented by the head.	<i>ñidol-füchamilewe</i> (principal-old place) "the main, holier place (in the <i>ngillatun</i>), as the Holy of Holies in the temple"
	Agent	The modifier indicates the agent, subject or protagonist of the concept represented by the head.	<i>konwe-antü</i> (place of entry-sun) "the west"

446

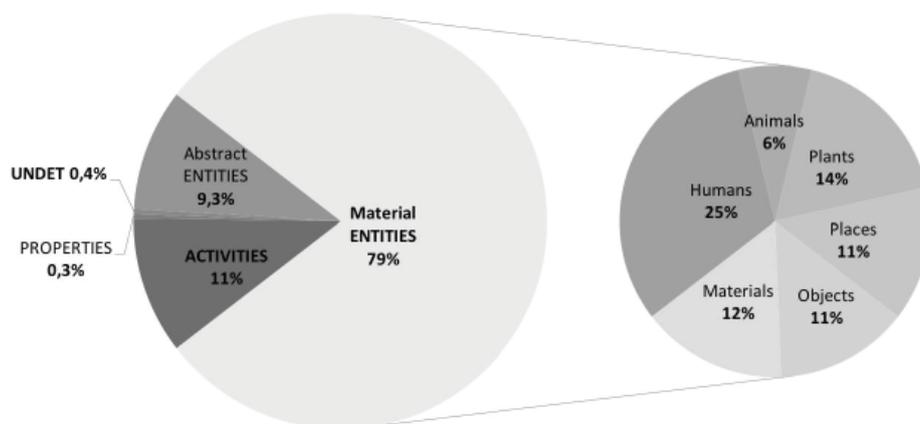


Figure 3 Conceptual Classes Identified in the Corpus of Compound Nouns in Mapudungun

Table 3 Concept Classes of Compound Place Nouns in Mapudungun

Places	Nº	%
Natural places	75	67
Non-intervened places	50	45
Types of non-intervened places	36	32
Parts of non-intervened places	14	13
Intervened places	25	22
Types of intervened places	23	20
Parts of intervened places	2	2
Non-natural places	37	33
Installations	24	21
Types of installations	10	9
Parts of installations	14	12
Territorial divisions	13	12
Total	112	100

natural places and 33% (37 cases) to non-natural places. Among the former, non-intervened natural places, with 50 cases (45%), outnumber human-intervened ones, with 25 cases (22%).

Among the non-natural places, the installations, with 24 cases (21%), exceed the territorial divisions, which present 13 cases or 12% (Table 3).

Conceptual Patterns of Types of Places

First, the conceptual patterns of types of natural places are presented and, within them, non-intervened and intervened natural places; on the other side, the subclass of non-natural places is described, with its further sub-divisions into installations and territorial divisions.

Natural places

Among natural places, seven conceptual patterns of non-intervened natural places were identified (see Table 4), of which three make up the majority of the cases (26 out of 36). In the first pattern, the modifier indicates a constituent element (another non-intervened natural place, a material, or a plant) of the non-intervened natural place, represented by the head, such as in *rapa-ngilawe* (clay-ford) “ford of clay.” In the second pattern, the modifier also

Table 4 Conceptual Patterns of Non-intervened Natural Places

N.º	Head	Relation	Modifier	Example
1	Non-intervened natural place (9)	Constituent (9)	Material (6)	<i>rapa-ngilawe</i> (clay-ford) “ford of clay”
			Plant (1)	<i>chañchañ-püllli</i> (chañchañ-land) “moistened soil or land”
			Non-intervened natural place (2)	<i>lilentu-mapu</i> (crag-land) ‘rocky place’
2	Material (9)	Constituent (9)	Plant (5)	<i>chakay-ko</i> (chakay-water) “chakay bush spring”
			Material (3)	<i>malle-ko</i> (land whitish-water) “estuary with white soil”
			Animal (1)	<i>pideñ-ko</i> (plumbeous rail-water) “plumbeous rail estuary”
3	Non-intervened natural place (8)	Formal attribute (8)	Property (8)	<i>lür-mapu</i> (flat-land) “the plain”
4	Non-intervened natural place (1)	Partitive (3)	Non-intervened natural place (3)	<i>changkiñ-wingkul</i> (valley-hill) “valley between the projections of a hill”
	General place (2)			<i>inal-l’afken’</i> (shore-sea) “the beach”
5	Non-intervened natural place (3)	Nature (3)	Property (2)	<i>lif-lelfun</i> (clean-field) “clean and flat field”
			Activity (1)	<i>piren-wingkul</i> (snow-mountain) “snowy mountain range”
6	General place (2)	Agent (2)	Subject (2)	<i>tripawe-antü</i> (place where comes out-sun) “the east”
7	Material (2)	Function (2)	Activity (2)	<i>trayen-ko</i> (gush-water) “waterfall water or the waterfall itself”

indicates a constituent element (a plant, a material, or an animal) of the material represented by the head, as in *chakay-ko* (chakay-water) “chakay bush spring.” An important difference between the two patterns is that, in the second one, the conceptual category of the head is not a place but a material (in 8 cases, *ko* “water” and, in 1 case, *tue* “land”) that acquires a locative value by virtue of the relation established with the modifier (as in Pattern 7). In these cases, materials are metonymically re-categorized as places. In the third pattern, the modifier indicates a property of the non-intervened natural

place represented by the head, such as in *liir-mapu* (flat-land) “the plain.” In Patterns 4 to 7, the places or materials (categorized as places) in the head are specified by properties, places, materials, or activities represented by the modifier through different types of relationships.

As can be seen in the seven patterns, there prevails a natural, objective, non-human point of view in the designation of non-intervened natural places: the presence (Patterns 1, 2 and 4), the action (Patterns 5, 6 and 7), or other features (Patterns 3

Table 5 Conceptual Patterns of Intervened Natural Places

N.º	Head	Relation	Modifier	Example
1	Non-intervened natural place (5)	Function (6)	Activity (6)	<i>ketran-mapu</i> (ploughed-land) “cultivated land”
	Intervened natural place (1)			<i>lolüm-rüpü</i> (groove-road) “channel formed by a stream of water”
2	Intervened natural place (2)	Agent (4)	Animal (4)	<i>lolo-üni</i> (burrow-shrimp) “crab nest”
	Non-intervened natural place (1)			<i>düpüñ-kulliñ</i> (channel-animals) “the path of animals in the jungles”
3	General place (1)	Constituent (3)	Material (3)	<i>l’awüpeyüm-ofisha</i> (place where they lie down-sheep) “place sheltered from the sun where the livestock rest”
	Installation (1)			<i>ruka-lil</i> (house-cliff) “cave in a rock”
4	Activity (2)	Formal attribute (3)	Property (3)	<i>rüngan-ko</i> (excavation-water) “source of water dug”
	Intervened natural place (2)			<i>trafme-rüpü</i> (narrow-road) “passage left by the sea at low tide at the foot of a hill”
5	Part of plant (1)	Formal attribute (1)	Activity (1)	<i>lol-üni</i> (burrow-shrimp) ‘crab nest’
	Intervened natural place (1)			<i>nagüngechi-rüpü</i> (that has descent-path) “the descent”
6	Non-intervened natural place (1)	Agent (1)	Abstraction (1)	<i>pillañ-lelfün</i> (pillañ-field) “the field where mass ceremonies are performed”
7	Non-intervened natural place (1)	Constituent (1)	Object (1)	<i>malal-mapu</i> (fence-land) “place, spot, enclosed land”
8	Intervened natural place (1)	mode (1)	Activity (1)	<i>n’amun’tu-rüpü</i> (on foot-path) “the trail”
9	Plant (1)	mode (1)	Object (1)	<i>retrü-poñi</i> (stick-potato) “sowing of potatoes, for sowing with a stick”
10	General place (1)	Status (1)	Property (1)	<i>ñidol-füchamülewe</i> (principal-old place) “the main, holier place (in the ngillatun), as the Holy of Holies in the temple”
11	Non-intervened natural place (1)	Attributed concept (1)	General place (1)	<i>niekulliñwe-mawida</i> (place where you have animals-forest) “forest, paddock where one has his animals”

and 5) of an element of nature is reflected rather than a human action.

Regarding intervened natural places (see Table 5), four conceptual patterns make up the majority of the compounds (16 out of 23). The first pattern designates agricultural places by specifying the activity carried out in the natural place (intervened or non-intervened), represented by the head, as in *ketran-mapu* (ploughed-land) “cultivated land.” The second pattern designates animal-intervened places by representing in the modifier the agent (an animal) associated with the natural place represented by the head, as in *lolo-üni* (burrow-shrimp) “crab nest”⁴. The third pattern designates human-intervened places by mentioning in the modifier the material that the place represented in the head is made of, as in *ruka-lil* (house-crag) “cave in a crag.” The fourth pattern designates human transit or places of animal residence by mentioning in the modifier a formal property of the intervened natural place (or part of a plant metaphorically re-categorized as place) represented by the head, as in *trafmerüpü* (narrow-road) “passage left by the sea at low tide at the foot of a hill.” The remaining patterns (5 to 11), each of which appears only once in our corpus, designate places of production activities, places of transit, or religious sites by specifying in the modifier functional objects, activities, properties, general places, or general abstract concepts associated with general, natural places or plants (metonymically re-categorized as places) represented by the head.

4 In this example, the constituent element *üni* in isolation is translated as “shrimp,” although the compound noun refers to a nest of crabs. In Mapudungun there is only one word to refer to both animals. In Augusta’s *Español-Araucano* volume (1916), the entry of *cangrejo* “crab” refers to the entry of *camarón* “shrimp.” Furthermore, in Armengol’s *Ethymological Dictionary* (1919), the place name *Unihue*, composed of *üni* “red shrimp” and *we* “locative suffix,” is translated as “shrimp or crab nest” (Armengol, 1919, p. 446).

As can be seen, the majority of compound nouns belonging to this class represent places where agricultural activities are carried out. The function is expressed by the concepts in the modifier, such as human activities (Patterns 1, 5 and 8) and functional instruments (Patterns 7 and 9); by the conceptual relation of function (Pattern 1); and/or by the inherent function of certain intervened places that appear in the head (Patterns 3, 5 and 8). For animal locations, the functional activity is not always emphasized.

In conclusion, compound nouns representing intervened natural places in Mapudungun are designated according to their usefulness for humans unlike the non-intervened natural places, which are conceptualized from a natural, non-human point of view.

Non-natural places

Non-natural places are subdivided into installations and territorial divisions. For installations, four conceptual patterns have been identified (see Table 6). The first pattern, which comprises the majority of cases (6 out of 10), selects an installation concept in the head which emphasizes the man-made nature of the general place concept represented in the modifier, such as *nieketranwe-ruka* (place where the harvest is stored-house) “cellar in which the harvest is kept.” The modifier is a derived stem that expresses the notion of place by means of the locative suffix, *-we* or *-peyüm*, while the head indicates the man-made characteristic of this place by means of the lexical stem *ruka* “house.” For example, in *niekulliñwe-ruka* (place where you have animals-house) “animal shed,” the head, *ruka*, indicates the man-made character of the modifier, *niekulliñwe*, as opposed to *niekulliñwe-mawida* (place where you have animals-forest) “forest, paddock where one has his animals,” where the head, *mawida*, indicates the natural character of the place, *niekulliñwe*. In Patterns 2 and 3, the modifier designates the material/object or manner in which the installation represented in the head was constructed, such as in *küpül-ruka*

Table 6 Conceptual Patterns of Installations

N.º	Head	Relation	Modifier	Example
1	Installation (6)	Attributed concept (6)	General place (6)	<i>nieketranwe-ruka</i> (place where the harvest is stored-house) “cellar in which the harvest is kept”
2	Installation (2)	Nature (2)	Object (1) Material (1)	<i>küpül-ruka</i> (rods-house) “fenced ranch” <i>pel'e-ruka</i> (mud-house) “adobe house”
3	Installation (1)	Mode (1)	Activity (1)	<i>koypu-ruka</i> (collaborative work-house) “indigenous house of ancient construction”
4	Activity (1)	Agent (1)	Human (1)	<i>eltun-l'a</i> (burial-dead) “sepulcher”

(rods-house) “fenced ranch” and *koypu-ruka* (collaborative work-house) “indigenous house of ancient construction,” respectively. In Pattern 4, the modifier represents the protagonist of the activity represented by the head (referring metonymically to an installation concept), as in *eltun-l'a* (burial-dead) “sepulcher.”

Some general observations can be made regarding the designation preferences for this concept class. First, *ruka* “house” is a highly productive stem for forming installation concepts (present in all occurrences of Patterns 1-3). This stem fulfills two functions: (1) It indicates that the general place represented by the modifier is an artificial

one (Pattern 1); and (2) it represents the concept of “house” and is complemented by the modifier that indicates the material/object or the manner in which it was built (Patterns 2 and 3, respectively). Second, it can be seen that installations are conceptualized, in most cases, from a human perspective. In Pattern 1, this perspective shows up in the different functional activities that are reflected in the concept of general place selected as modifier (e.g., *i* – “eat” or *ngillaka* – “shop”). In Pattern 3, the conceptual relationship indicates the functional activity through which the installation was built.

Regarding territorial divisions, four conceptual patterns have been identified (see Table 7). In

450

Table 7 Conceptual Patterns of Territorial Divisions

Nº	Head	Relation	Modifier	Example
1	Non-intervened natural place (9)	Location (9)	General place (5)	<i>wenu-mapu</i> (up-land) “the sky”
			Non-intervened natural place (3)	<i>pire-wütranmapu</i> (snowy mountain range-grown land) “all land that is towards the mountain range; one of the four <i>wütranmapu</i> ”
			Property (1)	<i>inapire-wütranmapu</i> (near the snowy mountain range-grown land) “the third province, which runs higher at the foot of the mountain range, at Nacimiento, Santa Fe, Colue, Chatayco, Quecharehuas, etc.”
2	Non-intervened natural place (2)	Constituent (2)	Plant (1)	<i>pewen-mapu</i> (monkey puzzle tree-land) “the mountain range or land of the <i>Mapuche pewenche</i> ”
			Material (1)	<i>tue-mapu</i> (land-land) “this terrestrial world”
3	Non-intervened natural place (1)	Nature (1)	Property (1)	<i>wütran-mapu</i> (grown*-land) “one of the four provinces into which they divide their land up to but excluding that of the <i>Mapuche williche</i> . They divide it from north to south”
4	Non-intervened natural place (1)	Agent (1)	Human (1)	<i>winka-mapu</i> (non-mapuche-land) “this land of Chile, where the Spaniards live”

Pattern 1, which contains most cases (9 out of 13), the modifier (a general/non-intervened natural place or a property) indicates the location of the natural place represented by the head, as in *wenu-mapu* (up-land) “the sky.” In Patterns 2 to 4, the non-intervened natural place selected in the head is specified by properties, materials, humans or parts of plants on the modifier through different types of relationships.

Furthermore, we analyzed whether there were differences between the conceptual patterns of places belonging to the two different dimensions present in the *Wallontun mapu* or Mapuche universe: The first is composed of several vertical layers where the natural and spiritual forces that created and govern the universe reside; the second is the specific territorial spaces, arranged horizontally, where the physical elements of the universe are located. The boundaries and sizes of each dimension are conventionally established (Cárdenas, 2005, p. 111).

Although for both cases the preferred pattern is the first one, our analysis showed differences between these subclasses regarding the spatial frames of reference (Moesbach, 1962) that were selected in their designations: the relative or egocentric, according to which spatial concepts are defined with reference to the speakers’ physical

position, viewpoint or body map; the intrinsic, according to which the position of entities is defined in relation to other contextual elements; and the absolute or geocentric, in which references to space include wide fixed bearing, using a large-scale geocentric orientation system like cardinal directions. Territorial divisions belonging to the vertical (spiritual) dimension make use of a relative or egocentric frame of reference, as in *nag-mapu* (below-land) “the land of here, our land,” while the territorial divisions belonging to the terrestrial, horizontal dimension use either an intrinsic reference point, as in *lafken-wütranmapu* (sea-territory) “the first *wütranmapu* or province, which is the coast,” or an absolute one, as in *willi-mapu* (south-land) “they call the land from the south.”

Conceptual Patterns of Parts of Places

Table 8 shows the conceptual patterns of compound nouns designating parts of places in our corpus. Five conceptual patterns were identified, three of them being the most productive ones (28 out of 30). The first one appears in designations of parts of non-intervened natural places: the part, represented by the head, can be a general place, an activity or a part of a plant, whereas the whole indicated by the modifier is a non-intervened general place, as in *af-l’afken’* (end-sea) “the last limit of the sea.” In

Table 8 Conceptual Patterns of Parts of Places

N°	Head	Relation	Modifier	Example
1	General place (8)	Partitive (13)	Non-intervened	<i>af-l’afken’</i> (end-sea) “the last limit of the sea”
	Activity (4)		natural place (13)	<i>trawün-lewfü</i> (encounter-river) “the confluence of two rivers”
	Part of plant (1)			<i>changkin-lewfü</i> (branch-river) “branch of the river”
2	Object (5)	Partitive (13)	Installation (13)	<i>takun-ruka</i> (lid-house) “the roof of the house”
	Human part (4)			<i>nüdo-ruka</i> (seats-house) “the rear-end of the house”
	General place (3)			<i>ponwi-ruka</i> (inside-house) “the interior of the house”
	Property (1)			<i>llüngüid-ruka</i> (flat-house) “the flat surface where the house is placed”
3	Activity (2)	Partitive (2)	Intervened natural place (2)	<i>trawün-rüpü</i> (encounter-road) “the crossroads”
4	Human part (1)	Partitive (1)	Material (1)	<i>nge-ko</i> (eye-water) “eye of the water, place where a spring emerges”
5	Object (1)	Agent (1)	Animal (1)	<i>kuykuy-pangi</i> (bridge-puma) “the gable of the house”

the second pattern, used for parts of installations, the part designated by the head can be an object, human part, a general place or a property, while the whole expressed by the modifier is an installation, as in *takun-ruka* (lid-house) “the roof of the house.” In this pattern it can be observed that parts of installations are often anthropomorphized, such as in *nüdo-ruka* (rear end-house) “the back of the house.” In the third conceptual pattern, used to designate parts of intervened natural places, the part expressed by the head is an activity, while the whole expressed by the modifier is an intervened natural place, as in *trawün-rüpü* (encounter-road) “the crossroads.”

In sum, the analysis of conceptual patterns underlying compound nouns for designating parts of places in Mapudungun shows there is a tendency to mark partitive relations between constituent elements and to represent in the head element of the compound the classes of places they belong to.

452 Grammatical Behavior of Types and Parts of Places

Interestingly, our analysis revealed a relationship between the concept class and the grammatical structure of N-N compounds. In our corpus, all the compounds designating parts of places are head-initial and exhibit a partitive conceptual relation between their constituent elements, with the exception of one case that presents an agent relation. This finding is coherent with previous semantic descriptions of head-initial compounds in the literature (e.g., Baker & Fasola, 2009; Zúñiga, 2014), which identified a part-whole semantic relation between elements within this kind of compound.

On the other hand, N-N compounds designating types of places are mostly head-final (67 out of 82 cases), with only a small part (15 cases) being head-initial. In head-final compounds, the preferred conceptual relationships are constituent (19 cases), location (7 cases), and attributed concept (6 cases); regarding head-initial compounds, the preferred

conceptual relationships are agent (7 cases), constituent (5 cases), and partitive (3 cases). These findings partially agree with previous descriptions in the literature that pointed out container-contained and part-whole relationships in this kind of compound (Baker & Fasola, 2009; Zúñiga, 2014). In the first case, the head indicates the container of the substance represented by the modifier, as in *düpüñ-ko* (channel-water) “swampy stream”; in the second case, the head indicates the part of the whole represented by the modifier, as in *inal-l’afken* (shore-sea) “the beach.” In the latter case, the types of places are conceptualized as parts of other, larger places. However, the conceptual relationship of agent does not appear as a prototypical relationship in previous descriptions of head-initial compounds. Within this group of nouns two types can be distinguished: (1) those exhibiting a container-contained relationship between constituent elements, with the particularity that the contained element is not a substance but an animate entity, such as *düpüñ-kulliñ* (channel- animal) “the path of animals in the jungle,” *kurko-dewü* (cave-mouse) “the cave of the mice,” *lolo-üni* (burrow- shrimp) “crab nest,” and *kuykuy-pangi* (bridge-puma) “the gable of the house”; and (2) those that exhibit an argumental relationship between constituent elements, such as: *lawüpeyüm-ofisha* (place where they lie down-sheep) “place sheltered from the sun where the livestock rest,” *eltun-la* (burial site-dead) “sepulcher,” *konwe-antü* (place of entry-sun) “the west,” and *tripawe-antü* (place where it comes out-sun) “the east.”

Conclusions

In this article, we examined the most productive conceptual patterns used to form 112 compound nouns designating different types and parts of places in Mapudungun. This analysis enabled us to identify which conceptual dimensions and configurations were more salient and appeared more frequently in the nouns representing non-intervened natural places, human-intervened natural places, installations, territorial divisions and parts

of places. Our results showed that, despite the great diversity of places represented in the set of compound nouns analyzed, some conceptually motivated patterns show up more frequently than others. This observation is in line with previous studies (Kageura, 2002; Fernández-Silva, 2017), suggesting that concept class is a factor that influences name choice in the sense that certain perspectives of conceptualization and/or certain conceptual patterns are preferred over others for the designation of nouns belonging to a given class.

For the designation of non-intervened natural places, there prevails a natural, non-human viewpoint where the place is named after a culturally prominent entity present in that place, whether it be a material, a plant, an animal, or another place, such as *pideñ-ko* (plumbeous rail-water) “plumbeous rail [a species of bird] estuary.” In intervened natural places there prevails a human, functional perspective, and for agricultural sites, the preferential conceptual patterns are those that mention human activity, such as *katriün-püllü* (cut-land) “canal”; and for the animal-intervened places, those specifying the animal related to the place, as in *lawüpeyüm-ofisha* (place where they lie down-sheep) “place sheltered from the sun where the livestock rest.”

A human-related, functional point of view is also present in compounds designating installations, and the most salient conceptual pattern specifies, by means of the constituent *ruka* “house,” the human-made or artificial nature of the installation, such as *nieketranwe-ruka* (place where the harvest is stored-house) “cellar in which the harvest is kept.” In territorial divisions, the most productive conceptual pattern specifies the natural place in the head and specifies its location by means of another concept (property, place, and entity) in the modifier; if the division belongs to the vertical or spiritual dimension, a relative or egocentric frame of reference is used, as in *nag-mapu* (below-land) “the land of here, our land”; whereas if the division belongs to the horizontal or terrestrial dimension, either an intrinsic frame of reference

is selected, such as in *lafken-wütranmapu* (sea-territory) “the first *wütranmapu* or province, which is the coast (...),” or an absolute or geocentric one is, as in *willi-mapu* (south-land) “they call the land from the south.” Finally, for nouns designating parts of places, the preferred conceptual pattern indicates the part (an entity, an activity or a property) of one of the three types of places considered: (1) non-intervened natural place (such as in *changkin-lewfü* (branch-river) “branch of the river”); (2) intervened natural place (such as in *trawün-rüpü* (encounter-road) “the crossroads”); and (3) installation (such as in *llüngüd-ruka* (flat-house) “the flat surface where the house is placed”).

Furthermore, in the case of N-N compounds, a correlation was observed between the conceptual class of the compound (either types or parts of places) and the morpho-syntactic structure (head-initial or head-final): All compounds referring to parts of places have a head-initial structure, expressing a partitive relationship between constituent elements (except one case that presents an agent relationship); while compounds representing types of places are mostly head-final and exhibit different types of conceptual relationships between constituents (i.e., constituent, location, and attributed concept). This finding is coherent with previous descriptions of semantic relationships between constituent elements of both types of compounds: specific, in the case of head-initial compounds; and non-specific, with a wide range of meanings in the case of head-final units (Baker & Fasola, 2009, p. 598).

In sum, this analysis shows the usefulness of applying the cognitive perspective to the study of word formation, as it allows us to identify which naming patterns are more productive in a given language and how they relate to cognitive categorization and cultural models in a given language community. The description of naming patterns is a necessary first step for the formulation of guidelines for the creation of general and terminological neologisms with the Mapudungun’s

own formal and semantic resources. If this is considered, these novel lexical units will probably have better chances of being accepted by speakers and, consequently, successfully implanted in the Mapudungun language. On the other hand, the description of naming patterns of places presented in this study could be useful for the study of Chilean toponymy of Mapuche origin. As Wagner (1965) states, this has been a difficult enterprise because documentation is scarce and recent—the oldest documents date from the 17th century. Therefore, knowledge on the conceptual patterns most frequently used in the names of natural places in Mapudungun could help to shed light on the toponyms created by composition when one of the constituent elements is opaque.

Acknowledgments

The authors wish to thank Vicerrectoría de Investigación and Estudios Avanzados from Pontificia Universidad Católica de Valparaíso for their support during the process of the research.

References

- Armengol, P. (1919). *Glosario etimológico de nombres de hombres, animales, plantas, ríos, y lugares, y de vocablos incorporados en el lenguaje vulgar, aborígenes de Chile, y de algún otro país americano* (volumen 2). Universitaria.
- Auger, P. (1999). *L'implantation des officialismes halieutiques au Québec: essai de terminométrie* (Langues et sociétés, 37). Office Québécois de la Langue Française.
- Augusta, F. de. (1903). *Gramática araucana*. Imprenta Central, J. Lampert.
- Augusta, F. de. (1916). *Diccionario araucano-español y español-araucano*. Tomo Primero y Tomo Segundo. Imprenta Universitaria.
- Fernández-Silva, S. (2017). La estructura cognitiva de la variación terminológica: el papel de la clase conceptual en la denominación de los conceptos especializados. *Terminalia* (15), 15-26. <https://doi.org/10.2436/20.2503.01.102>
- Fernández-Silva, S., Freixa, J. & Cabré, M. T. (2011). A proposed method for analysing the dynamics of cognition through term variation. *Terminology*, 17(1), 49-74. <https://doi.org/10.1075/term.17.1.04fer>
- Freixa, J. & Fernández-Silva, S. (2017). Terminological variation and the unsaturability of concepts. In P. Drouin, A. Francoeur, J. Humbley, & A. Picton (Eds.), *Multiple perspectives on terminological variation* (pp. 155-181). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tlrp.18.07fre>
- Baker, M., & Fasola, R. (2009). Araucanian: Mapudungun. In R. Lieber & P. Stekauer (Eds.), *The Oxford handbook of compounding* (pp. 594-608). OUP.
- Buenafuentes de la Mata, C. (2018). Aportaciones de la semántica cognitiva a la formación de palabras por composición. *Revista de Filología Hispánica*, 33(3), 1063-1090. <https://doi.org/10.15581/008.33.3.1063-90>
- Cabré, M. T. (2004). La importància de la neologia per al desenvolupament sostenible de la llengua catalana. In J. Freixa & E. Solé (Eds.), *Llengua catalana y neologia* (pp. 17-45). IULA-UPF.
- Cabré, M. T., Bayà, M. R., Bernal, E., Freixa, J., Solé, E. & T. Vallès. (2002). Evaluación de la vitalidad de una lengua a través de la neología: a propósito de la neología espontánea y de la neología planificada. In Cabré, M. T., Solé, E. & J. Freixa. (Eds.), *Lèxic i neologia* (pp. 159-201). Observatori de Neologia. Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fabra.
- Cárdenas, P. (2005). Propuesta curricular intercultural: nociones de tiempo y espacio de la cultura mapuche en el currículum escolar. In D. Quilaqueo, S. Quintriqueo & P. Cárdenas (Eds.), *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche* (pp. 73-146). Frasis Editores/UC Temuco.
- Catrileo, M. (2010). *La lengua mapuche en el siglo XXI*. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile.
- Centro de Estudios Públicos. (2007). Estudio opinión pública: los mapuches rurales y urbanos hoy. Documento de trabajo No 367. CEP.
- Chiodi, F. & Loncon, E. (1999). *Crear nuevas palabras. Innovación y expansión de los recursos lexicales del mapuzugun*. UFRO y CONADI.
- Diki-Kidiri, M. (2008). *Le vocabulaire scientifique dans les langues africaines: Pour une approche culturelle de la terminologie*. Karthala.

- Evans, V. (2009). *How words mean: Lexical concepts, cognitive models, and meaning construction*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199234660.001.0001>
- Febrés, A. (1765). *Arte de la lengua general del Reyno de Chile [...]* Año de 1764. Lima, en la Calle de la Encarnación. Año de 1765.
- Fillmore, C. (1985). Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di Semantica*, 6(2), 222-254.
- Geeraerts, D. (2000). Salience phenomena in the lexicon. A typology. In L. Albertazzi (Ed.), *Meaning and cognition* (pp. 79-102). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/ceclr.2.05gee>
- Geeraerts, D. (2010). *Theories of lexical semantics*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198700302.001.0001>
- Geeraerts, D., Grondelaers, S. & Bakema, P. (1994). *The structure of lexical variation: Meaning, naming, and context*. Mouton De Gruyter.
- Gundermann, H., Godoy, L., Caniguan, J., Ticona, E., Castillo, E., Clavería, A., & Faúndez, C. (2009). *Perfil sociolingüístico de lenguas mapuche y aymara en la Región Metropolitana*. CONADI-UTEM.
- Hernández, A., Ramos, N., & Huenchulaf, R. (2006). *Gramática básica de la lengua mapuche (Tomo I)*. Editorial UC Temuco. <https://doi.org/10.7770/9567019215>
- Hult, F. M. (2018). Language policy and planning and linguistic landscapes. In J.W. Tollefson & M. Pérez-Milans (Eds.), *Oxford handbook of language policy and planning* (pp. 333-351). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190458898.013.35>
- Kageura, K. (2002). *The dynamics of terminology: A descriptive theory of term formation and terminological growth*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/trlp.5>
- Lagos, C. (2010). *El mapudungún en Santiago de Chile. Caracterización de la competencia, vitalidad y representaciones sociales en torno a la lengua mapuche en la ciudad*. [Doctoral dissertation], Universidad de Valladolid.
- Loncon, E. & Castillo, S. (2018). Neologismos en mapudungun: Palabras creadas en un proceso de enseñanza y de aprendizaje. *Literatura y Lingüística*, 38, 195-212. <https://doi.org/10.29344/0717621X.38.1633>
- Moesbach, E. W. de. (1962). *Idioma mapuche*. Padre Las Casas, Editorial San Francisco.
- Navarro, H. (2014). Vocabulario etnobiológico en mapudungun. In M. Malvestitti & P. Dreidemie (Eds.), *III Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas (ELLA). Libro de actas* (417- 429). Universidad Nacional de Río Negro.
- Osorio, J. (2011). Patudos, entradores y metidos: metáfora, esquema de imagen e idealización en ejemplos del léxico popular chileno de la conducta social. *Relaciones (Zamora)*, 32(128), 97-115.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. In E. Rosch & B. Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization* (pp. 27-48). Lawrence Erlbaum.
- Sager, J. C. (1990). *A practical course in terminology processing*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.44>
- Sager, J. C., & Kageura, K. (1995). Concept classes and conceptual structures: Their role and necessity in terminology. *ALFA*, 7/8, 191-216.
- Salas, A. (1992). *El mapuche o araucano. Fonología, gramática y antología de cuentos*. Mapfre.
- Smeets, I. (2008). *A grammar of Mapuche*. Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110211795>
- Temmerman, R. (2000). *Towards new ways of terminology description: The sociocognitive-approach*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/trlp.3>
- Valdivia, L. de. (1606). *Arte y gramatica general de la Lengva que corre en todo el Reyno de Chile [...]* Francisco del Canto. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/701>
- Villagrán, C. (1998). Etnobotánica indígena de los bosques de Chile. *Revista Chilena de Historia Natural*, 71, 245-268.
- Villagrán, C., Villa, R., Hinojosa, L. F., Sánchez, G., Romo, M., Maldonado, A., Cavieres, L., Latorre, C., Cuevas, J., Castro, S., Papic, C., & Valenzuela, A. (1999). Etnozoología mapuche: un estudio preliminar. *Revista Chilena de Historia Natural*, 72, 595-627.
- Villena, B. (2014). Creación neológica en mapudungún: entre el desplazamiento y la lealtad lingüística. *Terminália* (10), 37-49. <https://doi.org/10.2436/20.2503.01.69>
- Villena, B. (2017). Fuentes para el estudio del mapudungún. *Lenguas y Literaturas Indoamericanas*, 19(1), 141-167.
- Villena, B., Cabré, M. T. & Fernández-Silva, S. (2019). Formación de nombres en mapudungún: productividad, genuinidad y planificación. *Signos*, 52(100), 615-638. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000200615>
- Wagner, C. (1965). Contribución al estudio de la toponimia de Chiloé. *Estudios Filológicos*, 1, 283-302.
- Zúñiga, F. (2006). *Mapudungun. El habla mapuche*. CEP.

- Zúñiga, F. (2014). Nominal compounds in Mapudungun. In S. Danielsen, K. Hannss & F. Zúñiga (Eds.), *Word formation in South American Languages. Studies in language companion series* (pp. 11-31). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/slcs.163.02zun>
- Zúñiga, F. & Olate, A. (2017). El estado de la lengua mapuche, diez años después. In I. Aninat, V. Figueroa & R. González (Eds.), *El pueblo mapuche en el siglo XXI. Propuestas para un nuevo entendimiento entre culturas en Chile* (pp. 343-374). CEP.

How to cite this article: Villena-Araya, B. and Fernández-Silva, S. (2021). Noun composition in Mapudungun: Conceptual patterns in the naming of places. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(2), 437-456, <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a04>



A
U
T
H
O
R
S
U
I
D
E
L
I
N
E
S

Íkala

Revista de Lenguaje y Cultura

Medellín, Colombia, Vol. 26, Issue 2
May-August, 2021 / pp. 256 -466
ISSN 0123-3432 / www.udea.edu.co/ikala

AUTHOR GUIDELINES

459

With the aim 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 Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 26 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2021), PP. 459-466, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

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 endnotes. However, as suggested by the *APA Publication Manual* (chapter 2, numeral 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 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, by Elsevier, and *APA Publication Manual*).

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 aspectos 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.
2. <https://www.researchgate.net/signup.SignUp.html>
3. <https://www.academia.edu>
4. 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>
5. 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.