

Vol. 28, Issue 3/ September-December, 2023 / ISSN 0123-3432 / ISSNe 2145-566 X



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

# Íkala

Revista de Lenguaje y Cultura





**Artist:** Marcela Ramírez-Aza

Painter Marcela Ramírez-Aza was born in Bogotá, Colombia. She studied Social Communication at Universidad Jorge Tadeo Lozano, also in Bogotá, and complemented this degree with studies in Art History and Literature, which gave her a career as an editor. However, as she told Olga de Villegas in an interview for *Revista Momentos* in 2014, art has been her calling since she was little, as, by then, she was already fascinated by a box of color pencils, although she did not start working as a professional visual artist until her brother, also a painter, gave her his oil paints and brushes.

Ramírez-Aza's paintings are abstract. She finds in non-figurative language, in the pure use of form and color, a path for expressing events and emotions transfigured into images captured with the universal language of space and senses. Over time, as she has experimented with different techniques and pictorial media, she has found a coherent lexicon of her own, not only to express her internal subjectivity but also the external reality, including the reality of chaos and violence that has inspired many of her paintings.

Even though it comes from a deeply personal emotional impulse, Ramírez-Aza's work opens a dialogue with the spectator and finds, within the apparent lack of rules of abstract painting, a solid pictorial universe covered with emotive landscapes.

This work is in several Latin American art and abstract art collections and has been displayed in places such as the Consulate General of Colombia in Chicago, Biblioteca Julio Mario Santo Domingo in Bogotá, and in art galleries such as Espacio Itinerante in Colombia, Artnuances in Italy, Widewalls in Switzerland, JingJingShi in China, and Art Limited in France. She was also a finalist for the *Financial Times* and OppenheimerFunds Emerging Voices Award for the arts.

In addition, her work has been featured in renowned publications such as *TIM* in Belgium; *Saatchi Online Magazine*, *Peripheral ARTeries*, and *The Wolf Magazine* in England; and *Sinestesia* and *Ars* in Colombia.

In *Íkala* we are proud to display, in our Volume 28, Issue 3, a selection of Master Ramírez-Aza's work that includes some of the abstract environments she has created for her spectators, from the stormy indigo of *Catarsis en azul* to the intense twilight orange of *Paráiso*.

**Cover:** *Gracia 12*, mixed media, 30 x 15 cm.

**Dividers:** *Paráiso*, mixed media, 60 x 120 cm. *Silencio*, mixed media, 27 x 46 cm. *Destello*, mixed media, 30 x 70 cm. *Génesis*, mixed media, 150 x 150 cm. *Azul ultramar*, mixed media, 49 x 68 cm. *Júbilo*, mixed media, 60 x 120 cm

# Íkala

*Revista de Lenguaje y Cultura*

Vol. 28, Issue 3 / September-December, 2023  
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 the 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, literacy studies in Latin America, 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 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.<sup>th</sup> 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. Jaime Usma

*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*

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

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

---

**ADJUNCT EDITORS**

---

**Ana Isabel García Tesoro**

PhD in Hispanic Languages, Universidad Autónoma de Madrid, Spain. Assistant Professor, Faculty of Communications and Philology, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

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

**Paula Andrea Montoya Arango**

PhD in Translatology, University of Montreal, Canada. Assistant Professor, School of Languages, Director Translation Studies Research Group, School of Languages, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

E-mail: andrea.montoya@udea.edu.co

**Wilson Orozco**

PhD 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**

PhD 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**

PhD in English, Mysore University, India. Associate Professor, Islamic Azad University, Iran. a-karbalaei@iau-qeshmint.com

**Francisco Salgado-Robles**

PhD 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**

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

wotjak@rz.uni-leipzig.de

**John Jairo Giraldo Ortiz**

PhD 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**

EdD 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**

PhD 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**

PhD 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**

PhD 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**

PhD 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

**Vincenza Minutella**

PhD in Translation Studies, University of Warwick, UK Research Fellow and Lecturer in English Language and Translation, Department of Foreign Languages, Literatures and Modern Cultures, Università di Torino, Italy

---

**SCIENTIFIC COMMITTEE**

---

**África Vidal**

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

**Andrew Cohen**

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

**B. Kumaravadivelu**

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

**Carla Lynn Reichmann**

PhD 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**

PhD 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**

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

**César Félix-Brasdefer**

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

**Christian Puren**

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

**Christiane Nord**

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

**Cristina Sánchez**

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

**Elana Shohamy**

PhD 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**

PhD 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**

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

**Isabel García Izquierdo**

PhD 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**

PhD 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**

PhD in Hispanic Linguistics, University of Southern California, USA. Faculty member, Department of Hispanic Studies, The University of Houston, USA.  
mjgutierrez@uh.edu

**Marcela Rivadeneira**

PhD in Language Science and General Linguistics, Universidad Pompeu Fabra, Spain. Adjunct Professor, Department of Languages and Translation, Universidad Católica de Temuco, Chile.  
mrivadeneira@uct.cl

**Marta Fairclough**

PhD in Spanish Linguistics, University of Houston, USA. Associate Professor, Department of Hispanic Studies, The University of Houston, USA.  
mfairclough@uh.edu

**Roberto Mayoral**

PhD in Translation and Interpretation, Universidad de Granada, Spain. Lecturer, Department of Translation and Interpretation, Universidad de Granada, Spain.  
rasensio@ugr.es

**Silvia Montero**

PhD in Translation Studies, Universidad de Vigo, Spain. Faculty member, Department of Translation and Linguistics, Universidad de Vigo, Spain.  
smontero@uvigo.es

---

## TECHNICAL TEAM

---

**EDITORIAL ASSISTANTS**

**María Luisa Valencia Duarte**  
luisa.valencia@udea.edu.co

**Natalia Wills Berrío**  
natalia.wills@udea.edu.co

**WORK-STUDY ASSISTANTS**

**Fiorella Alejandra Bernal Restrepo**  
School of Languages, Universidad de Antioquia  
fiorella.bernal@udea.edu.co

**Sara Marcela Cuesta Rivas**

School of Law, Universidad de Antioquia  
marcela.cuesta1@udea.edu.co

**COPYEDITORS**

*English:*

**Translation Agency, Universidad de Antioquia**  
agenciatraduccion@udea.edu.co

*Spanish:*

**Juan Fernando Saldarriaga Restrepo**  
mercurimerlinfederico@gmail.com



*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* is indexed in the National Index of Colombian Scientific and Technological Series Publications Publindex, A2 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:** Triannually, published in 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

**Email:** revistaikala@udea.edu.co

**Web page:** udea.edu.co/ikala

*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* is sponsored by School of Languages at Universidad de Antioquia. Calle 67 N.º 53-108, Bloque 11-105, Medellín, Colombia.

**Web page:** idiomas.udea.edu.co

**2023 Universidad de Antioquia, School of Languages**

The legal deposit is made under Decree 460 of March 16, 1995, before the National Library of Colombia.

*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura.* Vol. 28, Issue 3

(September-December, 2023).

ISSN 0123-3432 / 2145-566X



## PRESENTATION

Doris Correa

1-3



## EMPIRICAL STUDIES



Escritura de géneros textuales administrativos en el contexto académico y profesional español

*Sara Pistola, Iria da Cunha*

1-30

Using translanguaging to decolonize English language teaching in Colombia: A narrative inquiry

*Diego F. Ubaque-Casallas*

1-17

La escritura y las experiencias formativas en entornos reales

en una universidad colombiana

*Elizabeth Narváez-Cardona*

1-19

Developing cosmopolitanism through intercultural mediation activities: An after-school digital storytelling project in Catalonia

*Miaomiao Zhang*

1-19

El uso del aymara en la frontera entre Chile, Perú y Bolivia: Un análisis microsociolingüístico

*Juan Carlos Mamani Morales*

1-17

## CASE STUDIES

Movimientos retóricos, intensificación y atenuación en las cartas de motivación para el ingreso a programas de posgrado en México

*Carolina Urizar Ocampo, Eva Patricia Velásquez Upegui*

1-20

Causalidad y posicionamientos en el discurso de la historia escolar en español

*Natalia Leiva, Teresa Oteiza*

1-19

Función atenuante de las formas verbales que expresan duda en entrevistas semidirigidas del corpus PRESEEA de Chile

*Consuelo Gajardo, Silvana Guerrero González, Javier González Riffo, Daniela Ibarra Herrera*

1-16

Future translators' concerns regarding professional competences: A corpus study

*Cristina Plaza-Lara*

1-16

Les configurations discursives sur la francophonie et la langue française dans la presse écrite colombienne

*Nathalia Lamprea-Abril*

1-17

Traductoras chilenas en publicaciones periódicas del siglo XIX

*Maria Carolina Zúñiga Curaz*

1-18

## METHODOLOGICAL ARTICLES



Audiodescripción eclesiástica: La iglesia desde una perspectiva semiótica y traductológica

*María Lax-López*

1-20

## BOOK REVIEWS

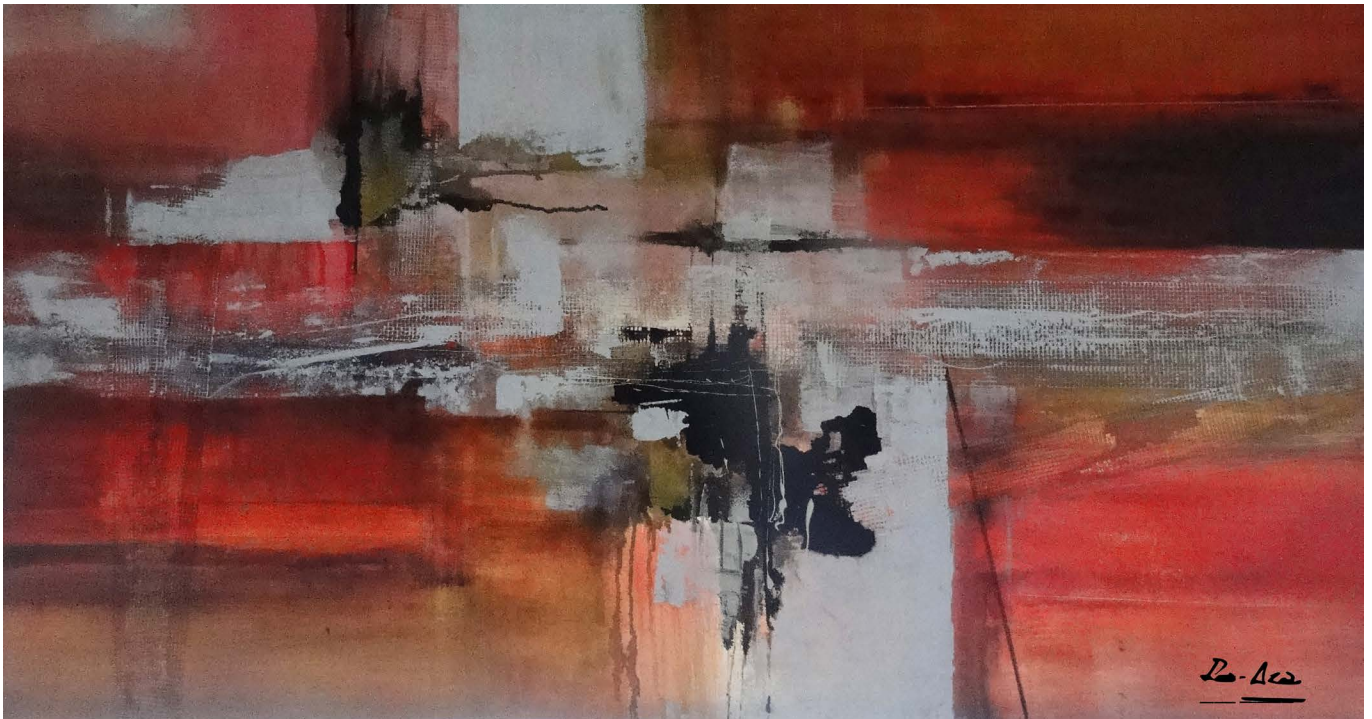
Book review: *The challenge of subtitling offensive and taboo language into Spanish. A theoretical and practical guide*

*Juan José Martínez Sierra*

1-3

T  
A  
B  
L  
E  
  
O  
F  
  
C  
O  
N  
T  
E  
N  
T  
S

# PRESENTATION



**Title:** Paráiso  
**Technique:** Mixed  
**Dimensions:** 60 cm x 120 cm  
2022



# PRESENTATION

## Doris Correa

Director-Editor, *Íkala*, Revista de Lenguaje y Cultura, School of Language, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

[doris.correa@udea.edu.co](mailto:doris.correa@udea.edu.co)

<https://orcid.org/0000-0002-2714-2493>

[org/0000-0002-2714-2493](https://orcid.org/0000-0002-2714-2493)

This new issue of *Íkala* marks four years of my tenure as the journal director. During this period, I have had the opportunity to edit seven regular and four special issues on audiovisual translation into English (vol. 28, issue 2), decoloniality in ELT (vol. 27, issue 3), the role of technology in language teaching and learning (vol. 26, issue 3), and applicable linguistics in language education (vol. 26, issue 1), as well as a dossier on research in Colombian school classrooms (in vol. 27, issue 2). I have also been able to work with an incredible team at the Office of the Vice President for Research and at the School of Languages and to take on the challenges imposed by an unexpected pandemic, among many other challenges.

In addition, I have been sometimes the artificer and sometimes a mere witness to how the journal has improved its international ranking, modernized its platform, and updated its policies and processes for editing and publishing articles, always maintaining its essence as a forum for researchers interested in the field of languages and cultures around the world.

Finally, I have eagerly participated in the creation of the Colombian Language Journals Network, to which I wish great success in their quest to lead collaborative initiatives between journals, the inclusion of other ways of representing knowledge, and a change in the way journals are classified and funded in Colombia. It has been an honor for me to witness and lead all these changes, and I can only hope that *Íkala* continues its upward path and its positioning as one of the leading journals in the field.

Today, it is a pleasure for me to present to you this third issue of September-December 2023, the last to be published under my direction. The issue contains a great variety of articles, among which are eight in Spanish, one in French and four in English. They are written by authors from various countries, namely Spain (4), Italy (1), Mexico (1), Chile (4), and Colombia (3), and are grouped into four categories: empirical studies (5), case studies (6), methodological articles (1), and book reviews (1). Regarding the context of the studies, this is also very diverse: professional programs (1), university programs at the undergraduate and postgraduate level (3), extracurricular programs (1) and border contexts (1).

Editor: Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Copyright, Universidad de Antioquia, 2023. This is an open-access article, distributed in compliance with the terms of the Creative Commons license BY-NC-SA 4.0 International.



*Íkala*, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 28 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2023), PP. 1-3, ISSN 0123-3432  
[www.udea.edu.co/ikala](http://www.udea.edu.co/ikala)

The empirical studies section, for example, begins with three research projects done at universities. The first article, by Sara Pistola and Iria da Cunha, examines the textual genres used in the field of administration, both in the professional and university contexts. In it, the authors describe not only the text genres that are most frequently used by practicing professionals and by university students but also the ones that present the greatest difficulty to them. The article also provides an account of the most common writing difficulties for both groups. The second article, by Diego Ubaque, is a narrative study carried out with two English teachers at a Colombian public university. The article explores how the teachers used translanguaging as a methodology in their classes with prospective English teachers to counter discourses that favor monolingualism in the teaching of this article. The third article, by Elizabeth Narváez, explores the connection between writing and formative experiences in real environments, such as internships and practices, in four academic programs at a Colombian university, and makes us see how writing is one of those most relevant and reusable learnings in these programs.

The section continues with two studies that cross the boundaries of the university and public schools. The first of these studies, by Miaomiao Zhang, explores the development of cosmopolitanism in an after-school program in Catalonia. In it, the author demonstrates how cosmopolitanism is built through intercultural mediation and how this, in turn, is constructed collaboratively in the relationship between different modes, languages, and material objects. The second investigation, by Juan Carlos Mamani, places us at the Tripartite Fair, an event held weekly on the border between Chile, Peru and Bolivia in which Spanish and Aymara interact. In his analysis, from the ethnography of communication, the author illustrates how Spanish “structurally affects the use of the Aymara language”.

On the other hand, in the case studies section, the analysis focuses on school texts and on texts obtained from open access pages and forums, the Colombian press, and Chilean periodicals. This section can be divided into three parts. The first two articles analyze two types of academic texts in Spanish: application letters for acceptance into a university and history textbooks. Their aim is to show us, at a macro level, the rhetorical moves used in the construction of application letters (Carolina Urizar-Ocampo and Eva Velásquez-Upegui); and at the micro level, how the connection system interacts with the interpersonal subsystems of COMMITMENT and GRADATION for the construction of causality in Chilean history textbooks (Natalia Leiva and Teresa Oteiza).

The following two articles focus on the analysis of two open access databases: the PRESEEA corpus from Chile and a corpus of interactions compiled through an online site for translators called Proz.com. The first (by Consuelo Gajardo, Silvana Guerrero, Javier González and Daniela

Ibarra) analyzes the expressions of doubt with a mitigating function that are found in the corpus to discover how Chilean speakers express their points of view and configure their role as speakers. The second, by Cristina Plaza-Lara, analyzes the interventions of the forum participants to reveal the main concerns of trainee translators in relation to their professional skills.

The last two case studies focus on the written press, in Colombia and Chile. In the first, Nathalia Lamprea-Abril analyzes the way in which Francophony is represented in the Colombian written press and uncovers how this representation is linked to the conception of French as a language that allows social and economic mobility. In the second, by Carolina Zúñiga, the author investigates the translations made by women in two magazines published by the Chilean press in the 19th century and calls our attention on the way in which these magazines were “used by women to deploy their social agency and insert themselves in the intellectual field.”

The methodological section is comprised of a single article, by María Lax López, and locates us in the field of churches. In it, the author invites us to consider the audio-descriptive texts that are used in ecclesiastical buildings and gives us some guidelines not only on how to carry out a semiotic analysis of these but also on how to prepare the audio-descriptive texts that they offer.

Finally, the book reviews section brings us a detailed description of the book entitled *The Challenge of Subtitling Offensive and Taboo Language into Spanish: A Theoretical and Practical Guide* by renowned author José Javier Ávila Cabrera. In it, Martínez-Sierra recounts the book, highlights its analytical and practical nature, and recommends its reading not only to subtitlers but also to all those people interested in the area of translation, whether they are researchers, teachers, students, or professionals in the area.

I want to thank the university administration, the School of Languages, the associate editors, the colleagues on the scientific and editorial committees, the assistants and work-study assistants in our editorial team, the authors, the reviewers, and the readers for all the support they offer to me during these four years. I hope you enjoy, as much as I did, this latest issue that I am presenting to you today, and that we can continue discussing the issues that are presented here in other forums and settings.



# EMPIRICAL STUDIES



**Title:** Silencio  
**Technique:** Mixed  
**Dimensions:** 27 cm x 46 cm  
**2013**

# ESCRITURA DE GÉNEROS TEXTUALES ADMINISTRATIVOS EN EL CONTEXTO ACADÉMICO Y PROFESIONAL ESPAÑOL

WRITING ADMINISTRATIVE TEXTUAL GENRES IN SCHOLARLY AND PROFESSIONAL CONTEXTS IN SPAIN

L'ÉCRITURE DE GENRES TEXTUELS ADMINISTRATIFS DANS LES MILIEUX ACADÉMIQUE ET PROFESSIONNEL À L'ESPAGNE

ESCRITA DE GÊNEROS TEXTUAIS ADMINISTRATIVO NOS CONTEXTOS ACADÊMICO E PROFISSIONAL NA ESPANHA

**Sara Pistola**

Investigadora con contrato predoctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España.  
spistola@flog.uned.es  
<https://orcid.org/0000-0002-6011-8639>

**Iria da Cunha**

Profesora contratada doctora, UNED, Madrid, España.  
iriad@flog.uned.es  
<https://orcid.org/0000-0002-7707-1574>

Este trabajo se deriva de un contrato de formación predoctoral de personal investigador (FPI), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (MCIN), de España, en la convocatoria 2019 del Subprograma Estatal de Formación del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad en I+D+i,



## RESUMEN

Los géneros textuales del campo de la administración pueden resultar difíciles de escribir tanto para el alumnado universitario como para el personal de las administraciones públicas, ya que para redactarlos deben tenerse en cuenta unas características lingüísticas concretas que varían en función del género y del receptor. Este artículo recoge los resultados de un estudio empírico sobre la percepción de dos colectivos pertenecientes al ámbito académico y profesional en cuanto a la escritura de géneros textuales del campo de la Administración dirigidos a la ciudadanía. Estos colectivos fueron los estudiantes de una universidad pública española y el personal de una administración local de referencia. Los datos se extraen del análisis cuantitativo de dos encuestas, a las que respondieron más de 2000 personas. El análisis permite identificar que los géneros que se escriben más frecuentemente y los que se perciben como más difíciles de escribir tanto en el contexto académico como en el profesional son el informe, el requerimiento, la resolución, el contrato y el acta. También revela que las dificultades de escritura a las que más frecuentemente se enfrentan los dos colectivos cuando tienen que redactar esos géneros son saber la estructura específica que deben seguir y usar el vocabulario adecuado. Estos hallazgos confirman que tanto los estudiantes como los profesionales de la Administración tienen dificultades a la hora de escribir los géneros textuales propios de su ámbito. Asimismo, sugieren que existe una correspondencia entre el currículum universitario y la práctica profesional en lo que se refiere a la redacción de géneros administrativos.

**Palabras clave:** escritura académica y profesional, géneros textuales, textos administrativos, dificultades de escritura

## ABSTRACT

Textual genres in the field of Administration can be difficult to write for both university students and public administration employees, since they call for spe-

Recibido: 2022-01-12 / Aceptado: 2022-07-08 / Publicado: 2023-09-12

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.348531>

Editora: Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2023. Este artículo se ofrece en acceso abierto de conformidad con los términos de la licencia BY-NC-SA 4.0 International, de Creative Commons.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 28 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2023), PP. 1-30, ISSN 0123-3432  
[www.udea.edu.co/ikala](http://www.udea.edu.co/ikala)

en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020 (referencia predoctoral PRE2019-088419). Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i, “Un prototipo tecnológico para la redacción en lenguaje claro: incorporación en la administración pública y análisis de su impacto en la ciudadanía (arText\_IMPACT)” (2022-2024) (PDC2022-133935-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y la Unión Europea y el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia —NextGeneration EU/PRT—.

cific linguistic characteristics, which vary according to the genre and the recipient. This article gathers the results of an empirical study examining the perception of writing administrative textual genres for the general public among two groups in the academic and professional fields. The participating groups were made up of students enrolled at a Spanish state university and the staff of a local administration of reference. Data were based on a quantitative analysis of two surveys carried out among over 2000 people. The analysis allowed researchers to identify that the genres most frequently requested and those with which writers struggled the most, in both academic and professional contexts, were: report (*informe*), requisition (*requerimiento*), resolution (*resolución*), agreement (*contrato*) and minute (*acta*). It also revealed that the biggest challenges faced by both sets of people when having to write those genres were: unawareness of the proper structure and lexical choice. These findings confirm that both students and administrative professionals face issues when writing the textual genres specific to their field. Likewise, they suggest that there is some correspondence between university curricula and professional practice in terms of writing administrative genres.

**Keywords:** academic and professional writing, textual genres, administrative texts, writing difficulties

## RÉSUMÉ

Les genres textuels dans le domaine de l’administration peuvent être difficiles à rédiger, tant pour les étudiants universitaires que pour les employés de l’administration publique, car ils requièrent des caractéristiques linguistiques spécifiques, qui varient en fonction du genre et du destinataire. Cet article rassemble les résultats d’une étude empirique portant sur la perception de la rédaction de genres textuels administratifs pour le grand public au sein de deux groupes, l’un universitaire et l’autre professionnel. Les groupes participants étaient composés d’étudiants inscrits dans une université publique espagnole et du personnel d’une administration locale. Les données sont basées sur une analyse quantitative de deux enquêtes menées auprès de plus de 2000 personnes. L’analyse a permis d’identifier plusieurs genres comme étant les plus fréquemment demandés et qui au même temps posaient plus des difficultés aux rédacteurs, dans les contextes académiques et professionnels, à savoir : rapport (*informe*), demande (*requerimiento*), résolution (*resolución*), accord (*contrato*) et procès-verbal (*acta*). L’étude a également révélé que les plus grandes difficultés rencontrées par les deux groupes de personnes lorsqu’ils doivent rédiger ces genres étaient : la méconnaissance de la structure appropriée et le choix lexical. Ces résultats confirment que les étudiants et les professionnels de l’administration sont confrontés à des problèmes lorsqu’ils rédigent les genres textuels spécifiques à leur domaine. De même, ils suggèrent qu’il existe une certaine correspondance entre les programmes universitaires et la pratique professionnelle en termes de rédaction des genres administratifs.

**Mots clés :** écriture académique et professionnelle, genres textuels, textes administratifs, difficultés d’écriture

## RESUMO

Os gêneros textuais no campo da Administração podem ser difíceis de escrever tanto para estudantes universitários quanto para funcionários da administração pública, pois exigem características linguísticas específicas, que variam de acordo com o gênero e o destinatário. Este artigo reúne os resultados de um estudo empírico que examinou a percepção da escrita de gêneros textuais administrativos

para o público em geral em dois grupos das áreas acadêmica e profissional. Os grupos participantes estavam constituídos por alunos matriculados em uma universidade estadual espanhola e funcionários de uma administração local. Os dados basearam-se em uma análise quantitativa de duas pesquisas realizadas com mais de 2.000 pessoas. A análise permitiu identificar vários gêneros como os mais solicitados e com os quais os redatores tiveram mais dificuldades, tanto no contexto acadêmico quanto no profissional, a saber: relatório (*informe*), requisição (*requerimiento*), resolução (*resolución*), acordo (*contrato*) e ata (*acta*). Também revelou que os maiores desafios enfrentados por ambos os grupos de pessoas ao terem de escrever esses gêneros foram: desconhecimento da estrutura adequada e escolha lexical. Esses resultados confirmam que tanto os alunos quanto os profissionais administrativos enfrentam problemas ao escrever os gêneros textuais específicos de sua área. Da mesma forma, sugerem que há alguma correspondência entre os currículos universitários e a prática profissional em termos de redação de gêneros administrativos.

**Palavras chave:** redação acadêmica e profissional, gêneros textuais, textos administrativos, dificuldades de redação

## Introducción

Los textos jurídico-administrativos pueden tener como emisores y receptores a la Administración pública, a la ciudadanía y a los estudiantes de Derecho. Por ejemplo, un particular remite al Ayuntamiento de su ciudad una solicitud de subvención. El Ayuntamiento, tras revisar la solicitud, le responde con una resolución concediéndole la subvención. Asimismo, en el contexto académico, el alumnado universitario de una asignatura de Derecho Administrativo lleva a cabo una tarea en la que debe leer un reglamento sobre subvenciones y escribir una resolución de concesión. Tanto la solicitud como la resolución y el reglamento son ejemplos de géneros textuales prototípicos del ámbito de la Administración. Estos géneros pueden resultar difíciles de escribir, ya que, al tratarse de textos especializados, han de tener unas características muy concretas para ser adecuados (Cabré, 1999): deben seguir una estructura particular, incluir una serie de contenidos concretos, emplear un estilo y una terminología adecuados, y adaptarse al receptor del mensaje, entre otras cuestiones.

En este contexto, Vine-Jara (2020) concluye que es necesario enseñar a escribir en la universidad de modo diferente para los distintos ámbitos especializados. Por este motivo, cobra gran importancia la escritura académica y profesional, que se puede incorporar en la enseñanza universitaria de distintas formas. Por ejemplo, Núñez-Cortés *et al.* (2021) destacan las tutorías de escritura académica para la redacción de textos de cualquier campo de conocimiento. En concreto, en cuanto al contexto jurídico, especialistas como Poblete *et al.* (2020) y Meza *et al.* (2020b) proponen llevar a cabo tareas de redacción de los géneros textuales prototípicos del ámbito como parte de los planes de estudio de grado.

Sin embargo, como señala Ortiz (2011), la escritura académica es un tema de investigación reciente (se desarrolla durante las tres últimas décadas), por lo que este tipo de iniciativas no están ampliamente implementadas en la universidad.

De hecho, en una reciente publicación (Romero y Álvarez, 2019), se pregunta a un grupo de estudiantes de una universidad española si reciben formación sobre escritura académica. Los resultados muestran que la percepción del alumnado es que la formación recibida acerca de este tema es insuficiente e inadecuada.

En el campo del derecho, Carretero (2021, 2023) pone de manifiesto que la enseñanza de la comunicación jurídica es escasa, tanto en la universidad como en la formación posterior de los juristas. Asimismo, Montolío y López afirman, en relación con la carrera judicial, que los estudiantes de Derecho “reciben una escasa o nula formación específica en elaboración de textos” (2008, p. 49). Esto también se puede aplicar al ámbito administrativo, ya que, tal y como dicen las mismas autoras, “la palabra escrita constituye una herramienta fundamental para cualquier profesional del derecho” (2008, p. 34).

Además de difíciles de escribir, los géneros textuales del ámbito de la Administración pueden resultar difíciles de entender tanto para la ciudadanía (España, Defensor del Pueblo, 2017; España, Ministerio de Justicia, 2011) como para el alumnado universitario (España, Ministerio de Justicia, 2011). Esto se debe a que las instituciones públicas tienden a utilizar un lenguaje oscuro y conservador (Aguirre, 2012; Blanco, 1968), que se caracteriza por la utilización de términos y estructuras arcaicos, el uso de construcciones sintácticas complejas, la excesiva longitud de oraciones y párrafos, y la tendencia a la despersonalización, entre otras características lingüísticas (Álvarez, 1995; De Miguel, 2000; España, Ministerio de Administraciones Públicas —MAP—, 1990).

En el caso de la ciudadanía, dos informes recientes en los que se analiza la claridad con la que la Administración pública española se comunica con los ciudadanos (Prodigioso Volcán, 2020) y, en particular, con los colectivos vulnerables (Prodigioso Volcán, 2021) demuestran que los textos administrativos son poco claros. Además, por lo



general, la población tiene escasos conocimientos previos sobre este ámbito de especialidad, lo que dificulta las tareas de lectura y comprensión de los textos (Elena, 2011).

Por lo que se refiere a los estudiantes de Derecho, también observan deficiencias en este tipo de escritos. En este sentido, el 56 % del alumnado encuestado en el informe del Ministerio de Justicia (2011) indica que los profesionales del ámbito jurídico se expresan por escrito de forma inadecuada.

Para revertir esta situación, a lo largo de los últimos años se han llevado a cabo diversas iniciativas. Una de las primeras fue la publicación de manuales de estilo por parte de las instituciones públicas. Las primeras publicaciones en este sentido fueron las del MAP (1990, 1994). Más tarde, se unirían otras instituciones locales y autonómicas, como el Ayuntamiento de Madrid (Sarmiento, 2007) y el Instituto Vasco de Administración Pública (Arakama *et al.*, 2005).

También comienza a adquirir fuerza la corriente del lenguaje claro (*plain language*), que pretende promover el uso de un lenguaje más sencillo por parte de las instituciones públicas. La International Plain Language Federation propone la siguiente definición del término “lenguaje claro”: “A communication is in plain language if its wording, structure, and design are so clear that the intended readers can easily find what they need, understand what they find, and use that information” (s. f.). Asimismo, algunos estudios establecen definiciones de lenguaje claro específicas para el ámbito del derecho. A modo de ejemplo, Meza *et al.* (2020a) señalan que los textos jurídicos escritos en un lenguaje más comprensible garantizan la seguridad jurídica. De igual modo, para Poblete y Soto, los documentos en lenguaje claro suponen “una puerta de entrada a la democracia” (2022, p. 6).

Uno de los primeros trabajos en torno al lenguaje claro en el contexto de la Administración española fue el de Cassany (2005). Sin embargo, es en los últimos años cuando este tipo de

publicaciones se ha hecho más frecuente. En la mayoría de estas obras, se ofrecen recomendaciones para hacer que los textos sean más claros, tanto en el ámbito jurídico en general (Carretero, 2019) como en subámbitos específicos, como el legislativo (Carretero y Fuentes, 2020), el judicial (Jiménez y Sancho, 2021; Montolío, 2019) y el administrativo (Da Cunha y Escobar, 2021; Montolío y Tascón, 2017, 2020). Además, surgen trabajos como el de De Cucco (2020), que plantea incluir en las carreras de Derecho una materia sobre redacción de textos jurídicos, en la que se incluya el lenguaje claro.

En resumen, en los últimos años, se han publicado investigaciones en las que se describen los textos jurídico-administrativos y se pone de manifiesto la necesidad de modernizarlos y de hacerlos más claros. No obstante, la mayoría de estos estudios son de carácter descriptivo, basados en la experiencia del autor o en el análisis de corpus (Calvo, 1980; Castellón, 2000, 2001; Da Cunha, 2020; MAP, 1990, 1994). Los análisis empíricos son menos frecuentes y se centran en el estudio de los textos que la Administración dirige a la ciudadanía desde el punto de vista del receptor, es decir, analizan la percepción que tiene la ciudadanía respecto de la claridad de los textos administrativos (Bayés, 2021; Prodigioso Volcán, 2020, 2021). Además, no tienen como foco del trabajo el concepto de *género textual*, a excepción del trabajo de Da Cunha y Montané (2019) sobre la frecuencia y las dificultades de la escritura de los géneros textuales en los que la ciudadanía se dirige a la Administración.

Asimismo, en la literatura revisada, se pone de manifiesto la necesidad de incluir la redacción de textos jurídico-administrativos en los currículos universitarios. Sin embargo, no se profundiza en cuáles son los géneros textuales más frecuentes y difíciles de escribir para los estudiantes universitarios y los profesionales del ámbito de la Administración, ni tampoco sobre las dificultades de escritura específicas a las que se enfrentan. Estos datos podrían emplearse en la creación de propuestas didácticas para la enseñanza de la escritura

académica y profesional. También se podrían utilizar para desarrollar herramientas de ayuda a la redacción que tengan en cuenta las dificultades de escritura más habituales para estos colectivos.

En este contexto, el objetivo general de esta investigación es profundizar en la percepción de dos colectivos pertenecientes al contexto académico y profesional sobre la redacción de los géneros textuales del ámbito de la Administración dirigidos a la ciudadanía. Para ello, se plantean una serie de objetivos específicos, que son:

1. Establecer cuáles de los géneros textuales redactados por la Administración y dirigidos a la ciudadanía son más frecuentes y difíciles de escribir para los estudiantes universitarios y los profesionales del ámbito de la Administración, e identificar las dificultades de escritura a las que se enfrentan.
2. Estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los textos administrativos en el contexto universitario, en cuanto al modo en el que se abordan los géneros textuales en el aula y al interés del alumnado por incorporar la escritura académica en su formación.
3. Determinar la percepción del personal público español sobre la claridad de los textos administrativos que redactan y el nivel de dificultad que supone para la ciudadanía entenderlos, y obtener información acerca de herramientas que podrían mejorar el proceso de escritura de los textos administrativos por parte de profesionales.

Para ello, se propone una metodología en la que se realizan encuestas a dos colectivos relacionados con el ámbito de la Administración española: el alumnado de Derecho Administrativo de una universidad pública, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), y el personal de una administraciones locales con más empleados públicos de España, el Ayuntamiento de Madrid. Las encuestas incluyen preguntas sobre los objetivos de investigación planteados.

El estudio se organiza en cuatro apartados. En el primero, se presenta el marco teórico de este trabajo. En el segundo, se describe en detalle la población intervenida, las encuestas realizadas y la metodología de análisis de los datos. En el tercero, se analizan los resultados de las encuestas. En el último, se incluyen las principales conclusiones y las líneas de trabajo futuro.

### Marco teórico

En esta investigación, se parte del concepto de *género textual* de Swales (1990) y Van Dijk (1977, 1989). En primer lugar, Swales (1990) afirma que los géneros textuales constituyen estructuras convencionalizadas que emplea una determinada comunidad discursiva para organizar sus intercambios comunicativos. En segundo lugar, para Van Dijk (1977, 1989), los géneros textuales siguen un patrón codificado y convencional (es decir, aceptado por la comunidad discursiva), que identifica con los conceptos de *macroestructura* y *superestructura*. La macroestructura constituye la estructura semántica del texto, en tanto que la superestructura representa la estructura textual formal, es decir, el modo en el que se organiza la información en el texto a través de distintos apartados.

También se tiene en consideración el concepto de *textos especializados* de Cabré (1999). Para esta autora, los textos especializados, como, por ejemplo, los administrativos, se caracterizan por una serie de rasgos lingüísticos que dependen del ámbito especializado y del género textual concreto que se quiera producir. Asimismo, distingue tres niveles de especialización de los textos en función del receptor (nivel alto, medio o bajo). De esta forma, los textos especializados tienen siempre como emisor a un especialista en la materia, y como receptor, a otro especialista (nivel alto), a un estudiante universitario o aprendiz de dicha materia (nivel medio), o a un lego (nivel bajo). Por tanto, existen diferentes niveles de especialización textual mediante los cuales se puede transmitir el conocimiento (Guantiva *et al.*, 2008).

Los textos especializados pueden generar dificultades en la escritura. En esta investigación, se entienden como *dificultades de escritura* aquellas que perciben los emisores de un texto especializado a la hora de redactarlo, teniendo en cuenta sus características prototípicas (como género textual), y la situación en la que se produce y el receptor al que se dirige (vertiente comunicativa). Por lo tanto, este concepto de *dificultad* se puede relacionar con los estudios de percepción. En este sentido, Vine-Jara señala que “la escritura es una actividad compleja, de operaciones interdependientes, fuertemente vinculadas a percepciones sobre el proceso de escritura, así como también a la creencia de autoeficacia de quien escribe” (2020, p. 478). En concreto, nuestro estudio emplea las dificultades de escritura propuestas por Da Cunha y Montané (2019), que tienen que ver con: conocer la estructura prototípica del texto, decidir el contenido que debe incluir, usar un vocabulario adecuado, no cometer faltas de ortografía u otros errores lingüísticos, cohesionar las ideas, encontrar otros textos que sirvan como modelo, utilizar el grado de formalidad adecuado, y determinar quién va a ser el lector y saber dirigirse a él.

Además del emisor especialista en la materia que señala Cabré (1999), Parodi (2015) afirma que los textos especializados se suelen redactar en contextos académicos por los estudiantes universitarios. En este sentido, los movimientos *Writing Across the Discipline* y *Writing in the Disciplines* promueven la incorporación de la escritura académica a los currículos de distintas materias, con el objetivo de aprender a través de la escritura (Bazerman *et al.*, 2016). Los textos que produce el alumnado pueden ser de carácter académico (p. ej., un resumen y un trabajo de fin de grado) o propios de la disciplina concreta (en el caso del derecho administrativo, p. ej., una notificación y un requerimiento).

Por lo tanto, los géneros textuales administrativos dirigidos a la ciudadanía pueden tener como autores, por un lado, al personal de las administraciones públicas y, por otro, al alumnado universitario de

Derecho Administrativo. La principal diferencia es que, cuando el emisor es el personal público, los géneros se redactan en un contexto profesional, mientras que cuando el emisor es el alumnado universitario, los géneros se redactan en un contexto académico.

## Método

En este trabajo se adopta una metodología de investigación cuantitativa. Los datos se obtienen a través de dos encuestas.

### Participantes

Primero, se selecciona la población objeto de estudio. En cuanto al contexto académico, la población es el alumnado matriculado en el Grado en Derecho y en el Grado en Ciencias Jurídicas de las Administraciones Públicas de la UNED, en el curso 2020-2021. Los motivos para seleccionar esta población son:

- Es suficientemente numerosa. Se trata de un grupo notablemente amplio, ya que, en el caso del Grado en Derecho, hay 18 565 estudiantes matriculados en el curso 2020-2021, y en el Grado en Ciencias Jurídicas de las Administraciones Públicas, hay 2775. Los datos sobre matriculación se obtienen en el Portal Estadístico de la universidad (UNED, s. f. 3), administrado por la Oficina de Tratamiento de la Información, y disponible en abierto.
- Es relevante en cuanto a la temática. Los dos grados incorporan asignaturas referentes al derecho administrativo en sus currículos. Los listados de asignaturas del Grado en Ciencias Jurídicas de las Administraciones Públicas y del Grado en Derecho de la UNED se pueden consultar en línea (UNED, s. f. 1, s. f. 2).

En cuanto al contexto profesional, la población seleccionada es el personal público del Ayuntamiento de Madrid. Las razones para seleccionar esta población son:

- Es suficientemente numerosa. El Ayuntamiento de Madrid cuenta en ese momento con un volumen de personal de 27 069 empleados públicos en 2022, según el informe de la Dirección General Planificación de Recursos Humanos del Área de Gobierno de Hacienda y Personal (2023). Además, estos empleados se intercambian textos especializados con los más de 3 000 000 de personas que viven en la ciudad en 2022, según el portal estadístico del Ayuntamiento, que se puede consultar en Madrid (2022).
- Es relevante en cuanto a la temática. El Ayuntamiento muestra un interés notable por mejorar la calidad de sus escritos. En este sentido, ha editado varias publicaciones para mejorar la claridad de los textos que dirige a la ciudadanía (Montolío y Tascón, 2017; Sarmiento, 2007). Además, ha enviado encuestas de satisfacción a usuarios de diversos servicios del Ayuntamiento, en las que incluyen preguntas sobre la claridad de sus textos (Adhara Marketing Tools, 2019; Simple Lógica, 2019). Asimismo, ha colaborado en los informes sobre claridad de los textos administrativos en España de la consultora Prodigioso Volcán (2020, 2021).

Finalmente, contestan a las encuestas 2051 personas, que constituyen la muestra de este estudio. De estas, 1295 corresponden al alumnado de la UNED, y 756, al personal del Ayuntamiento de Madrid. Todas responden al cuestionario de forma anónima y voluntaria. En este sentido, en este trabajo seguimos los estándares éticos de la American Psychological Association (2017) y del Comité de Ética de la Investigación de la UNED (UNED, s. f. 4) para resguardar los derechos de los participantes.

### Instrumento

Para llevar a cabo la investigación, se diseñan dos encuestas; una se dirige al alumnado de la UNED, y la otra, al personal del Ayuntamiento de Madrid. Ambas constan de dos secciones: introducción y

cuestionario. Por un lado, la introducción sirve para ubicar a los destinatarios y presentar el objetivo de la investigación. Por otro lado, el cuestionario incluye preguntas diversas, gracias a las que se obtiene información sobre los objetivos de investigación planteados en este artículo en la “Introducción”.

Para el diseño de los cuestionarios, existe una preferencia por las preguntas de opción múltiple, aunque también se recogen preguntas dicotómicas y politómicas. Las preguntas son cerradas, pero las de opción múltiple incluyen la opción de respuesta “Otros”. Asimismo, en el caso de las preguntas de opción múltiple, las opciones de respuesta son listas predeterminadas de:

- Géneros textuales redactados por la Administración y dirigidos a la ciudadanía. Esta lista, que se compone de 25 géneros, se obtiene de la clasificación de los géneros del ámbito de la Administración elaborada por Pistola y Viñuales (2021).
- Dificultades de redacción. Las ocho dificultades que contiene este listado se extraen del trabajo de Da Cunha y Montané (2019) y Da Cunha (2020).

El cuestionario al alumnado universitario consta de seis preguntas y el que se dirige al personal del Ayuntamiento de Madrid, de nueve. Las dos encuestas completas pueden verse en los dos anexos. En estos, las opciones de respuesta de las preguntas de opción múltiple se marcan con un cuadrado, mientras que las de las preguntas dicotómicas se marcan con un círculo.

Las encuestas se envían a través de los cauces institucionales de cada organismo. En el caso del alumnado universitario, el envío se lleva a cabo por medio del sistema de encuestas institucionalizado de la Universidad, que administra la Oficina de Tratamiento de la Información. En cambio, la encuesta al personal del Ayuntamiento de Madrid es gestionada por la Subdirección General de Calidad y Evaluación, que pertenece a la

Dirección General de Transparencia y Calidad. En ambos casos, el período de respuesta se cierra en dos semanas.

Además de hacerse cargo del envío y de la recogida de datos, las dos instituciones mencionadas participan en el proceso de validación previo de las encuestas. Ambas tienen la oportunidad de aportar mejoras a los cuestionarios en relación con la pertinencia, la redacción y el orden de las preguntas. A modo de ejemplo, la Subdirección General de Calidad y Evaluación del Ayuntamiento de Madrid hace diversas propuestas de mejora, como la incorporación de las preguntas 7, 8 y 9 en la encuesta al personal público (véase Anexo 2). Asimismo, una especialista en derecho administrativo, docente de la universidad en la que se lleva a cabo el estudio, evalúa la validez de los instrumentos. Inicialmente, participa en la elaboración del listado de géneros textuales que se ofrece para responder a varias preguntas de los cuestionarios. También valora la pertinencia, la redacción y el orden de las preguntas. Sus comentarios se tienen en cuenta en la versión final de la encuesta.

Además, en la encuesta al alumnado universitario no es necesario que los estudiantes contesten a todas las preguntas, ya que este es el procedimiento habitual de las encuestas realizadas en la UNED; por lo tanto, el número de estudiantes que responde a cada pregunta es variable. Sin embargo, el personal público sí debe contestar a todas las preguntas de la encuesta; por consiguiente, el número de personas que responde a cada pregunta es invariable. En ambas encuestas, no hay límite máximo de respuestas a las preguntas de opción múltiple. De este modo, los encuestados pueden seleccionar todas las opciones de respuesta que consideren oportuno.

En el caso de la encuesta al alumnado universitario, como no es obligatorio responder a todas las preguntas, la tasa de respuesta varía de una pregunta a otra. Es decir, el alumnado contesta a algunas preguntas más que a otras. En este sentido, Arroyo

y Finkel (2019) mencionan, como una de las principales desventajas de los cuestionarios auto-rellenados, la falta de respuesta parcial.

En la Tabla 1, se muestra la tasa de completación del cuestionario o proporción de preguntas contestadas en relación con el total de personas que responden a la encuesta (1295).

**Tabla 1** Tasa de completación del cuestionario al alumnado universitario

Pregunta (n.º)	Personas que contestan (n.º)	Personas que contestan (%)
1	1253	96,76
2	1194	92,2
3	935	72,2
4	824	63,63
5	1162	89,73
6	1295	100

### Análisis de los datos

Para la realización de este estudio se analizan los resultados de todas las preguntas de las encuestas, excepto la pregunta 9 de la encuesta al personal público. Esta pregunta se incluye a petición de la Subdirección General de Calidad y Evaluación del Ayuntamiento de Madrid, para controlar, de forma interna, el grado de participación de las distintas áreas y organismos del Ayuntamiento. En la Tabla 2, se indica la correspondencia entre las preguntas de las encuestas y los objetivos específicos planteados en esta investigación.

**Tabla 2** Correspondencia entre las preguntas de las encuestas y los objetivos específicos del estudio

Objetivo específico	Preguntas al alumnado universitario	Preguntas al personal público
1	3, 4, 5	2, 3, 4
2	1, 2, 6	-
3	-	1, 5, 6, 7, 8



## Resultados

En este apartado se presentan los resultados del trabajo. Primero, se exponen los resultados en torno a los géneros administrativos en el contexto académico. A continuación, se muestran los datos sobre estos géneros en el contexto profesional. Los datos proceden de las encuestas al alumnado universitario y al personal del Ayuntamiento de Madrid descritas anteriormente.

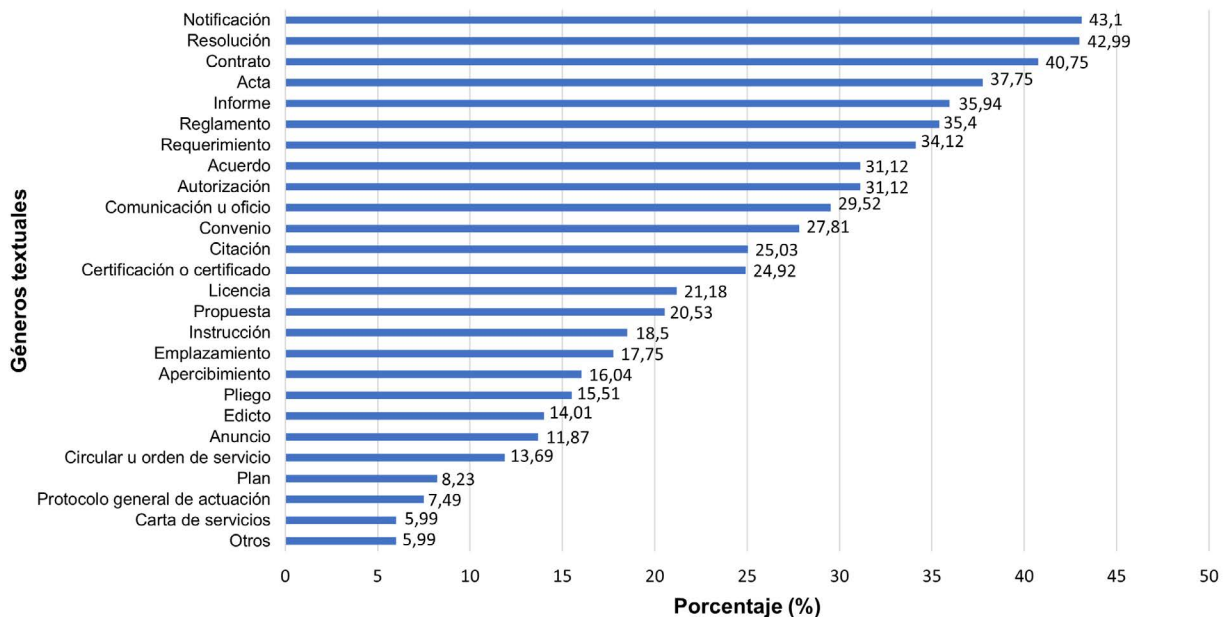
### Los géneros textuales administrativos en el contexto académico

La Figura 1 presenta los resultados acerca de los géneros textuales dirigidos por la Administración a la ciudadanía, que tiene que escribir el alumnado en el contexto de las asignaturas de Derecho Administrativo. Estos datos se obtienen de la Pregunta 3, a la que responden 935 estudiantes.

Como lo refleja la Figura 1, todos los géneros textuales de la lista ofrecida al alumnado universitario para contestar a la Pregunta 3 obtiene alguna respuesta. Por consiguiente, se deduce que todos esos géneros se tienen que escribir en el contexto de las asignaturas de Derecho Administrativo. Concretamente, los 10 géneros textuales que más se escriben son, en este orden: notificación, resolución, contrato, acta, informe, reglamento, requerimiento, acuerdo, autorización, y comunicación u oficio. Por lo tanto, estos son los géneros textuales administrativos más frecuentes que redacta el estudiantado que contesta a la encuesta en el marco del aula. Sin embargo, el hecho de que esta pregunta sea una de las menos contestadas de la encuesta puede llevar a la conclusión de que parte del alumnado no tiene que escribir con frecuencia géneros del ámbito de la Administración en el aula. De hecho, un número reducido de estudiantes emplea la opción de respuesta “Otros”

10

**Figura 1** Géneros textuales Administración-ciudadanía que se escriben en las asignaturas de Derecho Administrativo



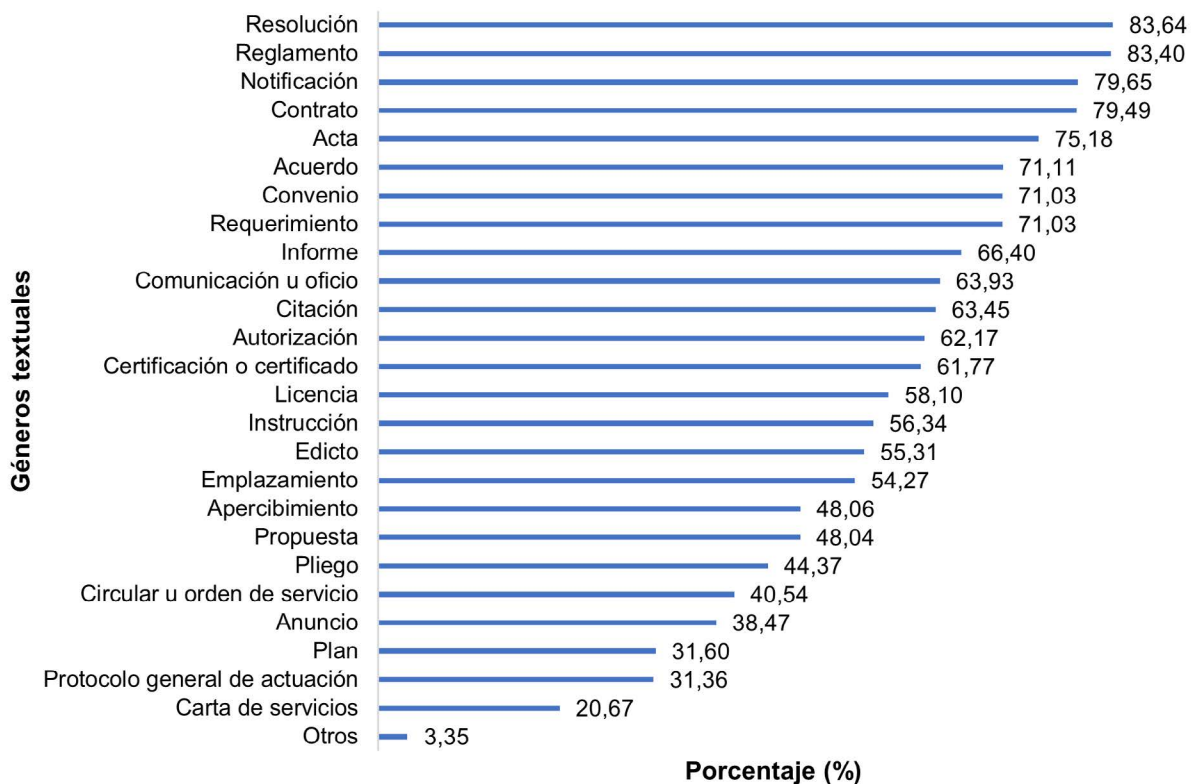
de esta pregunta para indicar que nunca ha tenido que redactar esos géneros en el contexto del aula (el 4,6 %).

En este trabajo, cuando hablamos de los géneros más frecuentes en el contexto académico, nos referimos a aquellos que más se tienen que escribir como parte del trabajo en el aula. No obstante, estos géneros también se trabajan en las asignaturas de Derecho Administrativo de forma teórica. Así lo ponen de manifiesto las Figuras 2 y 3, que muestran los géneros que se mencionan o aparecen en los materiales de las asignaturas de Derecho Administrativo, y los que se abordan con detalle, respectivamente. Estos datos se obtienen de las respuestas del alumnado universitario a las Preguntas 1 y 2 de la encuesta. El número de estudiantes que responde a la Pregunta 1 es 1253, mientras que los que contestan a la Pregunta 2 son 1194.

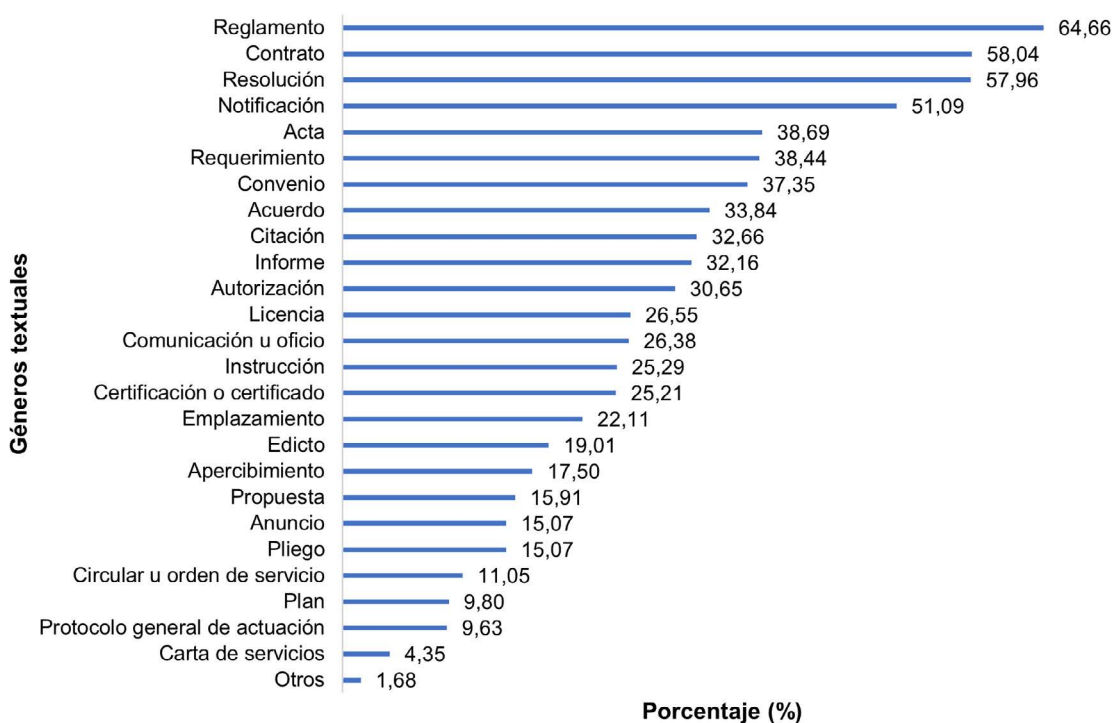
Como se puede observar en estas tres primeras figuras, los porcentajes de respuesta de la Pregunta 3 son menores que los de la Pregunta 1 y la Pregunta 2. En el caso de la frecuencia de escritura, se mueven entre el 45 y el 5 %. No obstante, en cuanto a si los géneros se mencionan y se abordan con detalle, las franjas porcentuales aumentan hasta el 20-85 % y 4-65 %, respectivamente. De esto se deduce que, aunque el alumnado de Derecho Administrativo escribe géneros textuales en el aula, es más frecuente que esos géneros simplemente se mencionen o se aborden con detalle por parte del profesor o de los materiales de la asignatura.

La Figura 4 presenta los resultados de la Pregunta 4 de la encuesta, que busca determinar cuáles son los géneros más difíciles de escribir para el alumnado de Derecho Administrativo de la UNED. El número de estudiantes que responde a esta pregunta es 824.

**Figura 2** Géneros textuales Administración-ciudadanía que se mencionan o aparecen en los materiales de las asignaturas de Derecho Administrativo

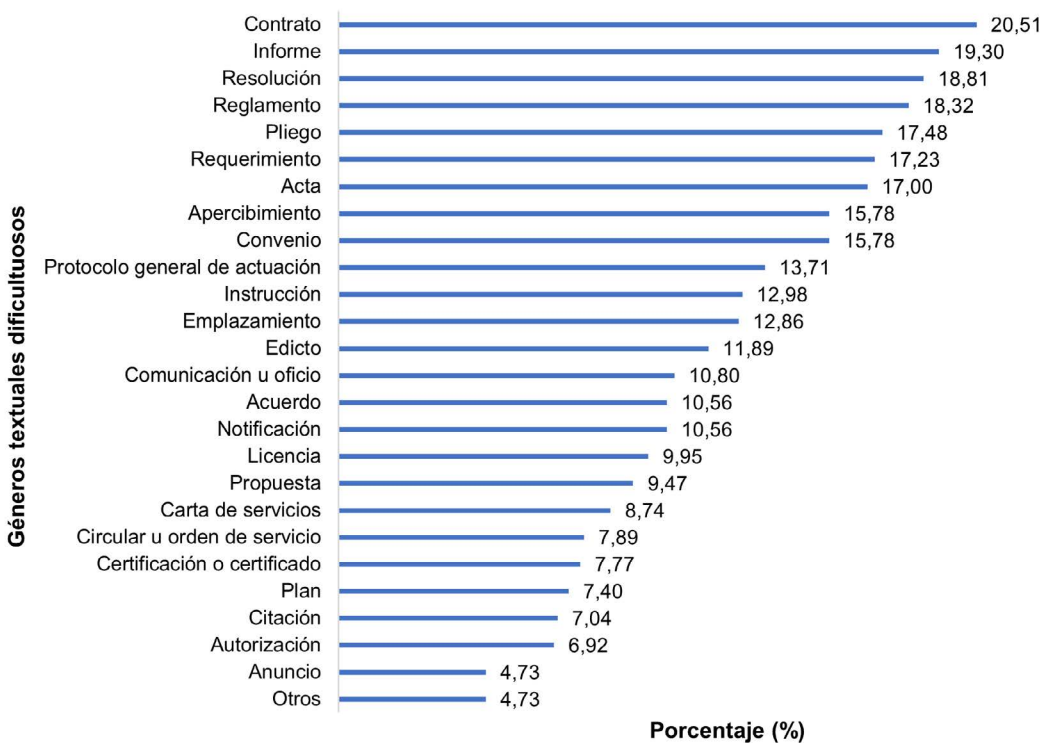


**Figura 3** Géneros textuales Administración-ciudadanía que se abordan con más detalle en las asignaturas de Derecho Administrativo



12

**Figura 4** Géneros textuales Administración-ciudadanía que resultan más difíciles de escribir para el alumnado de Derecho Administrativo



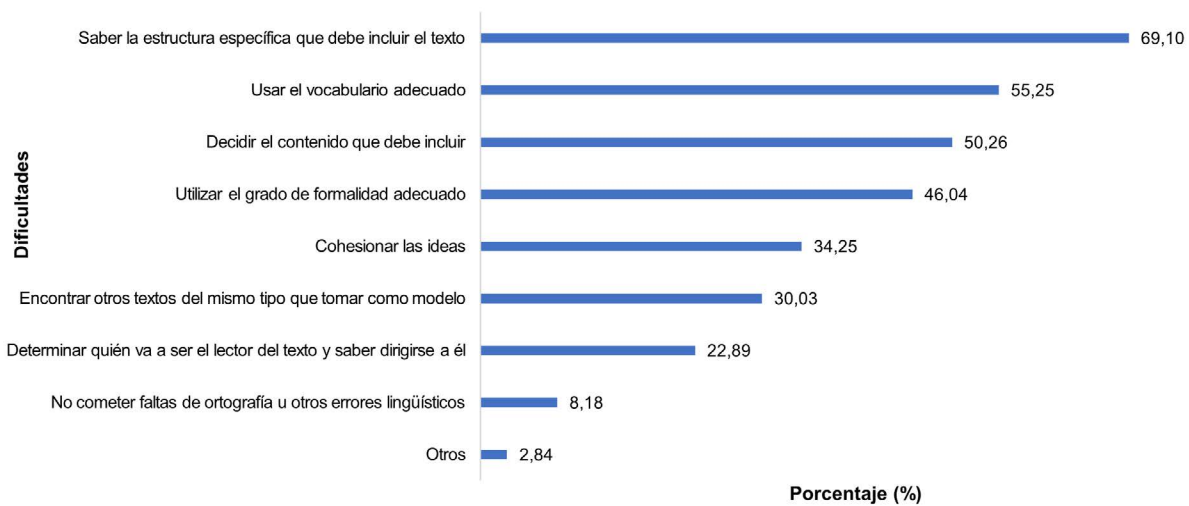
En la Figura 4 se observa que todos los géneros textuales de la lista producen dificultades de escritura al alumnado de Derecho Administrativo que participa en la encuesta. En concreto, los 10 géneros que se consideran más difíciles de escribir por parte de este colectivo son: contrato, informe, resolución, reglamento, pliego, requerimiento, acta, apercibimiento, convenio y protocolo general de actuación. No obstante, hay que tener en cuenta que esta es la pregunta menos contestada de la encuesta, lo que puede significar que parte del alumnado no escribe esta clase de textos con la suficiente frecuencia como para identificar qué género textual juzga más difícil de escribir.

La Figura 5 presenta los resultados de la percepción del alumnado universitario de Derecho Administrativo

en relación con las dificultades de escritura a las que se enfrenta a la hora de escribir textos de este ámbito. Estos datos se extraen de la Pregunta 5, a la que responden 1162 estudiantes.

De los datos de la Figura 5 se deduce que el alumnado se enfrenta a diversas dificultades de escritura a la hora de redactar textos administrativos. En este sentido, la dificultad más destacada tiene que ver con la estructura específica del texto, es decir, los apartados y subapartados que debe incluir. También resultan destacables las dificultades que tienen que ver con el vocabulario, los contenidos, el grado de formalidad, la cohesión de las ideas, la búsqueda de modelos y la consideración del receptor a la hora de redactar el texto. Por el contrario, la dificultad que se percibe como menos frecuente guarda relación con la ortografía.

**Figura 5** Percepción de las dificultades que genera la escritura de los géneros textuales Administración-cidadanía al alumnado de Derecho Administrativo



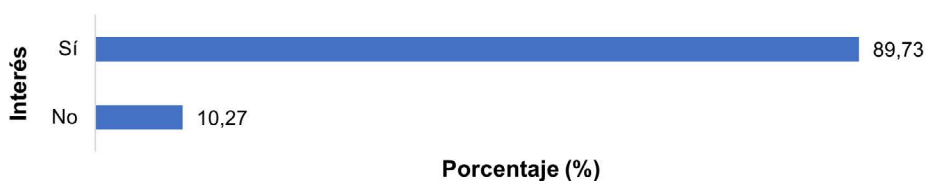
Finalmente, la Figura 6 presenta los resultados acerca del interés del estudiantado en cursar una asignatura o curso universitario sobre escritura académica de los géneros textuales de la Administración. Estos datos se obtienen de las 1295 respuestas del alumnado a la Pregunta 6.

Los resultados reflejados en la Figura 6 son de gran relevancia para la investigación, porque muestran el interés del alumnado universitario en participar

en propuestas didácticas relacionadas con la escritura de textos de su ámbito de especialidad. Este interés se evidencia de dos formas distintas:

- En el número de respuestas a la pregunta: la Pregunta 6 es la que contesta un mayor número de estudiantes, con una tasa de respuesta del 100 %.
- En las respuestas obtenidas: casi el 90 % del alumnado contesta que les gustaría cursar ese tipo de materia o curso.

**Figura 6** Interés del alumnado en cursar una asignatura o curso universitario sobre escritura académica de los géneros textuales de la Administración

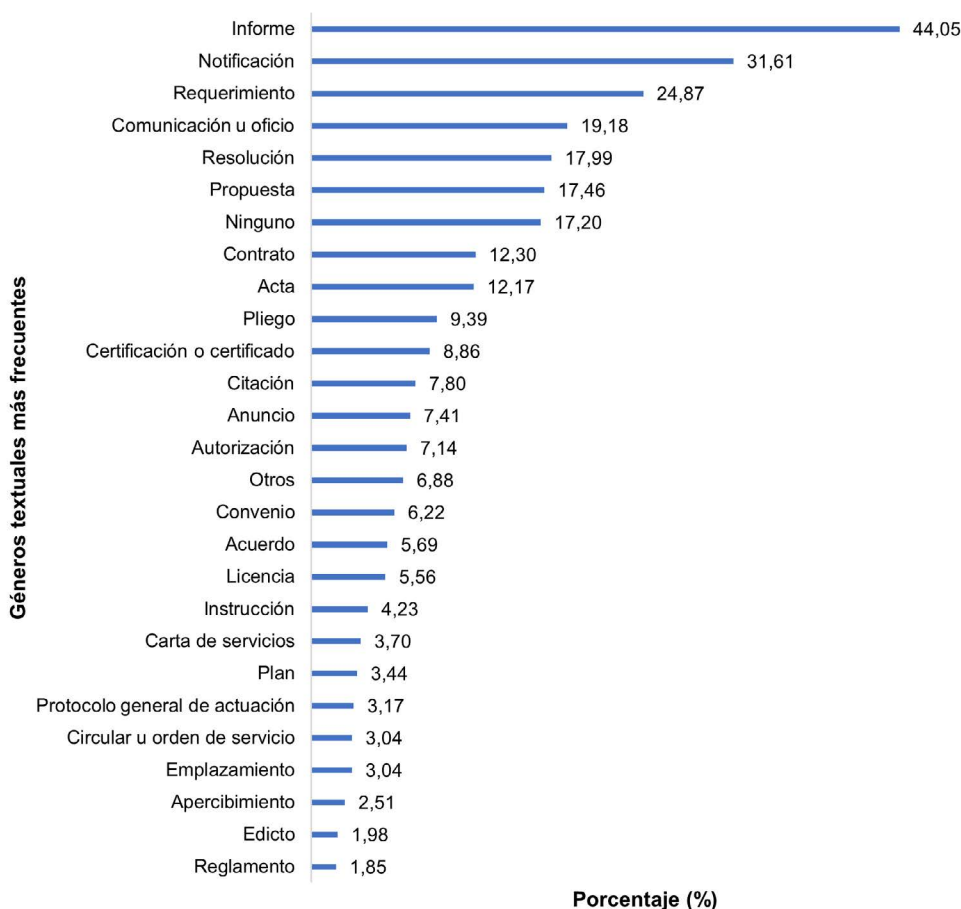


### Los géneros textuales administrativos en el contexto profesional

La Figura 7 presenta los resultados de la Pregunta 3 de la encuesta al personal del Ayuntamiento de Madrid sobre los géneros textuales dirigidos a la ciudadanía que escriben con más frecuencia. Como lo refleja la Figura 7, todos los géneros administrativos recopilados en Pistola y Viñuales (2021) se utilizan en el Ayuntamiento de Madrid para comunicarse con la ciudadanía. Otro resultado

destacable es que el 17,20 % de las personas encuestadas marca la opción de respuesta “Ninguno”. De esto se deduce que la mayoría del personal del Ayuntamiento (el 82,8 %) utiliza textos para comunicarse con la ciudadanía de forma frecuente. En concreto, los 10 géneros que más se escriben son, en este orden: informe, notificación, requerimiento, comunicación u oficio, resolución, propuesta, contrato, acta, pliego, y certificación o certificado.

**Figura 7** Géneros textuales Administración-ciudadanía que se escriben con más frecuencia en el Ayuntamiento de Madrid





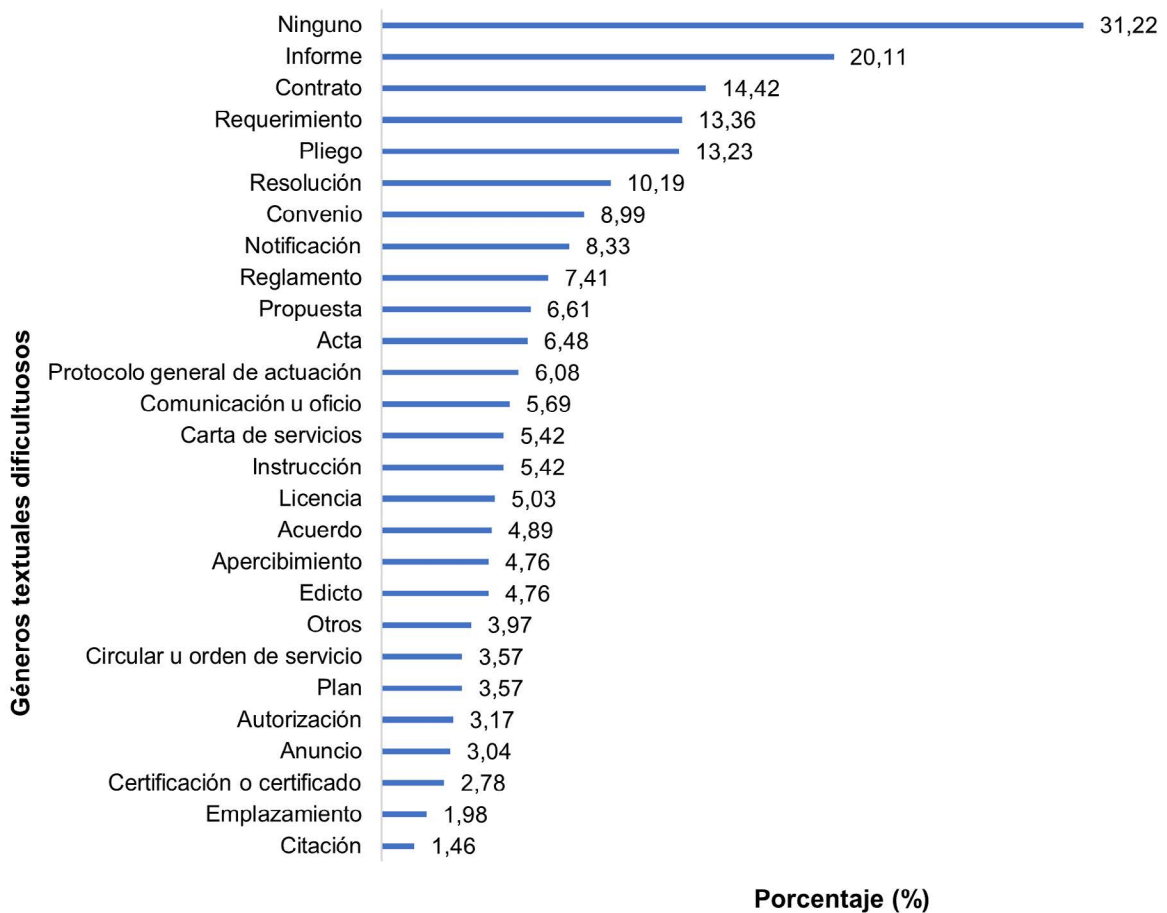
La Figura 8 presenta los resultados acerca de los géneros emitidos por la Administración hacia la ciudadanía más difíciles de escribir para las personas que desempeñan su profesión en el ámbito de la Administración. Los datos se obtienen de las respuestas a la Pregunta 4 de la encuesta.

En cuanto a la Figura 8, el resultado más llamativo es que para el 31,22 % del personal del Ayuntamiento de Madrid los textos administrativos no resultan difíciles de escribir. Esto convierte a la opción de respuesta “Ninguno” en la más empleada para responder a esta pregunta. De todas formas, ninguno de los géneros textuales de la lista ofrecida al personal público para contestar a esta pregunta obtiene un 0 % de respuestas. Por lo tanto, se deduce que todos esos géneros resultan

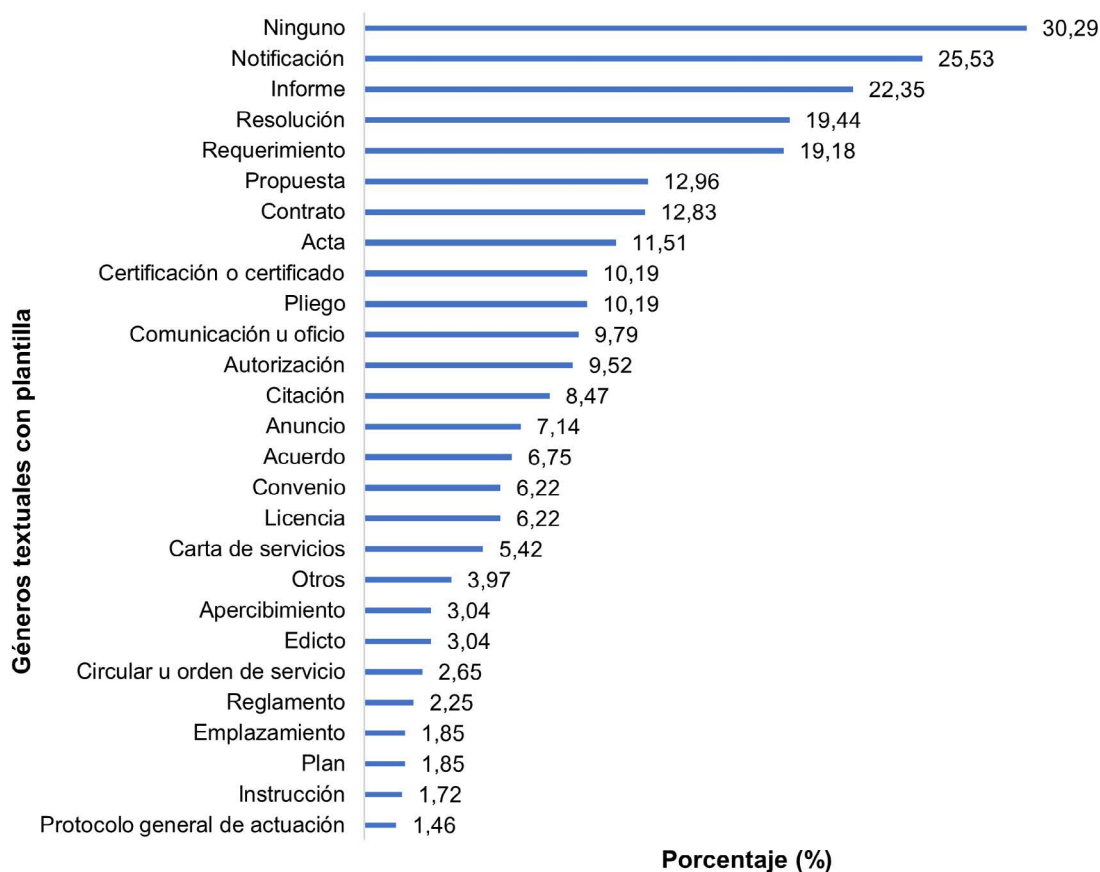
difíciles de escribir. En particular, los 10 géneros que producen más dificultades de redacción según la percepción del personal público son: informe, contrato, requerimiento, pliego, resolución, convenio, notificación, reglamento, propuesta y acta.

En relación con la dificultad de escritura de los géneros, hay que tener en cuenta que, en el ámbito jurídico-administrativo, el personal de las instituciones suele emplear modelos o plantillas que facilitan la tarea de redacción, sobre todo cuando no es necesario escribir una gran cantidad de texto libre o no estandarizado. La Figura 9 presenta los resultados en torno a los géneros textuales para los cuales se dispone de modelos o plantillas predefinidos en el Ayuntamiento de Madrid. Estos datos se obtienen de la Pregunta 5 de la encuesta.

**Figura 8** Géneros textuales Administración-ciudadanía que resultan más difíciles de escribir para el personal de la Administración



**Figura 9** Géneros textuales Administración-ciudadanía para los que se disponen de modelos o plantillas predefinidos en el Ayuntamiento de Madrid

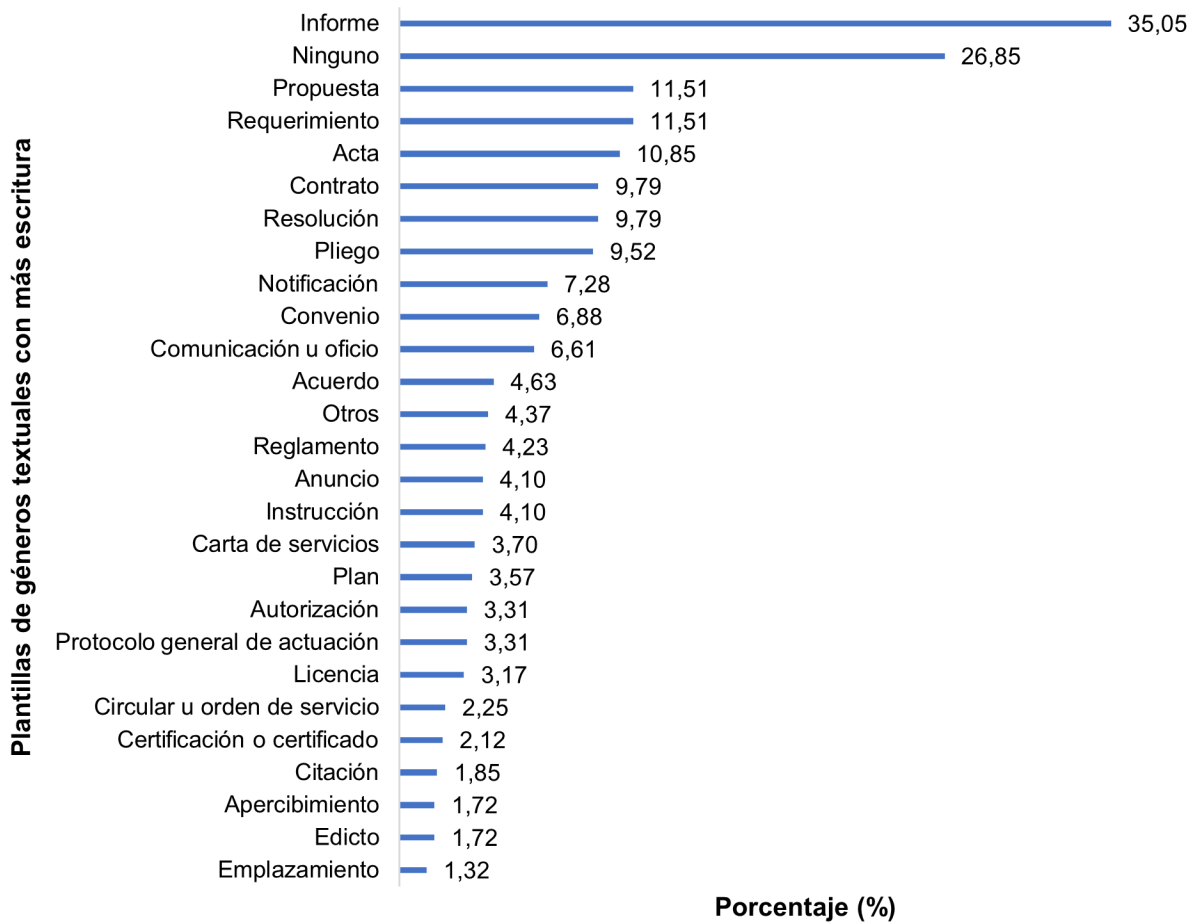


Asimismo, la Figura 10 muestra los modelos o plantillas en los cuales el personal encuestado debe escribir más cantidad de texto a la hora de su elaboración, es decir, más cantidad de contenido creado o no estandarizado. Esta información se extrae de la Pregunta 6 de la encuesta.

De acuerdo con los datos reflejados en la Figura 9, el 30,29% de las personas encuestadas marca la opción “Ninguno”. De esto se deduce que el 69,71 % del personal del Ayuntamiento de Madrid cuenta con modelos o plantillas a su disposición. De hecho, existen modelos o plantillas para todos los géneros de la lista, especialmente para los siguientes: notificación, informe, resolución, requerimiento, propuesta, contrato, acta, certificación o certificado, pliego, y comunicación u oficio.

Sin embargo, en la Figura 10 se observa que el 26,85 % marca la opción de respuesta “Ninguno”, lo que significa que el 73,15 % del personal del Ayuntamiento dispone de modelos o plantillas en los que se requiere texto libre. Por lo tanto, el emisor del texto debe hacer igualmente un esfuerzo de escritura que puede ocasionar dificultades. El género textual con más texto libre en modelos o plantillas es el informe, con una diferencia de más de un 20 % con respecto a la propuesta, que ocupa la segunda posición. En concreto, los 10 modelos o plantillas que requieren que se escriba más cantidad de texto a la hora de su elaboración son los de los géneros siguientes: informe, propuesta, requerimiento, acta, contrato, resolución, pliego, notificación, convenio, y comunicación u oficio.

**Figura 10** Modelos o plantillas de los géneros textuales Administración-ciudadanía en los que se escribe más cantidad de texto libre



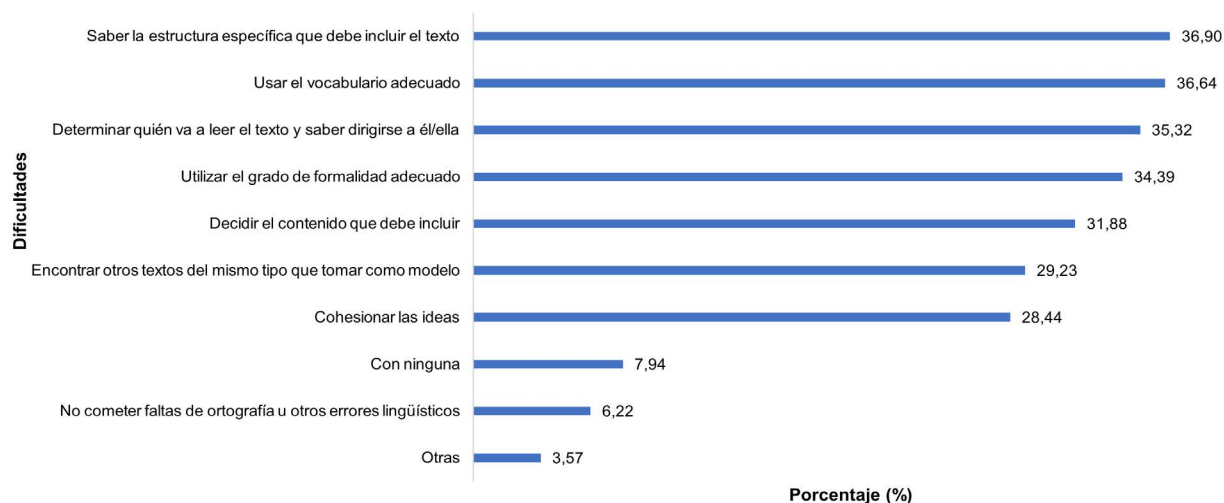
La Figura 11 presenta los resultados sobre la percepción del personal del Ayuntamiento de Madrid en relación con las dificultades de escritura a las que se enfrenta cuando tiene que escribir textos dirigidos a la ciudadanía. Estos resultados se obtienen de la Pregunta 2 de la encuesta.

Como se observa en la Figura 11, el personal del Ayuntamiento de Madrid se enfrenta a dificultades de escritura muy diversas a la hora de redactar los textos que dirige a la ciudadanía. Entre el 28,44 y el 36,90 % de las personas encuestadas selecciona siete de las nueve dificultades que se presentan, en concreto, aquellas relacionadas con la estructura del texto, el vocabulario, la consideración del receptor, el grado de formalidad, los contenidos,

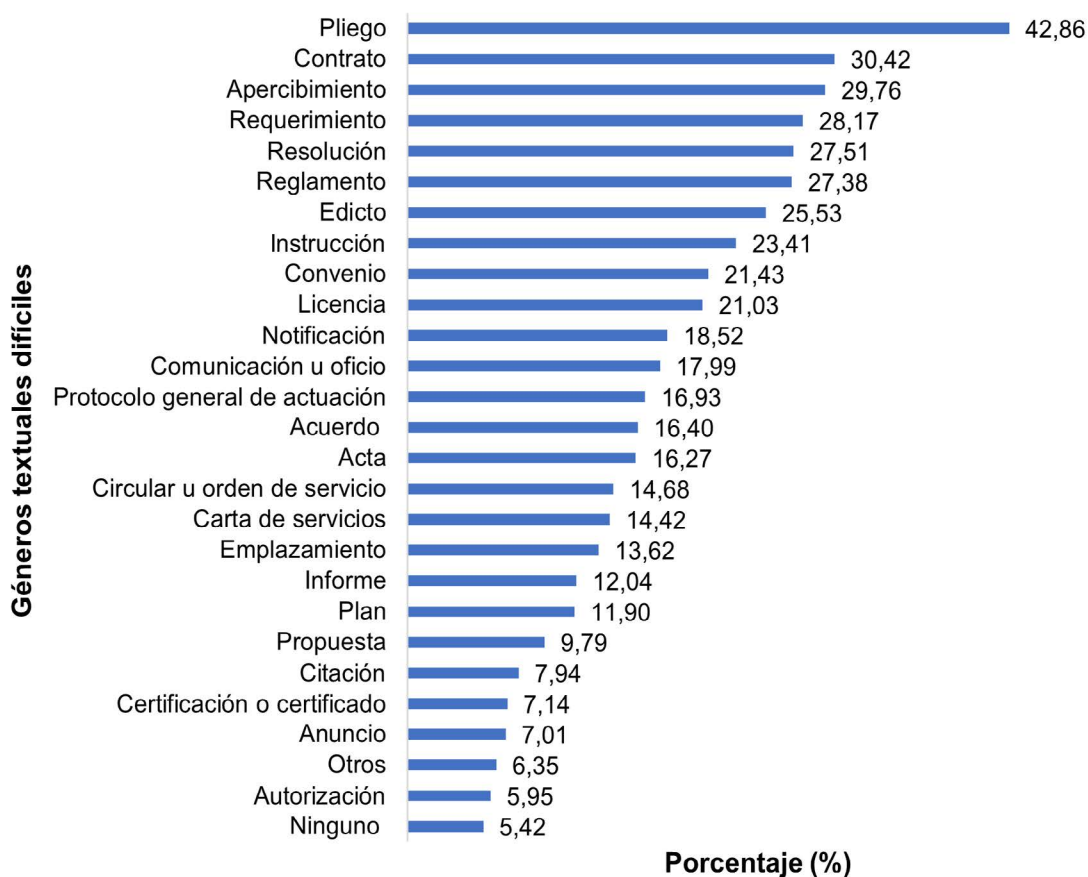
la búsqueda de modelos y la cohesión de las ideas. Asimismo, en un porcentaje mucho menor, el personal del Ayuntamiento se enfrenta a la dificultad de no cometer faltas de ortografía u otros errores lingüísticos.

En general, la gran mayoría de los empleados del Ayuntamiento de Madrid tiene dificultades a la hora de redactar los textos que dirige a la ciudadanía. En concreto, el 92,06 % se encuentra con alguna dificultad, frente al 7,94 % que marca la opción “Con ninguna”. Estos datos contrastan con los obtenidos en la Pregunta 4, que muestra que al 31,22 % del personal del Ayuntamiento los textos administrativos no le resultan difíciles de escribir.

**Figura 11** Percepción de las dificultades que genera la escritura de los géneros textuales Administración-ciudadanía al personal del Ayuntamiento de Madrid



**Figura 12** Percepción del personal público sobre los géneros administrativos más difíciles de entender para la ciudadanía



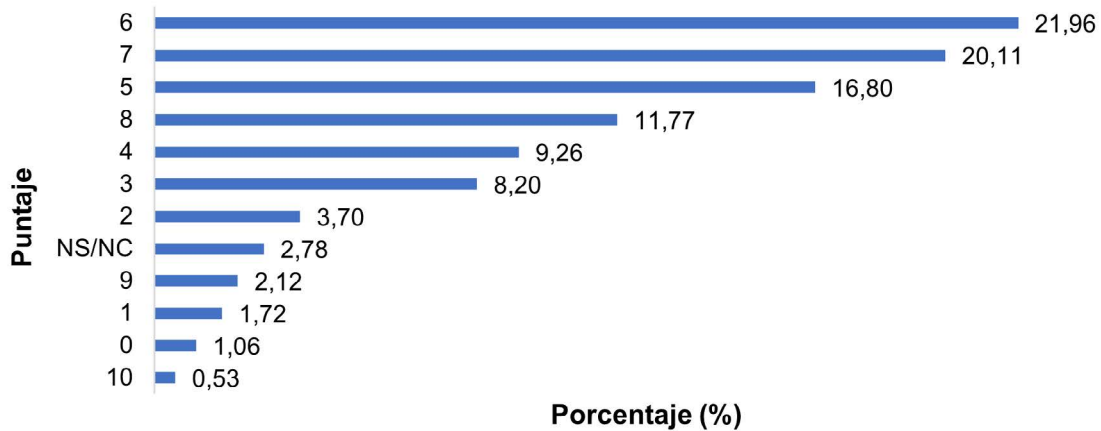
La Figura 12 presenta los resultados referentes a la percepción del personal público sobre los géneros textuales administrativos que resultan más difíciles de entender para la ciudadanía. Estos resultados se obtienen de la Pregunta 1 de la encuesta. Asimismo, la Figura 13 muestra las puntuaciones otorgadas por el personal del Ayuntamiento a los documentos que dirigen a la ciudadanía en cuanto al nivel de claridad y comprensión. Los resultados se extraen de la Pregunta 7 de la encuesta. Ambos elementos gráficos nos aportan una visión general de la percepción del personal público acerca de la claridad y la comprensibilidad de los textos que dirigen a la ciudadanía.

El principal resultado que se extrae del análisis de la Figura 12 es que la gran mayoría del personal

público considera que los géneros textuales del ámbito de la Administración resultan difíciles de entender para la ciudadanía. Esta es la posición defendida por el 94,58 % de las personas encuestadas, que no marcan la opción de respuesta “Ninguno”. Asimismo, se determinan los 10 géneros administrativos más difíciles de entender para la ciudadanía según el punto de vista del personal público: pliego, contrato, apercibimiento, requerimiento, resolución, reglamento, edicto, instrucción, convenio y licencia.

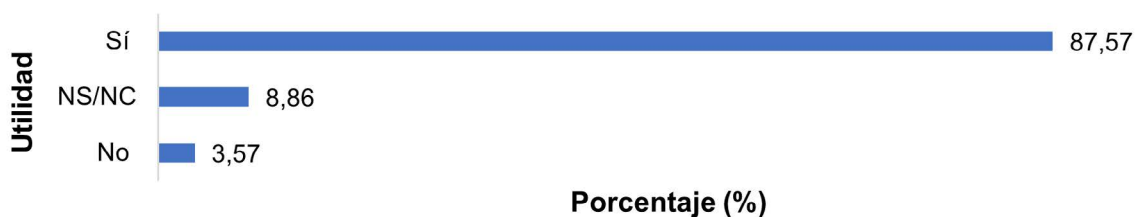
En cuanto a la Figura 13, la puntuación por la que opta un mayor número de personas encuestadas es el 6, seguida del 7 y el 5, respectivamente. En cambio, las puntuaciones seleccionadas por un porcentaje menor del personal son las que se

**Figura 13** Puntuación al nivel de claridad y comprensión de los documentos administrativos otorgadas por el personal de la Administración.



NS/NC: No sabe, no contesta.

**Figura 14** Utilidad para el personal público de una herramienta basada en el lenguaje claro.



NS/NC: No sabe, no contesta.



encuentran a los extremos. Por lo tanto, el personal del Ayuntamiento de Madrid puntúa la claridad y la comprensión de los documentos que se envían a la ciudadanía con una media de 5,61 puntos.

Finalmente, la Figura 14 ofrece los resultados sobre la percepción del personal de la Administración acerca de la utilidad de una herramienta basada en el lenguaje claro. Estos resultados se obtienen de la Pregunta 8 de la encuesta. Como se puede observar, la mayoría del personal del Ayuntamiento de Madrid considera que una herramienta de apoyo basada en lenguaje claro puede ayudarle en su trabajo.

Las respuestas a la opción “Otros” de las preguntas de la encuesta al personal del Ayuntamiento de Madrid que aportan información más relevante para este estudio son aquellas que tienen que ver con los modelos o plantillas. En la opción “Otros” de la Pregunta 5, dos de las personas encuestadas señalan que los modelos o plantillas que utilizan no se los ha proporcionado el Ayuntamiento, sino que los han elaborado ellos mismos. Otras cuatro personas indican que no disponen de modelos o plantillas actualizados, pero utilizan, en su lugar, textos o modelos antiguos no validados. Asimismo, tres empleados del Ayuntamiento muestran su disconformidad con los modelos existentes y los califican como “básicos” o “engorrosos”. De esta forma, se podrían estar perpetuando prácticas de escritura poco clara como las que se mencionan en la “Introducción”.

## Conclusiones

El objetivo de este trabajo era profundizar en el estudio de los géneros textuales del ámbito de la Administración que se escriben en el contexto académico y profesional, para lo que se realizaron dos encuestas. Los resultados nos han permitido obtener información sobre la percepción del alumnado universitario y el personal público en cuanto a distintas cuestiones.

Una de esas cuestiones es la frecuencia y la dificultad de escritura de los géneros textuales administrativos. Como se ha podido observar, hay algunos textos frecuentes y difíciles de escribir

tanto para los alumnos como para los profesionales del ámbito de la Administración encuestados. Estos géneros son el informe, el requerimiento, la resolución, el contrato y el acta. Por un lado, esto muestra que algunos de los textos que más se escriben en el aula universitaria son también los que más van a tener que redactar el alumnado en su futuro profesional como personal administrativo. De esto se deduce que existe cierta correspondencia entre el currículo de los estudios universitarios de Derecho Administrativo y la práctica profesional de esta disciplina.

Por otro lado, el hecho de que existan coincidencias entre los géneros que se perciben como más difíciles de redactar por alumnado y personal público puede ser un indicador de la necesidad de incorporar la escritura académica de textos administrativos en la enseñanza universitaria.

Otro resultado de la investigación que refuerza la idea anterior es que los géneros textuales se abordan más habitualmente de forma teórica que de manera práctica (mediante tareas de redacción). Este resultado va en la línea de lo expuesto por Romero y Álvarez (2019), que señalan que la percepción del alumnado es que la formación recibida sobre escritura académica es insuficiente e inadecuada. También corrobora las afirmaciones de Montolío y López (2008) y Carretero (2021, 2023) acerca de que los cursos y la asignaturas sobre redacción académica y jurídica todavía son infrecuentes en los estudios en Derecho de las universidades españolas. Todo esto a pesar de que, como muestran los resultados de nuestra investigación, gran parte del alumnado estaría interesado en cursar una asignatura o cursos universitarios relacionados con la escritura académica de textos de la Administración.

Los resultados también muestran que tanto el alumnado universitario como el personal del Ayuntamiento se enfrentan a múltiples dificultades de escritura a la hora de escribir los textos redactados por la Administración y dirigidos a la ciudadanía. Además, en ambos casos, coincide

la dificultad más frecuente (saber la estructura específica que debe incluir el texto) y la menos frecuente (no cometer faltas de ortografía u otros errores lingüísticos). Por lo tanto, se observa que la principal dificultad de escritura para ambos colectivos tiene que ver con el concepto de *superestructura* de Van Dijk (1977, 1989). Este resultado es especialmente llamativo en el caso del personal público, ya que se ha visto que mayoritariamente dispone de modelos o plantillas en los que se especifican los apartados de los textos. Sin embargo, también se observa que más del 70 % de los modelos o plantillas requieren que el profesional escriba texto libre o no estandarizado. Por lo tanto, el uso de estas herramientas no impide que al personal del Ayuntamiento le puedan surgir dificultades de escritura.

En el caso del alumnado universitario, el estudio de Ahern y Hernando (2020) sugiere que las dificultades de alfabetización académica pueden surgir de la ausencia de conocimientos explícitos sobre los géneros discursivos. Asimismo, se corrobora que el tema ortográfico está mucho más superado que el resto de las dificultades lingüísticas, tanto en el contexto académico como en el profesional.

Otra de las cuestiones que ha arrojado datos relevantes en esta investigación se refiere a la claridad de los textos administrativos dirigidos a la ciudadanía. En este sentido, los resultados de nuestra investigación van en la línea de estudios previos en la materia, en los que se establece que los textos administrativos tienden a utilizar un lenguaje poco claro. Dichos estudios se centran generalmente en el punto de vista de la ciudadanía (España, Defensor del Pueblo, 2017; España, Ministerio de Justicia, 2011) o en el análisis de corpus (Prodigioso Volcán, 2020, 2021). En cambio, este trabajo aborda la claridad de los textos administrativos desde una nueva perspectiva, la del personal institucional. También cabe destacar que casi el 90 % del personal encuestado considera que una herramienta de apoyo basada en lenguaje claro puede ayudarle en su trabajo.

En conclusión, esta investigación nos ha permitido conocer más en profundidad la percepción de dos colectivos en torno a la redacción de los textos administrativos dirigidos a la ciudadanía. Uno de ellos se encuentra en una etapa de formación y el otro emplea los textos como parte de su actividad profesional. Este trabajo se puede considerar novedoso, ya que ninguno de los estudios empíricos previos acerca de los textos que la Administración dirige a la ciudadanía aporta información sobre la frecuencia de escritura y la percepción de dificultad del redactor, entre otras cuestiones.

Los resultados obtenidos pueden resultar útiles tanto al profesorado universitario de Derecho y de redacción jurídica, como al alumnado y el personal público. Por ejemplo, se pueden emplear para diseñar estrategias de comunicación, manuales de estilo, planes de formación en materia de transparencia y lenguaje claro, etc., en el marco de las distintas administraciones públicas españolas. También podrían utilizarse para actualizar los planes de estudio de las universidades españolas en lo que se refiere a redacción académica y uso del lenguaje claro. Además, este trabajo tiene un valor social, ya que si los textos administrativos están mejor estructurados y son más claros, la ciudadanía podrá entenderlos mejor y, en consecuencia, tendrá la capacidad para defender sus derechos y cumplir con sus obligaciones.

En nuestro caso, hemos empleado los datos obtenidos en esta investigación para diseñar una herramienta tecnológica que ayuda a estructurar, redactar y revisar géneros textuales del ámbito de la Administración en español. Se trata del sistema arText, un redactor asistido en línea disponible de forma gratuita en Iria da Cunha, UNED (s. f.). Este sistema se desarrolla en la UNED en el marco de una investigación interdisciplinaria cuyos últimos avances se detallan en Da Cunha (2022). En concreto, los resultados de este estudio se han empleado para seleccionar los cinco géneros dirigidos a la ciudadanía que permite redactar el sistema (Pistola, 2022).

En cuanto a las líneas de trabajo futuro, esperamos utilizar estos resultados para diseñar una propuesta didáctica de escritura académica que se focalice en aquellos géneros más frecuentes y difíciles de escribir para el alumnado de Derecho Administrativo. Nos parece una iniciativa interesante, ya que en estudios previos relacionados con otros ámbitos especializados, se han llevado a cabo propuestas didácticas similares con resultados positivos desde el punto de vista gramatical y textual en el caso del inglés (Martínez, 2015). Asimismo, García Parejo y Blanco Fernández (2020) concluyen que un análisis explícito de los géneros favorece que los estudiantes mejoren sus competencias discursivas académicas y profesionales. En el mismo sentido, se ha demostrado que la escritura de géneros textuales sirve para vehicular conocimientos sobre la temática y ayuda al alumnado de ámbitos especializados a integrarse en la comunidad discursiva de su futura profesión (Moreno, 2019).

22

Asimismo, nos gustaría determinar la calidad de los textos producidos por estudiantes universitarios y personal público en relación con las dificultades de redacción que se señalan en esta investigación. Para ello, habría que compilar un corpus de textos administrativos escritos por estos dos colectivos y evaluar su estructura y contenidos, el vocabulario utilizado, la ortografía, entre otras cuestiones que se establezcan.

Como limitaciones del estudio, se podrían señalar las propias de las encuestas autorrellenadas a través de internet (Arroyo y Finkel, 2019), como la falta de respuesta parcial, que en nuestra investigación se produce en relación con la encuesta al alumnado. Aun así, hay que destacar el elevado número de personas que han participado en las encuestas a pesar de ser voluntarias. También se podría señalar como limitación el hecho de que la muestra se constituye por personas voluntarias autoseleccionadas, que pueden estar particularmente interesadas en la temática del estudio. Sin embargo, los participantes pertenecen a un grupo de población seleccionado previamente que es relevante para la investigación, lo que contribuye a la validez de la muestra.

## Agradecimientos

Agradecemos su colaboración en la revisión y envío de las encuestas a Blanca Esther López Cambra, Rubén Bermejo Apellaniz y José Ignacio Becerril Polo (Subdirección General de Calidad y Evaluación, Dirección General de Transparencia y Calidad, Ayuntamiento de Madrid); a Enrique Moreno González (Director de la Oficina de Tratamiento de la Información, UNED); y a Susana Viñuales-Ferreiro (profesora contratada doctora del Departamento de Derecho Administrativo, Facultad de Derecho, UNED).

## Referencias

- Adhara Marketing Tools. (2019). *Resultados de los estudios de satisfacción 2019 Atención a la ciudadanía*. Dirección General de Atención a la Ciudadanía Líneamadrid. Área delegada de coordinación territorial, transparencia y participación ciudadana, vicealcaldía. Ayuntamiento de Madrid. [https://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/Calidad/Observatorio\\_Ciudad/06\\_S\\_Percepcion/SPCEstudiosSectoriales/ARelacionCiudadania/ficheros/Informe\\_de\\_Resultados\\_2019\\_024\\_ESUpdf](https://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/Calidad/Observatorio_Ciudad/06_S_Percepcion/SPCEstudiosSectoriales/ARelacionCiudadania/ficheros/Informe_de_Resultados_2019_024_ESUpdf)
- Aguirre, B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. SGEL.
- Ahern, A. y Hernando, A. (2020). Los trabajos de fin de grado en español y en inglés. Retos, y un intento de mejora, de la alfabetización académica en formación inicial de profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, (36), 9-24. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.02>
- Álvarez, M. (1995). *Tipos de escrito III: epistolar, administrativo y jurídico*. Arco Libros, s. l.
- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologist and code of conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Arakama, J. M., Arrieta, A., Lozano, J., Robles, J. y Urrutia, R. M. (2005). *Libro de estilo del IVAP*. Instituto Vasco de Administración Pública. [https://www.ivap.euskadi.eus/contenidos/informacion/euskalduntze\\_argit/eu\\_def/adjuntos/libro\\_estilo.pdf](https://www.ivap.euskadi.eus/contenidos/informacion/euskalduntze_argit/eu_def/adjuntos/libro_estilo.pdf)
- Arroyo, M. y Finkel, L. (2019). Encuestas por Internet y nuevos procedimientos muestrales. *Panorama Social*, (30), 41-53. [https://www.funecas.es/wp-content/uploads/Migracion/Articulos/FUNCAS\\_PS/030art04.pdf](https://www.funecas.es/wp-content/uploads/Migracion/Articulos/FUNCAS_PS/030art04.pdf)

- Bayés, M. (2021). *Análisis del impacto de una selección de (meta)indicaciones de redacción clara en la percepción de claridad de un documento administrativo: estudio de caso*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/180351>
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis J. (2016). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia* (edición en español editada por F. Navarro). Universidad Nacional de Córdoba.
- Blanco, L. (1968). Reflexiones sobre el lenguaje administrativo. *Documentación Administrativa*, (122), 73-88. <https://revistasonline.inap.es/index.php/DA/article/view/3125>
- Cabré, M. T. (1999). *La terminología: representación y comunicación. Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Institut de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.
- Calvo, L. (1980). *Introducción al estudio del lenguaje administrativo. Gramática y textos*. Editorial Gredos.
- Carretero, C. (2019). *Comunicación para juristas*. Tirant lo Blanch.
- Carretero, C. (2021). La expresión clara del Derecho: de la teoría a la práctica. En M. D. Madrid (Dir.), *El jurista y el reto de un derecho comprensible para todos* (pp. 11-44). Reus.
- Carretero, C. (2023). La comunicación clara como innovación en los estudios y profesiones jurídicas. En C. Carretero (Dir.), *La comunicación jurídica clara y la innovación docente* (pp. 17-52). Dykinson.
- Carretero, C. y Fuentes, J. C. (2020). Técnica y claridad normativas en España. En A. Emaldi y E. La Spina (Coords.), *Retos del derecho ante un mundo global* (pp. 1083-1109). Tirant lo Blanch.
- Cassany, D. (2005). Plain language in Spain. *Clarity*, (53), 41-44. <https://www.clarity-international.org/wp-content/uploads/2020/07/Clarity-no-53-bookmarked.pdf>
- Castellón, H. (2000). *Los textos administrativos*. Arco/Libros, s. l.
- Castellón, H. (2001). *El lenguaje administrativo: formas y uso*. Editorial La Vela.
- Da Cunha, I. (2020). *El discurso del ámbito de la Administración. Una perspectiva lingüística*. Comares.
- Da Cunha, I. (Ed.). (2022). *Lenguaje claro y tecnología en la Administración*. Comares.
- Da Cunha, I., UNED (s. f.). *arText*. <http://sistema-artext.com/>
- Da Cunha, I. y Escobar, M. Á. (2021). Recomendaciones sobre lenguaje claro en español en el ámbito jurídico-administrativo: análisis y clasificación. *Pragmalingüística*, (29), 129-148. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2021.i29.07>
- Da Cunha, I. y Montané, A. (2019). Textual genres and writing difficulties in specialized domains. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52(99), 4-30. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000100004>
- De Cucco, C. (2020). El lenguaje jurídico como materia obligatoria. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 18(35), 69-93. [http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev\\_academia/revistas/35/el-lenguaje-juridico-como-materia-obligatoria.pdf](http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/35/el-lenguaje-juridico-como-materia-obligatoria.pdf)
- De Miguel, E. (2000). El texto jurídico-administrativo: análisis de una orden ministerial. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 4.
- Dirección General Planificación de Recursos Humanos del Área de Gobierno de Hacienda y Personal. (2023). *Personal en activo clasificado por áreas y juntas según grupos de titulación y sexo*. Ayuntamiento de Madrid. <https://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/El-Ayuntamiento/Estadistica/Areas-de-informacion-estadistica/Organizacion-y-recursos-municipales-/Personal/?vgnnextfmt=default&vgnnextoid=eab7bb8d11a59210VgnVCM200000c205a0aRCRD&vgnnextchannel=ccff826cdc73a210VgnVCM1000000b205a0aRCRD>
- Elena, P. (2011). Bases para la comprensión organizativa del texto. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, 125-137. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4779606.pdf>
- España, Defensor del Pueblo. (2017). *Claridad en el lenguaje administrativo como garantía de transparencia*. <https://www.defensordelpueblo.es/resoluciones/claridad-en-el-lenguaje-administrativo-como-garantia-de-transparencia-42/>
- España, Ministerio de Administraciones Públicas (MAP). (1990). *Manual de estilo del lenguaje administrativo*. Ministerio de Administraciones Públicas.
- España, Ministerio para las Administraciones Públicas (MAP). (1994). *Manual de documentos administrativos*. Editorial Tecnos.
- España, Ministerio de Justicia. (2011). *Informe de la Comisión de modernización del lenguaje jurídico*. Ministerio de Justicia. <https://lenguajeadministrativo.com/wp-content/uploads/2013/05/cmlj-recomendaciones.pdf>

- García Parejo, I. y Blanco Fernández, J. M. (2020). Cambios en la escritura de los estudiantes en un grado de maestro tras su participación en proyectos de innovación docente centrados en la didáctica de los géneros. *e-AESLA*, (6), 31-45. <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/06/03.pdf>
- Guantiva, R., Cabré, M. T. y Castellà, J. M. (2008). Clasificación de textos especializados a partir de su terminología. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 13(1), 15-39. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.2687>
- International Plain Language Federation. (s. f.). Plain language. <https://www.iplfederacion.org/plain-language/>
- Jiménez, R. y Sancho, I. (2021). Resoluciones judiciales correctas, claras y precisas. *InDret*, (4), 432-452. <https://indret.com/resoluciones-judiciales-correctas-claras-y-precisas/>
- Madrid. (2022). *El municipio en cifras*. <http://portalestadistico.com/municipioencifras/?pn=madrid&cpc=ZTV21>
- Martínez, M. (2015). The use of genre theory for improving writing proficiency skills in explanations. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 20(2), 189-204. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v20n2a04>
- Meza, P., González-Catalán, F., López-Ferrero, C. y Gutiérrez, I. (2020a). Plain writing in the legal field: An approach from the discourse of specialists. *Discourse Studies*, 22(3), 356-383. <https://doi.org/10.1177/1461445620906027>
- Meza, P., González-Catalán, F., Pastén, A. y Barahona, M. (2020b). Clases textuales de la formación en Derecho: descripción y orientaciones para su enseñanza. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(1), 63-90. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.56926>
- Montolío, E. (2019). La clarificación del discurso judicial. Estado de la cuestión y propuestas lingüísticas de optimización. *Revista del Ministerio Fiscal*, (8), 72-95. <https://www.fiscal.es/documents/20142/b35363a9-d8ad-c67c-0867-ab068a10762e>
- Montolío, E. y López, A. (2008). La escritura en el quehacer judicial: estado de la cuestión y presentación de la propuesta aplicada en la Escuela Judicial de España. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 41(66), 33-64. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v41n66/art02.pdf>
- Montolío, E. y Tascón, M. (2020). *El derecho a entender. La comunicación clara, la mejor defensa de la ciudadanía*. Prodigioso Volcán y Catarata.
- Montolío, E. y Tascón, M. (Dir.). (2017). *Guía práctica comunicación clara*. Ayuntamiento de Madrid. <https://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/Calidad/LenguajeClaro/ComunicacionClara/Documentos/GuiaPracticaCCLara.pdf>
- Moreno, E. (2019). La escritura de géneros especializados y su relación con la identidad disciplinar. Estudio de caso en ingeniería industrial. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 249-269. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a04>
- Núñez-Cortés, J. A., Errázuriz, M. C., Neubauer, A. y Parada, C. (2021). Las tutorías de escritura académica presenciales y virtuales: ¿qué podemos aprender sobre sus estrategias didácticas? *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(3), 643-660. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n3a10>
- Ortiz, E. M. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 16(2), 17-41. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.7815>
- Parodi, G. (2015). Géneros del discurso escrito: hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. En G. Parodi (Coord.), *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 21-42). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Pistola, S. (2022). Análisis de la estructura y contenidos de un corpus de géneros textuales del ámbito de la Administración. En I. da Cunha (ed.), *Lenguaje claro y tecnología en la Administración* (pp. 77-116). Comares.
- Pistola, S. y Viñuales, S. (2021). Una clasificación actualizada de los géneros textuales de la Administración pública española. *Revista de Lengua i Dret*, (75), 181-203. <http://dx.doi.org/10.2436/rld.i75.2021.3587>
- Poblete, C., Arenas, L. y Córdova, A. (2020). Alfabetización académica en Derecho: experiencia y resultados de un programa de escritura. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(2), 23-50. <https://pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/60562>
- Poblete, C. y Soto, G. (2022). *Lenguaje claro*. Academia Judicial de Chile. <https://academiajudicial.cl/wp-content/uploads/2023/02/MD59-Lenguaje-claro.pdf>
- Prodigioso Volcán. (2020). *¿Habla claro la Administración pública?* Prodigioso Volcán. <https://comunicacionclara.com/lenguaje-claro/prodigioso-volcan-habla-claro-la-administracion.pdf>

- Prodigioso Volcán. (2021). *¿Habla claro la Administración a los públicos vulnerables?* Prodigioso Volcán. <https://comunicacionclara.com/habla-claro-la-administracion/>
- Romero, A. N. y Álvarez, M. N. (2019). Representaciones sociales de los estudiantes universitarios de grado sobre la escritura académica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 103-118. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a05>
- Sarmiento, R. (2007). *Manual del lenguaje administrativo del Ayuntamiento de Madrid*. Ayuntamiento de Madrid. <https://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/Calidad/Publicaciones/Ficheros/ManualLenguajeAdministrativo1.pdf>
- Simple Lógica. (2019). *Encuesta de satisfacción de las personas usuarias del Sistema de Sugerencias y Reclamaciones 2019*. Simple Lógica. [https://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/Calidad/Observatorio\\_Ciudad/06\\_S\\_Percepcion/SPCEstudiosSectoriales/ARelacionCiudadania/ficheros/2019\\_028\\_ESU\\_Encuesta%20SyR\\_2019\\_Informe\\_de\\_Resultados.pdf](https://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/Calidad/Observatorio_Ciudad/06_S_Percepcion/SPCEstudiosSectoriales/ARelacionCiudadania/ficheros/2019_028_ESU_Encuesta%20SyR_2019_Informe_de_Resultados.pdf)
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). (s. f. 1). Grado en Ciencias Jurídicas de las Administraciones Públicas. Listado de asignaturas. <https://bit.ly/3Pu8m3n>
- Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). (s. f. 2). Grado en Derecho. Listado de asignaturas. <https://bit.ly/3JC5wFQ>
- Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). (s. f. 3). Portal Estadístico. <https://app.uned.es/evacaldos/>
- Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). (s. f. 4). Comité de Ética de la Investigación. <https://www.uned.es/universidad/inicio/unidad/comite-de-etica-de-la-investigacion.html>
- Van Dijk, T. A. (1977). *Text and context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. Longman.
- Van Dijk, T. A. (1989). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Paidós Comunicación.
- Vine-Jara, A. E. (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>

## Anexo 1. Encuesta al alumnado universitario

### Cuestionario sobre textos administrativos

Esta encuesta forma parte del proyecto de investigación “Tecnologías de la Información y la Comunicación para la e-Administración: hacia la mejora de la comunicación entre Administración y ciudadanía a través del lenguaje claro (TIC-eADMIN)”, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación e Universidades, y llevado a cabo en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). El objetivo del proyecto es desarrollar una herramienta informática que ayude al personal de la Administración a redactar de manera más clara y comprensible los textos que dirige a la ciudadanía.

No te llevará más de un minuto cumplimentar la encuesta.

¡Muchísimas gracias por tu participación!

1.- ¿Cuáles de los siguientes textos escritos por la Administración han mencionado tus profesores o aparecen en tus materiales de las asignaturas de Derecho Administrativo?

Acta  
Acuerdo

Anuncio  
Apercibimiento  
Autorización  
Carta de servicios  
Certificación o certificado  
Circular u orden de servicio  
Citación



Comunicación u oficio  
 Contrato  
 Convenio  
 Edicto  
 Emplazamiento  
 Informe  
 Instrucción  
 Licencia  
 Notificación  
 Plan  
 Pliego  
 Propuesta  
 Protocolo General de Actuación  
 Reglamento  
 Requerimiento  
 Resolución  
 Otro: \_\_\_\_\_

2.- ¿Cuáles se abordan con más detalle?

Acta  
 Acuerdo  
 Anuncio  
 Apercibimiento  
 Autorización  
 Carta de servicios  
 Certificación o certificado  
 Circular u orden de servicio  
 Citación  
 Comunicación u oficio  
 Contrato  
 Convenio  
 Edicto  
 Emplazamiento  
 Informe  
 Instrucción  
 Licencia  
 Notificación  
 Plan  
 Pliego  
 Propuesta  
 Protocolo General de Actuación  
 Reglamento  
 Requerimiento  
 Resolución

Otro: \_\_\_\_\_

3.- ¿Cuáles has tenido que escribir en el contexto de las asignaturas de Derecho Administrativo?

Acta  
 Acuerdo  
 Anuncio  
 Apercibimiento  
 Autorización  
 Carta de servicios  
 Certificación o certificado  
 Circular u orden de servicio  
 Citación  
 Comunicación u oficio  
 Contrato  
 Convenio  
 Edicto  
 Emplazamiento  
 Informe  
 Instrucción  
 Licencia  
 Notificación  
 Plan  
 Pliego  
 Propuesta  
 Protocolo General de Actuación  
 Reglamento  
 Requerimiento  
 Resolución  
 Otro: \_\_\_\_\_

4.- ¿Cuáles te han resultado más difíciles de escribir?

Acta  
 Acuerdo  
 Anuncio  
 Apercibimiento  
 Autorización  
 Carta de servicios  
 Certificación o certificado  
 Circular u orden de servicio  
 Citación  
 Comunicación u oficio  
 Contrato

Convenio  
 Edicto  
 Emplazamiento  
 Informe  
 Instrucción  
 Licencia  
 Notificación  
 Plan  
 Pliego  
 Propuesta  
 Protocolo General de Actuación  
 Reglamento  
 Requerimiento

Resolución  
 Otro: \_\_\_\_\_

5.- ¿Con cuáles de las siguientes dificultades te has encontrado?

Saber la estructura específica que debe incluir el texto.

Usar el vocabulario adecuado.

No cometer faltas de ortografía u otros errores lingüísticos.

Decidir el contenido que debe incluir.

Cohesionar las ideas.

Encontrar otros textos del mismo tipo que tomar como modelo.

Utilizar el grado de formalidad adecuado.

Determinar quién va a ser el lector del texto y saber dirigirse a él.

Otro: \_\_\_\_\_

6.- ¿Te gustaría cursar una asignatura o cursos universitarios relacionados con la escritura académica de textos de la Administración?

Sí

No

## Anexo 2. Encuesta al personal del Ayuntamiento de Madrid

### Encuesta

#### ¿Está claro? Tu opinión importa.

En el **Ayuntamiento de Madrid** tenemos un compromiso con el derecho a entender de la ciudadanía y por ello seguimos trabajando en **Comunicación Clara**. Tienes a tu disposición la *Guía práctica de comunicación clara*.

Además, participamos en el proyecto de investigación “Tecnologías de la Información y la Comunicación para la e-Administración: hacia la mejora de la comunicación entre Administración y ciudadanía a través del lenguaje claro (TIC-eADMIN)”, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación e Universidades, y llevado a cabo en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. El objetivo del proyecto es *desarrollar*

*una herramienta informática que nos ayude a redactar de manera más clara y comprensible los textos que dirigimos a la ciudadanía*. Igualmente nos permitirá mejorar la comunicación interna.

Para avanzar en esta línea nos gustaría contar con tu opinión. Te invitamos a participar en esta breve encuesta anónima que nos ayudará a mejorar el proyecto y apenas te llevará cinco minutos.

¡Muchísimas gracias por tu participación!

1.- Desde tu experiencia como empleado/a público/a, ¿cuáles de los siguientes textos crees que son más difíciles de entender para la ciudadanía?

- Acta
- Acuerdo
- Anuncio
- Apercibimiento
- Autorización
- Carta de servicios
- Certificación o certificado
- Circular u orden de servicio
- Citación
- Comunicación u oficio
- Contrato
- Convenio
- Edicto
- Emplazamiento
- Informe
- Instrucción
- Licencia
- Notificación
- Plan
- Pliego
- Propuesta
- Protocolo General de Actuación
- Reglamento
- Requerimiento
- Resolución
- Ninguno
- Otros: \_\_\_\_\_

2.- A la hora de escribir textos dirigidos a la ciudadanía, ¿con cuáles de las siguientes dificultades te has encontrado?

- Saber la estructura específica que debe incluir el texto.
- Usar el vocabulario adecuado.
- No cometer faltas de ortografía u otros errores lingüísticos.
- Decidir el contenido que debe incluir.
- Cohesionar las ideas.
- Encontrar otros textos del mismo tipo que tomar como modelo.

Utilizar el grado de formalidad adecuado.  
 Determinar quién va a leer el texto y saber dirigirse a él/ella.  
 Con ninguna  
 Otras: \_\_\_\_\_

3.- De la siguiente lista de textos dirigidos a la ciudadanía, ¿cuáles tienes que escribir con más frecuencia?

- Acta
- Acuerdo
- Anuncio
- Apercibimiento
- Autorización
- Carta de servicios
- Certificación o certificado
- Circular u orden de servicio
- Citación
- Comunicación u oficio
- Contrato
- Convenio
- Edicto
- Emplazamiento
- Informe
- Instrucción
- Licencia
- Notificación
- Plan
- Pliego
- Propuesta
- Protocolo General de Actuación
- Reglamento
- Requerimiento
- Resolución
- Ninguno
- Otros: \_\_\_\_\_

4.- ¿Cuáles te resultan más difíciles de escribir?

- Acta
- Acuerdo
- Anuncio
- Apercibimiento

Autorización  
 Carta de servicios  
 Certificación o certificado  
 Circular u orden de servicio  
 Citación  
 Comunicación u oficio  
 Contrato  
 Convenio  
 Edicto  
 Emplazamiento  
 Informe  
 Instrucción  
 Licencia  
 Notificación  
 Plan  
 Pliego  
 Propuesta  
 Protocolo General de Actuación  
 Reglamento  
 Requerimiento  
 Resolución  
 Ninguno  
 Otros: \_\_\_\_\_

5.- ¿Para cuáles dispones de modelos o plantillas predefinidos?

Acta  
 Acuerdo  
 Anuncio  
 Apercibimiento  
 Autorización  
 Carta de servicios  
 Certificación o certificado  
 Circular u orden de servicio  
 Citación  
 Comunicación u oficio  
 Contrato  
 Convenio  
 Edicto  
 Emplazamiento  
 Informe  
 Instrucción

Licencia  
 Notificación  
 Plan  
 Pliego  
 Propuesta  
 Protocolo General de Actuación  
 Reglamento  
 Requerimiento  
 Resolución  
 Ninguno  
 Otros: \_\_\_\_\_

6.- ¿De los modelos o plantillas, en cuáles debes escribir más cantidad de texto a la hora de su elaboración, es decir, más cantidad de contenido creado o no estandarizado?

Acta  
 Acuerdo  
 Anuncio  
 Apercibimiento  
 Autorización  
 Carta de servicios  
 Certificación o certificado  
 Circular u orden de servicio  
 Citación  
 Comunicación u oficio  
 Contrato  
 Convenio  
 Edicto  
 Emplazamiento  
 Informe  
 Instrucción  
 Licencia  
 Notificación  
 Plan  
 Pliego  
 Propuesta  
 Protocolo General de Actuación  
 Reglamento  
 Requerimiento  
 Resolución  
 Ninguno  
 Otros: \_\_\_\_\_

7.- En tu opinión, valora de 0 a 10 el nivel de claridad y comprensión de los documentos con los que el Ayuntamiento de Madrid se comunica con la ciudadanía.

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- NS/NC

8.- ¿Consideras que una herramienta de apoyo basada en lenguaje claro puede ayudarte en tu trabajo?

- Sí
- No
- NS/NC

9.- ¿En qué ámbito del Ayuntamiento de Madrid trabajas? Elige sólo uno.

a. Área de Gobierno

- Alcaldía (Coordinación General y Oficina)
- A.G. Cultura, Turismo y Deportes
- A.G. Desarrollo Urbano
- A.G. Economía, Innovación y Empleo
- A.G. Familias, Igualdad y Bienestar Social
- A.G. Hacienda y Personal
- A.G. Medio Ambiente y Movilidad
- A.G. Obras y Equipamiento
- A.G. Portavoz, Seguridad y Emergencias
- A.G. Vicealcaldía
- SR

b. Distrito

- Arganzuela
- Barajas
- Carabanchel
- Centro
- Chamartín
- Chamberí
- Ciudad Lineal
- Fuencarral-El Pardo
- Hortaleza
- Latina
- Moncloa-Aravaca
- Moratalaz
- Puente de Vallecas
- Retiro
- Salamanca
- San Blas-Canillejas
- Tetuán
- Usera
- Vicálvaro
- Villa de Vallecas
- Villaverde
- SR

c. Organismo Autónomo

- Agencia de Actividades
- Agencia para el Empleo
- Agencia Tributaria
- IAM
- Madrid Salud
- SR

d. Otros

- Grupos políticos
- Organizaciones sindicales
- Otros
- SR

**Cómo citar este artículo:** Pistola, S. y Da Cunha, I. (2023). Escritura de géneros textuales administrativos en el contexto académico y profesional español. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 28(3), 1-30. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.348531>

# USING TRANSLANGUAGING TO DECOLONIZE ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN COLOMBIA: A NARRATIVE INQUIRY

USO DEL TRANSLINGÜISMO EN LA DECOLONIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN COLOMBIA: UNA INVESTIGACIÓN NARRATIVA

L'EMPLOI DE TRANSLANGUE POUR DÉCOLONISER L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS EN COLOMBIE : UNE ENQUÊTE NARRATIVE

A APLICAÇÃO DO TRANSLINGUISMO NA DECOLONIZAÇÃO DO ENSINO DE INGLÊS NA COLÔMBIA: UMA PESQUISA NARRATIVA

**Diego F. Ubaque-Casallas**

Assistant Professor, Universidad  
Distrital Francisco José de Caldas,  
Bogotá, Colombia.  
dfubaquec@udistrital.edu.co  
[https://orcid.  
org/0000-0001-8116-9163](https://orcid.org/0000-0001-8116-9163)

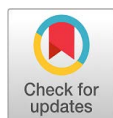
## ABSTRACT

Today's classrooms are linguistically diverse. Nonetheless, English language teaching still uses a separatist model in which other languages and identities are reduced and subalternized. This evident separation of languages has forced many English speakers to identify with the non-native label, prevented them from using the linguistic resources they have previously acquired from other languages to communicate and learn in given settings, and made the different ways they exist invisible. From a narrative perspective, this article documents how two English teacher educators do not conform to this native ideology by resorting to a translanguaging pedagogy. It narrates their pedagogical experiences and insights preparing English teachers in Colombia and explores how they use their linguistic repertoire as a mechanism to teach. Their narratives reveal that translanguaging is a pedagogy that allows English teachers to challenge discourses framed in monolingual perspectives. They also indicate that by implementing a translanguaging pedagogy, English teachers can foster and enact a counter-nonnative ideology that enables them to reclaim their identities. All in all, the results of this inquiry suggest that it is worth pursuing translanguaging as a language pedagogy that disrupts colonial language practices and identity discourses.

**Keywords:** decoloniality, English language teaching, language teaching, teacher identity, translanguaging, narrative inquiry

## RESUMEN

Las aulas de hoy se caracterizan por la diversidad lingüística. Sin embargo, la enseñanza del inglés como lengua extranjera sigue haciendo uso de un modelo separatista en el que se reducen y subalternizan otras lenguas e identidades. Esta evidente



Received: 2022-02-20 / Accepted: 2022-09-29 / Published: 2023-09-12

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.348890>

Editor: Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Copyright, Universidad de Antioquia, 2023. This is an open access article, distributed in compliance with the terms of the Creative Commons license BY-NC-SA 4.0 International.



*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 28 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2023), PP. 1-17, ISSN 0123-3432

[www.udea.edu.co/ikala](http://www.udea.edu.co/ikala)



separación de las lenguas ha obligado a muchos hablantes del inglés a etiquetarse como no nativos, y les ha impedido usar los recursos lingüísticos previamente adquiridos de otros idiomas para comunicarse y aprender en determinados contextos, invisibilizando sus diferentes formas de existencia. Desde una perspectiva narrativa, este artículo documenta cómo dos educadores de docentes de inglés se desmarcan de esta ideología nativista recurriendo a una pedagogía translingüe. El artículo relata sus experiencias pedagógicas y sus conclusiones sobre la preparación de docentes de inglés en Colombia, a la par que explora cómo usan su repertorio lingüístico como mecanismo para la práctica docente. Sus narrativas revelan que el translingüismo es un instrumento pedagógico que permite a los preparadores de docentes de inglés cuestionar discursos enmarcados en enfoques monolingües. También indican que con la implementación de la pedagogía translingüe, los preparadores de los docentes de inglés promueven e implementan una ideología contraria al nativismo, que les permite reapropiar sus identidades. En términos generales, los resultados de esta investigación plantean el valor de la aplicación del translingüismo como pedagogía del lenguaje que trastoca las prácticas lingüísticas y los discursos identitarios colonialistas.

**Palabras clave:** decolonialidad, enseñanza del inglés, enseñanza de lenguas, identidad de docentes, translingüismo, investigación narrativa

## RÉSUMÉ

Les salles de classe d'aujourd'hui sont caractérisées par la diversité linguistique. Cependant, l'enseignement de l'anglais en tant que langue étrangère continue d'utiliser un modèle séparatiste dans lequel les autres langues et identités sont réduites et subalternisées. Cette séparation évidente des langues a contraint de nombreux locuteurs anglophones à s'étiqueter comme locuteurs non natifs et les a empêchés d'utiliser des ressources linguistiques précédemment acquises dans d'autres langues pour communiquer et apprendre dans certains contextes, rendant invisibles leurs différentes façons d'exister. D'un point de vue narratif, cet article montre comment deux formateurs de professeurs d'anglais rompent avec cette idéologie nativiste en recourant à une pédagogie translinguistique. L'article relate leurs expériences pédagogiques et leurs conclusions sur la formation de professeurs d'anglais en Colombie, et explore la manière dont ils utilisent leur répertoire linguistique comme mécanisme pour la pratique de l'enseignement. Leurs récits révèlent que le translinguisme est un outil pédagogique qui permet aux enseignants d'anglais de remettre en question les discours encadrés par des approches monolingues. Ils indiquent également qu'avec la mise en œuvre de la pédagogie translinguistique, les professeurs d'anglais promeuvent et mettent en œuvre une idéologie qui va à l'encontre du nativisme, leur permettant de se réapproprier leurs identités. D'une manière générale, les résultats de cette enquête soulignent la valeur de l'application du translinguisme en tant que pédagogie linguistique qui perturbe les pratiques linguistiques et les discours identitaires colonialistes.

**Mots-clé :** décolonialité, enseignement de l'anglais, enseignement des langues, identité du professeur, translangue, enquête narrative

## RESUMO

As salas de aula de hoje são caracterizadas pela diversidade linguística. Entretanto, o ensino de inglês como língua estrangeira continua a utilizar um modelo separatista pelo qual outros idiomas e identidades são reduzidos e subalternizados. Essa evidente separação de idiomas forçou muitos falantes a se rotularem como falantes

não nativos e lhes impediu de usar recursos linguísticos previamente adquiridos de outros idiomas para se comunicar e aprender em determinados contextos, tornando invisíveis suas diferentes formas de existir como falantes de inglês. A partir de uma perspectiva narrativa, este artigo documenta como dois professores de inglês rompem com essa ideologia nativista recorrendo a uma pedagogia translíngue. O artigo relata suas experiências pedagógicas e conclusões sobre o ensino de inglês na Colômbia e explora como eles usam seu repertório linguístico como um mecanismo para a prática de ensino. Suas narrativas revelam que o translanguismo é uma ferramenta pedagógica que permite aos professores questionar discursos enquadrados em abordagens monolíngues. Elas também indicam que, com a implementação da pedagogia translíngue, os professores de inglês promovem e implementam uma ideologia que vai contra o nativismo, permitindo que eles se reapropriem de suas identidades. Em termos gerais, sua análise aumenta o valor da aplicação do translanguismo como uma pedagogia linguística que rompe com as práticas linguísticas colonialistas e os discursos de identidade.

**Palavras chave:** decolonialidade, ensino de inglês, ensino de línguas, identidade do docente, translanguismo, investigação narrativa

## Introduction

The emergence of English as a global language has brought different discourses and opinions about the role of bilingual instruction (e.g., Ulum, 2020). Despite “today’s classrooms being linguistically diverse, languages are kept separate during academic instruction” (Charamba, 2020, p. 118). In peripheral scenarios (Kachru, 2017) like Colombia, the English language continues to be taught by following methodological and instrumental principles that reproduce monolingual orientations. Even language policies and practices seem to follow this trend (Guerrero-Nieto & Quintero-Polo, 2021) that disregards the plurilingual realities, cognitively and epistemologically speaking, that learners and teachers encounter in varied educational scenarios.

4 Like several other countries in Latin America, Colombia has adopted language policies to spread English as a foreign language. Among the many actions, the Ministry of Education of Colombia (MEN), assisted by the British Council, runs its National Bilingualism Plan. For years, this plan has intended to improve English proficiency in the country. However, there is concern regarding the absence of a definition of bilingualism (Guerrero, 2010) in the local milieu since such a perspective reproduces English language instruction as the primary and only language spoken (Guerrero & Quintero, 2009). Without a doubt, learning English has been seen locally as a language of privilege (Guerrero, 2009), “positioned between national and global world orders” (Kramsch, 2019, p. 50), and “as an instrument of [linguistic, cultural, and onto-epistemological] domination” (Mignolo, 2003, p. 331).

Likewise, but not paradoxically, language teacher education programs have been immersed in these linguistic dynamics in which they have functioned as colonial machinery of the nation-state configuration. As “language has been used as a tool of domination, conquest, and colonization throughout history” (García, 2019, p. 152), educational

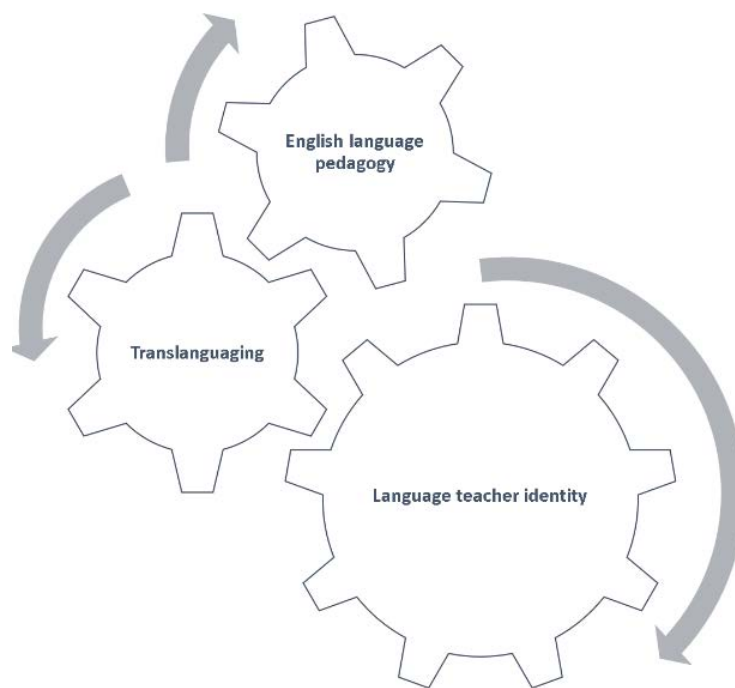
research has been tethered to this colonizing genealogy (Patel, 2014) by reproducing discourses and practices in which only two English language varieties, American English and British English (e.g., Boonsuk, 2021; Dole, 2008; Martín Tévar, 2020), occupy a place of privilege. One can also find that non-native speakers’ linguistic preferences are thought to attain native-like linguistic and cultural identities (Wong, 2018). This has generated, consciously or unconsciously, an emerging negative self-image attached to the non-native condition (Aoyama, 2021), resulting in a set of norms that lead “non-native” speakers to feel vulnerable when showing their identities in English teaching.

This study then offers a window to document how two teachers of English do not conform with the native ideology by resorting to translanguaging as pedagogy. Their experiences teaching English as an international language and educating at the university level pose different arguments that recognize English language teaching as a dynamic, flexible linguistic practice that “cannot be circumscribed as a language system with a fixed set of describable linguistic features” (Moyer, 2016, p. 128). This manuscript adds my onto-epistemological decolonial stance by asking the readers of this issue to think of the possibilities of the resurgence and insurgence as venues to disrupt the ideologies and colonial practices surrounding English Language Teaching (Pennycook, 1998). It is my own attempt to “delink from the theoretical tenets and conceptual instruments” (Mignolo & Walsh, 2018, p. 7) of Western/North and, at times, local thought.

## Theoretical Framework

This study will employ the notions of translanguaging, English language pedagogy, and language teacher identity to go beyond reductive, instrumental, and functional views of the same terms. Figure 1 shows the identity of the colonized (the Other), not understood within a singular universal framework but by relating it to familiar and colonial stories enacted in English language

**Figure 1** Teaching Practices and Identities from the Translanguaging Lens



pedagogy. At this juncture, translanguaging is the joint mechanism to explore possibilities of thinking and doing out of the mainstream conception of the terms. Not only does translanguaging represent a shift away from a framework that does not imagine languages out of their strict linguistic dimension but from a framework that does not conceive “identities [as] effective pedagogical tools” (Motha et al., 2012, p. 14). Translanguaging is then, in this study, represented with a cogwheel as it mobilizes backwards and forwards the analyses of the concepts above (Figure 1).

### Language Teacher Identity

Identity is a complex term to define. It has been mainly linked to professional notions (Gu & Lai, 2019), for it seems to be pivotal in understanding how becoming a teacher involves identifying with the teaching profession (e.g., mainly about doing) and the kind of teacher one wants to be (e.g., mainly about knowing; Beauchamp & Thomas, 2009). Other approaches to teacher identity draw on the view that language is constitutive of—and

constituted by—identity (Fairclough, 2003). Among these different lenses, identity has also been described as “cognitive, social, emotional, ideological, and historical” (Barkhuizen, 2017, p. 4). Unquestionably, as an analytical category, teacher identity is of immense interest.

Teacher identity has also been explored from bottom-up perspectives (see Ubaque-Casallas & Castañeda-Peña, 2020; Ubaque-Casallas, 2021) that have aimed to document far beyond the linguistic-disciplinary boundaries. Such initiatives are nested in a decolonial doing that engages, as I see it, in the “multiple meanings, and the desires and investments” (Andreotti et al., 2015, p. 22) that the decolonial option allows. This being said, language teacher identity emerges as an ongoing category situated in a colonial difference (Mignolo, 2000). It is “the ‘space’ in which those considered different from and inferior to ‘modern’ individuals [can] exert their agency to resist and challenge the hegemonic discourses of modernity/coloniality” (López-Gopar, 2016, p. 10).

As such, identity is not tied to any fixed or linear logic. Conversely, it challenges and detaches itself from the ELT theories and practices that emanate from the colonial powers (Pennycook, 1998). Therefore, teacher identity becomes a flexible and changing analytical category to explore English teachers' ways of being and doing. Such an approach invites us to think of language teacher identity from the pluriverse (Grosfoguel, 2008) it entails.

### *Translanguaging*

This study understands translanguaging as a theory and pedagogy (García & Wei, 2014). Although translanguaging theory has been widely adopted, “there is still some resistance to embracing it in pedagogy. Teachers in mainstream (English-only) classrooms may worry that students who are translanguaging may be doing so to the detriment of developing their English” (Hamman-Ortiz, 2019, p. 65). This preoccupation is also evident in teacher education programs where teachers and students continue to be trained in the use of communicative approaches (see Richards & Rodgers, 2001). As I see it, this has resulted in the reproduction of certain colonial ideologies that consider inferior non-Western/North forms of being and thinking.

Translanguaging is both a theory and a pedagogy that welcomes languages far beyond their systematic ways of being learned and used (Cenoz & Gorter, 2011). This implies that, since the language is not limited to instrumental or functional perspective (Richards & Rodgers, 2001), it becomes a space for individuals to use their linguistic, verbal, and visual resources, as these are their knowledge systems (García & Kleifgen, 2019). Translanguaging then allows for challenging discourses framed in monolingual perspectives and racial hierarchies. Arguably, translanguaging brings back the voices that have been hidden and rejected by monolingual and colonial ideologies.

All in all, translanguaging is a possibility to focus on the “different dimensions of [the individuals’] personal history, experience, and environment,

their attitude, belief, and ideology” (Wei, 2011, p. 1223). Consequently, it is a wager to dislocate monolithic discourses about English language teaching and learning that reproduce the subaltern condition.

### *English Language Pedagogy*

English language pedagogy should encourage students to draw from their linguistic resources (García & Kleifgen, 2010) and cannot be a notion that only accounts for procedural content. Instead, it should also be comprehended as a semiotic system that “an individual strategically accesses depending on the context” (Pacheco & Miller, 2016, p. 533). As such, it should not serve to reproduce colonial constructions of superior and inferior speakers (Pennycook, 1998), but it should allow them to use their linguistic repertoire to express who and how they are.

Traditional language pedagogy does not allow students to maximize and propel their repertoire as speakers (Ubaque-Casallas, 2023). Concerning this, a trans-language English pedagogy would imply a focus on “the whole linguistic repertoire, and the social context [...] [as both imply] a transformation in comparison to traditional ideologies of language separation” (Cenoz & Gorter, 2020, p. 305). That said, viewing English language pedagogy in connection to the translanguaging lens means thinking about the transdisciplinary consequences of languaging (Mignolo, 2000); it hints at considering language as a fluid construct embedded in social, cultural, historical, and political contexts (Bloomaert, 2010).

English language pedagogy opens a procedural but onto-epistemological option to act decolonial—ontological as who we are is a pedagogical mechanism enacted in teaching (Morgan, 2004); and epistemological since it creates a rupture within theories and practices that can no longer be articulated with the colonial/modern roots of English language pedagogy. It is, in short, a form of inter-epistemic dialogue (Mignolo, 2007)

that produces cracks and situates teachers' own "place of location, agency, and everyday struggle" (Mignolo & Walsh, 2018, p. 82).

## Method

A narrative approach was adopted to document and comprehend the experiences of two teachers of English via the collection of their stories (Murray, 2009). In accordance with Clandinin (2013), who believed that any experience can be explored as an inquiry, this study was carried out with a narrative perspective that does not pursue the abstraction of the experiences but rather a personal decolonial doing to foster an ethical space of co-construction, co-interpretation, and horizontal co-authorship; a space of co-knowledge (De Sousa, 2017) and narrative knowledging (Barkhuizen, 2011). This approach "implied co-constructing a common place [among those who participated], a starting point in which we recognize ourselves, think about ourselves and reconfigure ourselves in a transformative action, intertwined in an ethical-political space of relationships" (Rivas-Flores et al., 2020, p. 59).

Narrative inquiry was selected since it fueled my attempt to exercise critical reflexivity. Relying on a narrative inquiry, then, implied an ontological and epistemological commitment (Caine et al., 2013) to open up spaces to build ethical possibilities to collaborate (Lessard et al., 2015). However, since how to go about narrative experiences is "far from agreed upon" (Barkhuizen, 2011, p. 390), I built my own narrative path to dialogue (Yang, 2015) and moved "from a posture of studying about to thinking with" (Mignolo & Walsh, 2018, p. 28).

## Context of the Study

This study results from partner-to-partner collaboration in a pedagogy class at a bachelor's in English as a foreign language at Universidad Distrital Francisco José de Caldas in Bogotá, Colombia. Student teachers from the first-semester program interacted with two guest speakers who walked them through several readings and

conversations about English and English language pedagogy. These speakers were both male teacher educators interested in dislocating colonial understandings and discourses about teaching in teacher education programs. This interest is also part of their struggle to make their voices heard. In a nutshell, they used their expertise to assist student-teachers in reflecting upon the analysis of disciplinary and socio-critical aspects of teaching English.

Student teachers were exposed to theoretically based readings and different teaching experiences to make sense of the importance of dislocating current paradigms in English language teaching and teacher education. The core emphasis in this seminar was on fostering "reading, interpretation, analysis, and reflection exercises on how education and pedagogy have been thought from an epistemic perspective" (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, n. p). Thus, the collaboration in this academic space served as a venue to propose a dialogue to enrich initial visions and imaginations regarding English language teaching, teacher identity, and English language pedagogy.

## Participants

This manuscript welcomed the voices and experiences of Liad and Karl<sup>1</sup>. They participated in a twelve-month collaboration, two academic semesters, in which they shared their experiences, personal theories, and practices in a course seminar about language and pedagogy with first-semester students. Liad is an English teacher and educator who works for a public university. He holds a master's degree in Applied Linguistics for tefl and is interested in exploring teacher education from the practicum perspective. Karl is an English teacher and educator who works for a private university. He is interested in decolonial pedagogies in education. He holds a master's degree in Education. Both work for different teacher education programs and have more than ten years of experience

<sup>1</sup> (not their real names)



educating student teachers. They agreed to collaborate with me in this seminar as we are all interested in challenging colonial discourses framed in monolingual onto-epistemological perspectives that are still validated in mainstream scenarios and continue to influence English language teaching and teacher education.

### Inspection and Collection of Experiences

This study approached Liad and Karl's experiences by finding themes. I chose to present themes that could be analyzed and explored in contrast to the analytical categories of the study (see Figure 1). This thematic narrative analysis allowed alternative narratives and events to emerge, offering a personal and collective relational encounter with the narrated experiences. This methodological decision also intended to build that narrative knowledge in which we (Liad, Karl, and I) could place ourselves in and through a transformative dialogue.

8

As stated in this manuscript, I intended to co-construct the narratives, yet it was a co-construction that encompassed the deconstruction of our experiences (Zavala, 2016). With this, I did not seek coherence (White & Epston, 1990) but to engage in a decolonial perspective in which Liad, Karl, and I could build a "subject-subject relationships that [disrupted] [...] the traditionally privileged position of the researcher" (Rivas-Flores et al., 2020, p. 57). In this sense, Liad and Karl were integrated and welcomed to comment on my own interpretation when inspecting conversations. Their collaboration occurred in three moments: first, after I transcribed the verbatim of our conversations since I needed to make sure I was being loyal to their words; second, when drafting my encounter with the verbatim to make sense of it; and lastly, before this manuscript was sent for evaluation, inasmuch as I needed their opinions on the overall sense.

The process was crucial at all stages as they, more than validated, guided my understanding of our conversations. They added some ideas to

problematize areas I had not seen at first glance. Thanks to their willingness to assist me, I could engage in a co-constructed collective action (Fals-Borda, 1979) in which their ontologies and epistemologies built my own. In this sense, I must say that they acted as co-conductors of my line of interpretation. Such a line shows that they were not "merely objects of research to be extracted, captured, measured, and quantified" (Silva et al., 2022, p. 2), but they were active and engaged in re-articulating my interpretations. It is worth mentioning that although all conversations were collected in Spanish and audio-recorded, the privacy of conversations was guaranteed using a consent form. We did not see this as a mechanism of epistemological control but as a possibility to, as Ortiz Ocaña and Arias López put it, "intentionally configure knowledge or simply to decolonize to live in communality" (2019, p. 159). It was an opportunity, as the authors would say, "that included the other cared for him, protected him, welcomed him, loved him." As such, all conversations were transcribed to be further converted into themes. Our encounters were also analyzed using specialized qualitative data analysis software called InVivo. This software assisted me in the identification of themes and their relationships with the analytical categories of the study (translanguaging, language pedagogy, and language teacher identity).

During the inspection of the verbatim, themes that emerged were classed into categories and subcategories. However, this manuscript reports only two themes: *I am not and cannot be a native speaker; please, English only*. They are accompanied by original extracts (translated into English) to account for the unique views and experiences Liad and Karl narrated.

### Liad's and Karl's Experiences

The reported analysis discusses Liad and Karl's pedagogical experiences, insights into teaching English in Colombia, and reflections on their collaboration. Therefore, in the forthcoming

examination, I discuss two main themes, accompanied by a chosen excerpt, to analyze how they do not conform with the notion of native ideology in English language teaching by resorting to a translanguaging pedagogy. I also discuss their pedagogical experiences and insights teaching English in Colombia within their teacher education programs and this study's collaboration. Finally, I explore how they use their linguistic repertoire as a mechanism to teach and challenge discourses framed in monolingual perspectives.

### I Am Not and Cannot Be a Native Speaker

TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) have re/produced colonial discourses of superiority and inferiority among speakers (Pennycook, 1998). This separation has occurred through notions such as race and *language*; the latter constructed by imposed epistemological and ontological dominance over teaching methodologies (Kumaravadivelu, 2003) and installed discourses on how to be an English speaker.

When conversing with Liad and Karl about their opinions on their identity as “non-native” English language teachers, they seemed to be quite aware of this subalternizing label in their teaching experiences. For Liad, this subaltern condition (Núñez-Pardo, 2020) has been brought about by the educational system where he is immersed and by discourses his students bring—discourses that have emerged from neo-colonial principles in which languages are mere resources not for their cultural value but their exchange value (Heller & Duchene, 2012). Interestingly, Liad situates his own identity as speaker and teacher in this same line of thought, intersecting students' notions in the teacher education program and the collaboration seminar he participated in. The following excerpt opens a path of analysis to elaborate on this.

When we start the semester at university, the students always tell me to work on pronunciation. They tell me, “We want to work on British or American English;” and I tell them that I cannot do so since English does not come from those two places. I refute them

by asking, “What English do you want to speak? An English from the south of the United States, from the north, a native English of American Indians, an Afro-English, a street English?” Furthermore, they have not dimensioned that English is not something that only belongs to the United States or the British. I think we have spoken about the possibility of speaking English in Colombia without being or looking like these models. However, it is complicated; we always have a monitor who comes from another country here at the university, and the boys say they want to be like this person because he speaks very well, pronounces very well—they say his accent is the best, and so on. (Liad, first semester 2022)

Liad resists, pedagogically and ideologically, reproducing colonial discourses in which the native-speaker ideology has been predominant (Holliday, 2005). Considering that “no language pedagogy is neutral” (Ubaque-Casallas, 2021, p. 47), Liad seems to interrogate his students' discourses by stating that “English does not come from those two places;” places in which the English language is a language of privilege (Kachru, 1992). He opens the door for students to consider that within the local context, “we can speak English in Colombia without being or looking like these models.” This possibility of being an English speaker, not tied to the colonial construction imposed on English speakers, is a valid path to disrupting fixed notions and discourses concerning language use among those labeled as “non-native.”

However, one must acknowledge that the role of hegemonic accents (i.e., American and British) has also been linked to the notion of trustworthiness as they influence credibility (Lev et al., 2018). In Liad's experience, this is also a category brought by students to identify superiority in the way others may see a speaker, that is, “they want to be like this person because he speaks very well, pronounces very well, they say his accent is the best.” Although this may not necessarily be a colonial construction, as opinions are based on beliefs, it cannot be denied that students and teachers seem to adhere to these constructions within the teaching of English dynamics. Even publishing houses

use these imaginaries to reproduce a misinterpretation of “the plurality of the local and foreign cultures” (Núñez-Pardo, 2018, p. 1) in texts and materials. I will expound on this assumption in the excerpt below.

I think the native thing is something that has been given to us in textbooks. These big publishing houses impose a model of ideal being and reinforce it with the lesson's structure if you think about it. For example, look at a lesson from a [name of the series deleted] book. You have a PPP (Presentation, Practice, and Production) model for structuring the lesson. In linguistics, they give you grammar, practice it, produce it, and reinforce you with a phonetic theme. For example, they tell you how to pronounce “can” and give you these phonetic symbols [drawn in the conversation / kən-kæn /], and you often see that [...] [some American native speakers] themselves do not even follow that. So that kind of practice limits a lot concerning what you can do when communicating. They impose a model on you. Be careful here; I am not saying that we should not teach pronunciation. I am saying that we must be more open to ways of speaking. Look at Colombia. I am from the coast, and my Spanish is not the same as yours. The same thing happens in English. (Liad, first semester 2022)

10

It cannot be denied that the hegemonic ideology of the native speaker (Faez, 2011) is present in the ELT field. Although there has been an evident epistemological criticism (Kumaravadivelu, 2014), I consider that not much has been said regarding the ontological dimension. Paradoxically, both teacher education programs and English language classrooms keep reproducing “English language teaching and learning identities [that] are more oriented towards that goal of identifying decontextualized forms of being in the field of teaching” (Castañeda-Peña, 2018, p. 18). The aforesaid may explain why other dimensions of identity, such as gender identity (e.g., Galen, 2010; Engebretson, 2016) and black teacher identities (Milner, 2020), among many others, are barely discussed. Being this the panorama, it is evident that there is still a colonial discourse regarding language teacher identities that continues reproducing colonial histories. However, it also continues “breaking the link between the subject[s] of enunciation and

the ethnic/racial/sexual/gender/epistemic place [they occupy]” (Grosfoguel, 2010, p. 459).

For Karl, his situation is not that different. Karl also identifies as a speaker and an English teacher. Although his voice does not intersect with students' notions, he acknowledges that part of being a “successful teacher” comes from adapting to certain ideologies; the native/non-native dichotomy among some. However, his strategy “encapsulates the conceptualization of teacher identity as pedagogy” (Aoyama, 2021, p. 2). The following excerpt opens a path to elaborate on this.

I believe that one teaches what one is. In your class, for example. Most boys know that they can use Spanish and that this prohibition in classes is absurd. For example, I speak English, French, and Spanish. I do not only use English in my classes. Yesterday, for example, I spoke of hidden cities; this was the book's theme. And I opened with a video of Paris and its catacombs; this was in French, and the headings were in English. The boys then chatted about it in Spanish. And then we talked about it in Spanish. At no time did I tell them, “don't do it.” Now that I think about it, in today's class with these boys, they have the same prohibition in their classes. If you realize they also have these models of “if it's not American, it's British,” that is for me an opportunity to disrupt, an opportunity we should take advantage of; but I believe that it is done by being, not by doing. (Karl, first semester 2022)

Individuals are subjected to discursive practices in their community or culture (Baxter, 2016). These discourses are also nested in mainstream English language teaching programs in which non-native English-speaking teachers like Karl are, directly or indirectly, subjected to linguistic discrimination (Rudolph et al., 2015). Such discrimination is present in the language varieties to be learned and taught and in the linguistic ideology used to maintain the subaltern condition on English language teachers. As a result, it has translated into a monolithic ontology that makes Karl's acknowledgment an invisible form identity as pedagogy. However, this same recognition is what dislocates the static ontology mentioned above. In Karl's own words, “that is, for me, an opportunity to disrupt,

an opportunity we should take advantage of; but I believe that it is done by being, not by doing.”

For Karl, languages must be seen horizontally, not vertically, without hierarchies. He shared a teaching practice where languages were not just seen as linguistic systems in his narration.

I opened with a video of Paris and its catacombs; this was in French, and the headings were in English. The boys then chatted about it in Spanish. And then we talked about it in Spanish. At no time did I tell them, “Don’t do it.” (Karl, first semester 2022)

Interesting, native norms would consider this teaching approach a “deviation [that] denotes a lack of proficiency” (Lai, 2020, p. 494). Conversely, Karl’s pedagogy allows students to do language, not from a single linguistic perspective, but to do languages from the repertoire they possess. Nevertheless, since discourses about English language pedagogy are still rooted in colonial architecture (Ubaque-Casallas, 2021), Karl’s experience and positioning may open a broader perspective to interrogate pedagogy as a colonial political praxis (Madge et al., 2009) in which teachers’ own practices and epistemologies are still embedded. The following fragment triggers such reflection.

In your seminar, I realized that my classes have something interesting. When I did my activity and we reflected on the use of Spanish in classes, be it in English classrooms or at the bachelor’s, one always gets to focus on competences. It is strange because one would expect that Spanish would not be used at advanced levels, but in my experience and as you realized, when talking about the catacombs, the boys used some words not to stop talking. That is important. I don’t know how this would be understood from the methods I’ve used so far, but I don’t think it fits into any of them. (Karl, first semester 2022)

Karl’s reflection reshapes his own approach to teaching. In this respect, Núñez et al. (2015) contend that reflection leads to methodological improvement. Although Karl’s language pedagogy does not seem to detach from the traditional teaching methodologies he has used, he realizes

that incorporating Spanish to foster communication in English may not fit into any of those theoretical-based practices he has engaged in. In his own words, “I don’t know how this would be understood from the methods I’ve used so far, but I don’t think it fits into any of them.” Arguably, mainstream methodologies do not account for translanguaging perspectives in which languages are seen horizontally, without labels of prestige.

### Please, English Only

When it comes to “English only,” students’ and teachers’ use of their mother tongue to learn other languages has for many years been under debate. Whether it is valid or not depends on the scenario where L1 is implemented. For example, English teachers and educators have been instructed not to allow the use of L1, and as a result, students have been submitted to this monolingual prohibition. There seem to be negative connotations that have depicted L1 as a forbidden fruit (Fortune, 2012).

In Liad’s experience, these discourses about using L1 are also evident. In the following fragments, I use his expertise to dislocate discourses on L1 use and connect it to the translanguaging scope of this manuscript.

At the university, they always tell you, “do not use Spanish,” and you assume that is the way it is. So far, you have made me think about this. In my classes before, I used to say, “Spanish is not valid; if you speak Spanish, you put a coin in the piggy bank as a penance,” and with time, you realize that Spanish is a handy resource. The first-semester boys here use Spanish. They do so not because they do not know how to speak English. For me, it is already part of what they are, and I find it very interesting because this generation of teachers is not as static as mine was in those things. (Liad, second semester 2022)

Liad makes evident prohibition discourses in teacher education programs. For example, she was exposed to a prohibition discourse in which Spanish was neither a linguistic option nor a pedagogical tool to improve English language learning. This is the truth Liad was led to believe. Although

one does not deny that English teacher education programs were founded on hegemonic Euro-American-centric values (Battiste, 2002), such as methods and methodologies, it seems paradoxical and arbitrary to continue finding these discourses nowadays.

Liad identifies the ontological dimension of language by resisting practices and discourses that separate the individual from it. In his own words, “They do so not because they do not know how to speak English. For me, it is already part of what they are.” Interestingly, from a translanguaging lens, using Spanish “is not linguistically confused or demonstrating ‘bad’ Spanish or English. Instead, [that the student] is leveraging his entire linguistic repertoire to communicate” (Hamman-Ortiz, 2019, p. 65). In this respect, translanguaging becomes a liberatory practice in which Liad engages in an intentional trans-formative pedagogy by acknowledging his students’ repertoire (Cummins, 2000) and strives for what Freire (1993) referred to as *conscientização*.

Liad keeps sharing his experience and, as an English language teacher, cannot avoid referring to the notion of methodology. The fragment below intends to trigger some analysis concerning English language teaching.

As for the methodology, you will not find a method that tells you to teach alternating with Spanish. I am honest with you, I love using CLIL, but you also have theoretical principles that only English environments impose on you. However, I try to open spaces for the Spanish to enter as they are there. One cannot take from the boys something that is theirs. Spanish is what they already are. (Liad, second semester 2022)

Although “most of the EFL teachers claim to allow their students to use the L1 in class to encourage students’ natural thought processes and creativity, as well as for speed and ease” (Fortune, 2012, p. 80), the reality is that the theoretical principles English language teaching practices and theories are based on contradict the practice above. These account for theoretical and procedural knowledge

that addresses language’s linguistic and cognitive process regarding methods and methodologies. However, as Liad proposes, “we are obligated to rethink language-separatist practices, which deny students the opportunity to do bilingualism and ignore their lived communicative experiences.” (Hamman-Ortiz, 2019, p. 66). Such commitment does not necessarily have to contradict teaching practices, but it must call for changing how languages, their linguistic and semiotic repertoires, are used in the classroom. Our language is part of who we are (Ascenzi & Quiñones, 2020).

In Karl’s experience, discourses about L1 are also mobilized. Karl also speaks about what he has learned. His learning has to do with the possibility of opening room to recognize who the other is. The fragment below elaborates on this.

I have learned that your classes cannot happen if you do not recognize what students already are. Look, I have given English classes to indigenous people, and they speak their language, Spanish and English. It would be very ignorant of me to think that they do not know anything and that English is the only thing they should use. With these guys, I learned that your L1 as we learn it in the academic setting is not something apart. It is like a bridge to learning other languages and ways of reading the world. (Karl, second semester 2022)

As it is true that L1 can be a bridge to learning other languages and ways of reading the world, languaging practices that dislocate the static and universalizing linguistic identity already imposed on teachers and learners can provide a fresh perspective to think about bilingual models and challenge the “unequal distribution of material and symbolic resources” (Guerrero, 2010, p. 176) that have been imposed in language teaching practices. As a matter of fact, by perceiving the language as a bridge, different cosmovisions are welcomed into language practices in the classroom. Language pedagogy, per se, becomes a mechanism that a) promotes insurgent practices of resisting (Walsh, 2017) both inside and outside of the double-monolingual paradigm of English language classrooms and b) exercises a praxis of

decolonial orientation that confronts the racist myth of native speakerism (Holliday, 2006).

When discussing the collaboration he participated in and his contribution to teacher education, Karl argues that traditional ELT is based on colonial norms. These norms have led to the incorporation of syllabi in which teachers' and learners' competence is often evaluated according to standard English (Fang, 2018). This argument is explored in Karl's experience.

I think the problem is that one does not move away from competencies. We have to be C1; we have to implement methodologies such as CLIL, flipped learning, etc. And that is simple in an English-only classroom, but when you educate teachers, things are more complex. You can't tell them that what the programs teach is colonial; they often reproduce these speeches themselves. They say like, "that teacher mispronounces," "hey, he's a native, he should speak better." Imagine if one tells them that Spanish helps learn English. Pedagogy at the undergraduate level is uncertain because the university still asks you for skills. The pedagogical aspect is not yet separated from the traditional dimension. This is why I think context is critical. (Karl, second semester 2022)

Karl's view may originate in the assumption that teacher education programs have not promoted understanding of what a multilingual pedagogy entails (Otwinska, 2017). For instance, the Colombian English language teaching field imported methodologies like "Grammar-Translation Approach, Audiolingual Approach, Direct Method, Communicative Approach, Task-Based Language Learning, and Teaching have all been successively adopted without any real contextualization" (Le Gal, 2018, p. 159) or analysis about the implications when imposing their theoretical principles.

Arguably, there are evident colonial roots inserted in teaching practices and ideologies. However, using Karl's words "context is key," more practices that dislocate current paradigms and ideologies need to be fostered and documented to displace normative/modern discourses that keep English as a language of privilege and as a monolithic linguistic system.

## Conclusions

Any classroom in which a language is learned must be linguistically diverse. Languages cannot be separated; teachers' and learners' pedagogic resources go beyond any fixed linguistic repertoire. Thus, as this study used the experiences of Liad and Karl to explore how they used their linguistic repertoire as a mechanism to teach and their discourses as non-native speakers to resignify their own identities as English language teachers, the following conclusions are not to be taken as definite findings. Instead, these present particular insights for questioning language teaching perspectives and teacher identities.

Without a doubt, translanguaging as a theory and pedagogy "enhances the process of teaching and learning as well as offers freedom to both learners and teachers in the choice of language" (Romanowski, 2020, p. 163). However, such enhancement occurs not only at the linguistic level but also at an ontological one. As documented in this study, it is vital to continue reflecting upon the language practices in teaching English scenarios and teacher education programs to dislocate and change colonial paradigms about English teaching. Echoing Aoyama (2021), "the catalyst for this change would be the reconceptualization of the roles of professional language teachers with the increased sensitivity to the complex and changing sociolinguistic realities of English in today's world" (p. 13). In so doing, the incorporation of languages as semiotic possibilities for students and teachers to deploy their identity can become a pedagogical tool to resignify English language teaching and teacher education.

Monolingual perspectives about teaching are being questioned. On this, a counter-nonnative ideology emerges to allow teachers and students to reclaim their identities. For Liad and Karl, we are what we do, teach, and use to reflect upon our own pedagogical and linguistic practices. Therefore, classroom practices cannot continue to be tied to neoliberal/modern paradigms of thought. They need to become liberatory and self-constructed

mechanisms to resist dominant and oppressive ideologies as it is in our practices and beliefs that we can dislocate and challenge subalternized identities. All in all, translanguaging is not only a theory but a pedagogical tool that encapsulates one's self and ideology of teaching.

## References

- Andreotti, V., Stein, S., Ahenakew, C., & Hunt, D. (2015). Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: Indigeneity, Education, 4*(1), 21–40.
- Aoyama, R. (2021). Language teacher identity and English education policy in Japan: Competing discourses surrounding “non-native” English-speaking teachers. *RELC Journal, 1*, 1–16. <https://doi.org/10.1177/00336882211032999>
- Ascenzi, M. L., & Quiñones, R. (2020). Bringing bilingualism to the center of guided reading instruction. *Reading Teacher, 74*(2), 137–146. <https://doi.org/10.1002/trtr.1922>
- Barkhuizen, G. (2011). Narrative knowledging in TESOL. *TESOL Quarterly, 45*(3), 391–414. <https://doi.org/10.5054/tq.2011.261888>
- Barkhuizen, G. (2017). *Reflections on language teacher identity research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315643465>
- Battiste, M. (2002). *Indigenous knowledge and pedagogy in First Nations education: A literature review with recommendations*. National Working Group on Education.
- Baxter, J. (2016). Positioning language and identity: Post-structuralist perspectives. In S. Preece (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Identity* (pp. 34–49). Routledge.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Bloomaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307>
- Boonsuk, Y. (2021). Which English should we stand for? Voices from lecturers in Thai multicultural universities. *RELC Journal, 1*. <https://doi.org/10.1177/00336882211054650>
- Caine, V., Estefan, A., & Clandinin, D. J. (2013). A return to methodological commitment: Reflections on narrative inquiry. *Scandinavian Journal of Educational Research, 57*(6), 574–586. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.798833>
- Castañeda-Peña, H. (2018). Structuralist, poststructuralist and decolonial identity research in English language teaching and learning: A reflection problematizing the field. In Doctorado Interinstitucional en Educación (Ed.), *ELT local research agendas I* (pp. 17–35). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. *Modern Language Journal, 95*(3), 356–369. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01206.x>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes, 39*, 300–311. <https://doi.org/10.1111/weng.12462>
- Charamba, E. (2020). Organic translanguaging in science classrooms: Perceptions of pre-service primary school teachers. *E-BANGI Journal, 17*(7), 117–132.
- Clandinin, D. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Left Coast Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596773>
- De Sousa Santos, B. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del sur contra el epistemicidio*. Morata. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0k5d.4>
- Dole, R. (2008). Postcolonial English: Varieties around the world. *Canadian Journal of Applied Linguistics, 11*(3), 239–241.
- Duchêne, A., & Heller, M. (2012). *Language in late capitalism. Pride and profit*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203155868>
- Engebretson, K. E. (2016). Talking (fe)male: Examining the gendered discourses of preservice teachers. *Gender & Education, 28*(1), 37–54. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1096917>
- Faez, F. (2011). Reconceptualizing the native/non-native speaker dichotomy. *Journal of Language, Identity & Education, 10*(4), 231–249. <https://doi.org/10.1080/015348458.2011.598127>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1096917>



- Fals-Borda, O. (1979). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Ediciones Tercer Mundo.
- Fang, F. (2018). Ideology and identity debate of English in China: Past, present and future. *Asian Englishes* 20(1), 15–26. <https://doi.org/10.1080/13488678.2017.1415516>
- Fortune, J. (2012). The forbidden fruit: Using the mother tongue in a Bogotá university EFL programme. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(2), 70–87. <https://doi.org/10.1080/15348458.2011.598127>
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. The Continuum Publishing Company.
- Galen, J. (2010). Class, identity, and teacher education. *Urban Review*, 42(4), 253–270. <https://doi.org/10.1007/s11256-009-0136-z>
- García, O. (2019). Decolonizing foreign, second, heritage, and first languages. Implications for education. In D. Macedo (Eds.), *Decolonizing foreign language education. The misteaching of English and other colonial languages* (pp. 152–168). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429453113-6>
- García, O., & Kleifgen, J.A. (2010). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English language learners*. Teachers College Press.
- García, O., & Kleifgen, J. A. (2019). Translanguaging and literacies. *Reading Research Quarterly*, 55(4), 553–571. <https://doi.org/10.1002/trq.286>
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism, and education*. Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137385765\\_4](https://doi.org/10.1057/9781137385765_4)
- Grosfoguel, R. (2008). Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial. *Tabula Rasa*, (9), 199–215. <https://doi.org/10.25058/20112742.345>
- Grosfoguel, R. (2010). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global [Decolonizing political economy studies and post-colonial studies: Transmodernity, frontier thinking, and global coloniality]. In B. de Sousa-Santos & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do sul* (pp. 383–418). Cortez. <https://doi.org/10.12957/periferia.2009.3428>
- Gu, M. M., & Lai, C. (2019). An ethical analysis of how ESL teachers construct their professional identities through the use of information technology in teaching. *British Educational Research Journal*, 45(5), 918–937. <https://doi.org/10.12957/periferia.2009.3428>
- Guerrero, C. H. (2009). Language policies in Colombia: The inherited disdain for our native languages. *HOW Journal*, 16(1), 11–24.
- Guerrero, C. H. (2010). Elite vs. folk bilingualism: The mismatch between theories and educational and social conditions. *HOW Journal*, 17(1), 165–179.
- Guerrero, C. H., & Quintero, Á. (2009). English as a neutral language in the Colombian national standards: A constituent of dominance in English language education. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 11(2), 135–150.
- Guerrero-Nieto, C. H., & Quintero-Polo, Álvaro H. (2021). Emergence and development of a research area in language education policies: Our contribution to setting the grounds for a local perspective on policymaking. *HOW Journal*, 28(3), 119–133. <https://doi.org/10.19183/how.28.3.677>
- Hamman-Ortiz, L. (2019). Unpacking translanguaging. *Educational Leadership*, 77(4), 64–66.
- Holliday, A. (2005). *The struggle to teach English as an international language*. Cambridge University Press.
- Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*, 60(4), 385–387. <https://doi.org/10.4324/9780203155868>
- Kachru, B. B. (1992). World Englishes: Approaches, issues and resources. *Language Teaching*, 25(1), 1–14. <https://doi.org/10.1017/S0261444800006583>
- Kachru, B. B. (2017). *World Englishes and culture wars*. Cambridge University Press.
- Kramersch, C. (2019). Between globalization and decolonization. In D. Macedo (Eds.), *Decolonizing foreign language education. The misteaching of English and other colonial languages* (pp. 50–72). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429453113-2>
- Kumaravadivelu, B. (2003). Forum: Critical language pedagogy—Apostmethod perspective on English language teaching. *World Englishes*, 22(4), 539–569. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2003.00317.x>
- Kumaravadivelu, B. (2014). The decolonial option in English teaching. Can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, 14(1), 66–85. <https://doi.org/10.1002/tesq.202>
- Lai, M. L. (2020). English as a lingua franca: Rhetoric or reality? attitudes of prospective English teachers in post-colonial Hong Kong. *Asian Studies Review*, 44(3), 494–514. <https://doi.org/10.1080/10357823.2019.1693977>
- Le Gal, D. (2018). English language teaching in Colombia: A necessary paradigm shift. *Matices en*

- Lenguas Extranjeras*, (12), 154–187. <https://doi.org/10.15446/male.n12.73267>
- Lessard, S., Caine, V., & Clandinin, D. J. (2015). A narrative inquiry into familial and school curriculum making: Attending to multiple worlds of Aboriginal youth and families. *Journal of Youth Studies*, 18(2), 197–214. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.944121>
- Lev, A. S., Ho, E., & Keysar, B. (2018). The unforeseen consequences of interacting with non-native speakers. *Topics in Cognitive Science*, 10(4), 835–849. <https://doi.org/10.1111/tops.12325>
- López-Gopar, M. (2016). *Decolonizing primary English language teaching*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095773>
- Madge, C., Raghuram, P., & Noxolo, P. (2009). Engaged pedagogy and responsibility: A postcolonial analysis of international students. *Geoforum*, 40(1), 34–45. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2008.01.008>
- Martín Tévar, J. (2020). Perceptions of world English varieties by Chinese EFL students: Effects of average ethnic faces and speaker gender. *International Journal of English Studies*, 20(3), 29–56. <https://doi.org/10.6018/ijes.393891>
- Mignolo, W. D. (2000). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton University Press.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/ diseños globales*. Akal Ediciones.
- Mignolo, W. (2007). Delinking. The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of decoloniality. *Cultural Studies*, 21(2), 449–514. <https://doi.org/10.1080/09502380601162647>
- Mignolo, W., & Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822371779>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Formar en lenguas extranjeras: ¡El reto!: Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Imprenta Nacional
- Morgan, B. (2004). Teacher identity as pedagogy: Towards a field-internal conceptualisation in bilingual and second language education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2–3), 172–188. <https://doi.org/10.1080/13670050408667807>
- Motha, S., Jain, R., & Teclé, T. (2012). Translinguistic identity-as-pedagogy: Implications for language teacher education. *International Journal of Innovation in English Language Teaching*, 1(1), 13–28.
- Moyer, M. (2016). Translanguaging: Language, bilingualism and education. *Journal of Sociolinguistics*, 20(1), 125–130. <https://doi.org/10.1111/josl.12171>
- Murray, G. (2009). Narrative inquiry. In J. Heigham & R. A. Croker (Eds.), *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction* (pp. 45–65). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9780230239517\\_3](https://doi.org/10.1057/9780230239517_3)
- Núñez-Pardo, A. (2018). Critical interculturality to disrupt coloniality in the English textbook. *Cuestiones Educativas*, 1–9. <https://cuestioneseducativas.uexternado.edu.co/critical-interculturality-to-disrupt-coloniality-in-the-english-textbook/>
- Núñez-Pardo, A. (2020). Inquiring into the coloniality of knowledge, power, and being in EFL textbooks. *HOW Journal*, 27(2), 113–133. <https://doi.org/10.19183/how.27.2.566>
- Núñez Pardo, A., & Téllez Téllez, M. F. (2015). Reflection on teachers' personal and professional growth through a materials development seminar. *HOW Journal*, 22(2), 54–74. <https://doi.org/10.19183/how.22.2.151>
- Ortiz Ocaña, A., & Arias López, M. I. (2019). Hacer decolonial: Desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16(31), 147–166. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>
- Otwinowska, A. (2017). English teachers' language awareness: Away with the monolingual bias? *Language Awareness*, 26(4), 304–324. <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1409752>
- Pacheco, M. B., & Miller, M. E. (2016). Making meaning through translanguaging in the literacy classroom. *Reading Teacher*, 69(5), 533–537. <https://doi.org/10.1002/trtr.1390>
- Patel, L. (2014). Countering coloniality in educational research: From ownership to answerability. *Educational Studies*, 50(4), 357–377. <https://doi.org/10.1002/trtr.1390>
- Pennycook, A. (1998). *English and the discourses of colonialism*. Routledge.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1002/trtr.1390>
- Rivas-Flores, J. I., Márquez-García, M. J., Leite-Méndez, A., & Cortés-González, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de*

- Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 46–62. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>
- Romanowski, P. (2020). Perceptions of translanguaging among the students and teachers of EMI classrooms in Poland. *Lenguas Modernas*, 55, 151–165. <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/LM/article/download/58725/62259/200292>
- Rudolph, N., Selvi, A.F., & Yazan, B. (2015). Conceptualizing and confronting inequity: Approaches within and new directions for the “NNEST movement.” *Critical Inquiry in Language Studies* 12(1), 27–50. <https://doi.org/10.1080/15427587.2015.997650>
- Silva, C. M., Sauerbronn, F. F., & Thiollent, M. (2022). Decolonial studies, non-extractive methods, and participatory action research in Accounting. *Revista de Administração Contemporânea*, 26(4), 1–17. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2022210014.en>
- Ubaque-Casallas, D. F. (2021). Language pedagogy and identity. learning from teachers’ narratives in the Colombian ELT. *HOW Journal*, 28(2), 33–52.
- Ubaque-Casallas, D. F. (2023). Teacher identity in language pedagogy. A narrative perspective from two Colombian teacher educators’ experience. *Folios*, (58). <https://doi.org/10.17227/folios.58-14523>
- Ubaque-Casallas, D., & Castañeda-Peña, H. (2020). Non-normative corporalities and transgender identity in English as a foreign language student teachers. *HOW Journal*, 27(2), 13–30.
- Ulum, Ö. G. (2020). The role of bilingualism in acquiring a foreign language. *International Journal of Turkish Literature, Culture, Education*, 9(3), 1209–1215. <https://doi.org/10.7884/teke.4748>
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (n. d). *Licenciatura en lenguas extranjeras con énfasis en inglés. Programa de estudios epistemología y pedagogía. Resolución 103, Consejo Académico.* [https://sgral.udistrital.edu.co/xdata/ca/res\\_2018-103.pdf](https://sgral.udistrital.edu.co/xdata/ca/res_2018-103.pdf)
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (vol. II). Abya-Yala.
- Wei, L. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, 1222–1235. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>
- White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. Norton.
- Wong, R. (2018). Non-native EFL teachers’ perception of English accent in teaching and learning: Any preference? *Theory and Practice in Language Studies*, 8(2), 177–183. <https://doi.org/10.17507/tpls.0802.01>
- Zavala, M. (2016). Decolonial methodologies in education. In M. Peters (Eds.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7\\_498-1](https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_498-1)

**How to cite this article:** Ubaque-Casallas, D. F. (2023). Using translanguaging to decolonize English language teaching in Colombia: A narrative inquiry. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 28(3), 1–17. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.348890>

# LA ESCRITURA Y LAS EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN ENTORNOS REALES EN UNA UNIVERSIDAD COLOMBIANA

WRITING AND EDUCATIONAL EXPERIENCES IN REAL SETTINGS AT A COLOMBIAN UNIVERSITY

ÉCRITURE ET DES EXPÉRIENCES FORMATIVES À DES MILIEUX RÉELS DANS UNE UNIVERSITÉ  
COLOMBIENNE

ESCRITA E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM CONTEXTOS REAIS EM UMA UNIVERSIDADE  
COLOMBIANA

**Elizabeth Narváez-Cardona**

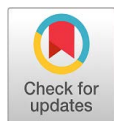
*Profesora asistente, Universidad del  
Valle, Cali, Colombia.*

*narvaez.elizabeth@correounivalle.  
edu.co*

*[https://orcid.](https://orcid.org/0000-0002-4589-8331)*

*[org/0000-0002-4589-8331](https://orcid.org/0000-0002-4589-8331)*

Este artículo se deriva del proyecto "Aprendizajes asociados a las prácticas formativas de pregrado en entornos organizacionales" (Código 21<sup>INTER</sup>-375), financiado por la Universidad Autónoma de Occidente, Colombia. Fecha de inicio: julio de 2021; fecha de finalización: diciembre de 2022. La autora fue la investigadora principal.



## RESUMEN

En América Latina, se han desarrollado iniciativas institucionales e investigaciones centradas en la formación de escritores en asignaturas disciplinares y profesionales. Sin embargo, se requieren estudios que exploren las relaciones entre la escritura y experiencias formativas en entornos reales, como las prácticas preprofesionales, las profesionales y las pasantías. Este artículo presenta los resultados emergentes de un proyecto de investigación cualitativa que indagó sobre los aprendizajes asociados a las experiencias formativas en dichos entornos de estudiantes de pregrado. El análisis se hizo desde la perspectiva de los estudiantes y de otros actores asociados con las prácticas preprofesionales, profesionales y pasantías como los directivos académicos, los coordinadores, los profesores, y los asesores. El estudio fue llevado a cabo en cuatro programas de una universidad privada colombiana y se basó en cuestionarios y entrevistas, realizadas a los diferentes actores. El análisis muestra que el acceso, el uso y la producción de géneros discursivos con finalidades sociohumanísticas, académicas, profesionales o laborales forman parte de los aprendizajes asociados a dichas experiencias. Por eso, los resultados sugieren que los defensores de la alfabetización académica tienen una oportunidad pedagógica para acompañar las prácticas preprofesionales, profesionales y pasantías, con el fin de potenciar la reutilización de conocimientos especialmente relacionados con la escritura.

**Palabras clave:** escritura académica, formación de escritores, prácticas preprofesionales, prácticas profesionales, pasantías, reutilización de conocimientos

## ABSTRACT

In Latin America, there have been several institutional initiatives and research focused on writers' education in disciplinary and professional communities. How-

Recibido: 2023-02-14 / Aceptado: 2023-06-28 / Publicado: 2023-09-13

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.352669>

Editora: Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2023. Este artículo se ofrece en acceso abierto de conformidad con los términos de la licencia BY-NC-SA 4.0 International, de Creative Commons.



*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 28 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2023), PP. 1-19, ISSN 0123-3432

[www.udea.edu.co/ikala](http://www.udea.edu.co/ikala)

ever, there is a need for studies are needed that explore the relationships between writing and formative experiences in real environments, such as prepracticums, placements, and internships. This article presents the emerging results of a qualitative research project that investigated the learnings of undergraduate students in relation to the formative experiences they had in these environments. The analysis was done from the perspective of the students and other actors associated with pre-professional, professional, and placement practices, such as academic directors, coordinators, course instructors, and advisors. The study was carried out in four programs at a private Colombian university and was based on questionnaires and interviews carried out with the above-mentioned actors. The analysis shows that the access, use and production of discursive genres with socio-humanistic, academic, professional or labor purposes are part of the learning associated with such formative experiences. Therefore, the results suggest that academic literacy advocates have a pedagogical opportunity to accompany practicums, internships, and placement practices, in order to enhance the reuse of knowledge, especially that related to writing.

**Keywords:** academic writing, writing education, practicum, internship, placement, knowledge reuse

## RÉSUMÉ

En Amérique latine, des initiatives institutionnelles et des recherches ont été focalisées sur la formation des rédacteurs dans les disciplines et les matières professionnelles. Cependant, il y a un besoin d'études qui explorent les relations entre l'écriture et les expériences formatives dans des contextes réels, tels que les stages préprofessionnels, les stages professionnels et les stages en entreprise. Cet article présente les résultats émergents d'un projet de recherche qualitative qui a étudié l'apprentissage associé aux expériences formatives des étudiants de premier cycle dans de tels environnements. L'analyse a été réalisée du point de vue des étudiants et d'autres acteurs associés aux pratiques préprofessionnelles, professionnelles et de stage, tels que les directeurs académiques, les coordinateurs, les professeurs et les conseillers. L'étude a été réalisée dans quatre programmes d'une université privée colombienne et s'est appuyée sur des questionnaires et des entretiens avec les différents acteurs. L'analyse montre que l'accès, l'utilisation et la production de genres discursifs à des fins socio-humanistes, académiques, professionnelles ou liées au travail font partie de l'apprentissage associé à ces expériences. Par conséquent, les résultats suggèrent que les défenseurs de la littérature académique ont une opportunité pédagogique d'accompagner les pratiques préprofessionnelles, professionnelles et de stage, afin d'améliorer la réutilisation des connaissances, en particulier celles liées à l'écriture.

**Mots clef :** écriture académique, formation en écriture, stage préprofessionnels, stage professionnels, stage en entreprise, réutilisation de connaissances

## RESUMO

Na América Latina, foram desenvolvidas iniciativas institucionais e pesquisas focadas na formação de escritores em matérias disciplinares e profissionais. No entanto, há uma necessidade de estudos que explorem as relações entre a escrita e as experiências formativas em ambientes reais, como estágios pré-profissionais, estágios profissionais e estágios em empresas. Este artigo apresenta os resultados emergentes de um projeto de pesquisa qualitativa que investigou a aprendizagem associada às experiências formativas de alunos de graduação em tais ambientes.

A análise foi feita a partir da perspectiva dos alunos e de outros atores associados às práticas pré-profissionais, profissionais e de estágio, como diretores acadêmicos, coordenadores, professores e orientadores. O estudo foi realizado em quatro programas de uma universidade privada colombiana e baseou-se em questionários e entrevistas com os diferentes atores. A análise mostra que o acesso, o uso e a produção de gêneros discursivos com propósitos sócio-humanísticos, acadêmicos, profissionais ou relacionados ao trabalho fazem parte da aprendizagem associada a essas experiências. Portanto, os resultados sugerem que os defensores do letramento acadêmico têm uma oportunidade pedagógica de acompanhar as práticas pré-profissionais, profissionais e de estágio, a fim de aprimorar a reutilização do conhecimento, especialmente os relacionados à escrita.

**Palavras chave:** escrita acadêmica, treinamento em escrita, aula prática, estágio, prática, reutilização de conhecimentos

## Introducción

Desde hace más de dos décadas, en Latinoamérica se desarrolla el área de estudio denominada alfabetización académica, que defiende que la educación superior debe ocuparse de formar escritores, por cuanto acceder al aprendizaje y la práctica de las disciplinas y profesiones exige razonamientos específicos de los campos de conocimiento asociados con el lenguaje escrito (Carlino, 2013; Mendoza *et al.*, 2018). En este sentido, diversas investigaciones e iniciativas universitarias se centran en la enseñanza de las convenciones textuales (organización semántico-gramatical de diversos tipos de documentos), discursivas (formas y estilo del lenguaje acorde con la situación comunicativa) o retóricas de la escritura (decisiones textuales y discursivas según las motivaciones de los autores, las expectativas de las audiencias y las exigencias de la situación). Estas iniciativas tienen diferentes fines: 1) la formación sociohumanística o ciudadana (cf. Cañón y Rzonzew, 2019; Oyarzún *et al.*, 2020; Rojas *et al.*, 2016); 2) el aprendizaje disciplinar o profesional (cf. Carlino, 2017), y 3) la actuación disciplinar o profesional (cf. Moyano, 2021; Natale y Stagnaro, 2015).

Dada esta diversidad de funciones de la alfabetización académica en la educación superior, podría mejor hablarse de “múltiples alfabetizaciones”. Es por esto que varios autores latinoamericanos, aportando a las discusiones institucionales y públicas, defienden la importancia de crear variados espacios y oportunidades para la formación de escritores (cf. Moyano, 2018; Narváez *et al.*, 2021; Natale *et al.*, 2018; Navarro, 2021). Tal como lo reportan estudios sobre las prácticas de lectura y escritura en entornos externos a la universidad que, entre otros, pueden ser los corporativos (Angeli, 2018; Cremin *et al.*, 2016; Schieber, 2016).

En Colombia, varios autores han aportado investigaciones diagnósticas sobre cómo leen y escriben los estudiantes en su ingreso a la universidad (Cisneros *et al.*, 2007) y en momentos intermedios del plan de estudios (González y Vega, 2010), así como cuál

ha sido la contribución de los cursos iniciales de lectura y escritura (Pérez-Abril y Rincón-Bonilla, 2013). Los trabajos han explorado percepciones, representaciones y experiencias sobre la lectura y la escritura académica de docentes y estudiantes (Camargo Martínez *et al.*, 2013; Rincón *et al.*, 2005), y prácticas destacadas al respecto (Pérez-Abril y Rincón-Bonilla, 2013). Sin embargo, aún no se aportan datos sobre el lugar que ocupa la escritura en contextos de actuación fuera de las aulas de clase o sobre las relaciones entre la escritura y las prácticas preprofesionales, profesionales y las pasantías (cf. Natale *et al.*, 2021), dado que estas han sido experiencias formativas menos exploradas, y los trabajos se han centrado más en procesos de enseñanza al interior de las aulas de clase.

En este contexto, el presente artículo aporta a la discusión sobre el papel de la escritura en las experiencias formativas en entornos reales. Para ello, se presentan los resultados parciales de una investigación que exploró las experiencias formativas en entornos reales, incluyendo las prácticas preprofesionales, las profesionales y las pasantías, en cuatro programas académicos de una universidad colombiana. La pregunta de investigación del proyecto fue ¿cuáles son los aprendizajes asociados a las experiencias formativas en entornos reales durante los estudios de pregrado desde la perspectiva de los estudiantes y demás actores con los que se vinculan? En este artículo, se destaca especialmente la relación entre dichos aprendizajes y la escritura.

En el proyecto se asumió la categoría “experiencias formativas en entornos reales” para explorar situaciones educativas que permiten a los estudiantes entrar en contacto con espacios, contextos, experiencias y actores *adicionales* a las experiencias de aula y a la relación diádica con el profesor, que pueden presentarse en cualquier momento de la formación como parte de las asignaturas o de otros espacios formativos (p. ej., grupos de estudio, voluntariados, grupos estudiantiles, grupos de investigación formativa, trabajos de grado, asignaturas que incluyan proyectos con clientes o



usuarios reales de servicios y productos). Por eso, las experiencias en entornos reales hacia el inicio o en medio de la formación pueden también ser llamadas “prácticas preprofesionales”, y hacia el final de la formación, “prácticas profesionales” propiamente dichas o “pasantías” (Eady *et al.*, 2021).

Teniendo en cuenta esta aclaración, las tendencias educativas contemporáneas enfatizan en incorporar de manera temprana una variedad de situaciones que ofrezcan a los estudiantes experiencias de formación en entornos reales a partir de diversidad de organizaciones y comunidades, donde haya oportunidades para fortalecer sus perfiles y apoyar el ingreso anticipado al mundo laboral (Moss-Pech, 2021; Weller *et al.*, 2019), así como fortalecer su compromiso como ciudadanos, mediante experiencias pedagógicas como el aprendizaje de servicio (cf. Saavedra *et al.*, 2020, 2022).

En este contexto, se recogió información sobre experiencias de prácticas preprofesionales, desde las perspectivas de estudiantes y administradores académicos, y de las prácticas profesionales y las pasantías desde la mirada de profesores de cursos de preparación para las mismas, administradores académicos, coordinadores, tutores y jefes.

### Marco teórico

Para el desarrollo de este estudio se tuvo en cuenta la relación entre la escritura y los campos disciplinares y profesionales. Para hacerlo, se asumió la diferencia entre disciplinas y profesiones desde Russell y Cortes (2012), quienes proponen la distinción entre prácticas académicas para el aprendizaje universitario y prácticas científicas de investigación, para afirmar que los egresados de los programas de pregrado son, con mayor frecuencia, miembros de organizaciones profesionales, no necesariamente académico-científicas. Por lo anterior, se les demandará una escritura profesional más que científico-investigativa, académica o disciplinar, con la salvedad de que algunos podrían perseguir trayectorias más académicas-investigativas que profesionales y que en asignaturas de fundamentación

disciplinar enfrentarán experiencias de formación más académica-científica que profesional.

En cualquier caso, las disciplinas y profesiones tienen formas particulares de participación social para, por ejemplo, argumentar, negociar, solucionar, problematizar y proponer, a través de múltiples modos de comunicación (gráficos, visuales, escritos, hablados). Sin embargo, los profesores universitarios, los investigadores y los profesionales manifiestan su pertenencia a las disciplinas y profesiones utilizando principalmente la escritura en formas avaladas por sus comunidades de afiliación; por lo tanto, la escritura desempeña un papel fundamental en la exhibición de la identidad disciplinaria y profesional (Estrem, 2015).

En este proyecto, para estudiar la escritura, se adopta una perspectiva de la *literacidad*, para explicitar la interrelación entre escritura y comunicación como prácticas constitutivas de la actividad humana colectiva; en este sentido, la escritura es entendida como una práctica socialmente situada, que requiere de acciones interactivas (Brandt, 2014a, 2014b), dado que tiene lugar de manera imbricada con otras prácticas, como la lectura, la conversación y la acción desde y sobre los textos escritos (Barton y Hamilton, 2004; Bazerman, 2003; Street, 2013).

En consecuencia, acceder, conocer y usar la oralidad, la lectura y la escritura pueden verse como razonamientos específicos asociados, entre otros aspectos, a las convenciones sociales del uso del lenguaje y al desarrollo de una membresía para participar de un grupo que comparte modos de pensar y actuar; en este caso, las comunidades disciplinares y profesionales (Adler-Kassner *et al.*, 2012). Para apoyar el aprendizaje de este tipo de razonamientos específicos, especialmente de la escritura, se han desarrollado distintos enfoques de enseñanza como:

1. *Escribir para aprender* (cf. Castelló, 2008; Cordero Carpio y Carlino, 2019a; Finkenstaedt-Quinn *et al.*, 2021; Navarro *et al.*, 2020).

2. *Aprender a escribir* (cf. Alcover *et al.*, 2015; Larrain y Burrows, 2020; Moreno-Fontalvo, 2020).
  3. *Escribir en las disciplinas* (cf. Cordero Carpio y Carlino, 2022; Manian y Hsu, 2019; Waigandt *et al.*, 2019).
  4. *Escribir sobre la escritura* (cf. Andrus *et al.*, 2019; Downs y Wardle, 2007; Wardle y Adler-Kassner, 2019).
- Cada uno de ellos aporta diversos modelos de socialización e inmersión a las prácticas de escritura, que no son necesariamente excluyentes (véase Tabla 1).

**Tabla 1** Enfoques sobre la enseñanza de la escritura

Nombre del enfoque	Escribir para aprender	Aprender a escribir	Escribir en las disciplinas	Escribir sobre la escritura
<b>Propósito del enfoque</b>	Ayuda a aprender las disciplinas escolares o universitarias apoyándose en el uso de la escritura para pensar	Presenta y pone en práctica las características y diferencias de las convenciones textuales, discursivas o retóricas de los textos o de las situaciones en las que dichos textos circulan, independiente de sus rasgos disciplinares o profesionales	Presenta y pone en práctica las características y diferencias de las convenciones textuales, discursivas o retóricas de los textos o de las situaciones en las que dichos textos circulan, especialmente en el contexto de comunidades disciplinares y profesionales	Articula experiencias de escritura reales previas o presentes con las teorías sobre las dimensiones textuales, discursivas o retóricas, para tomar decisiones informadas y reflexionar sobre su impacto para el autor y anticipar modos de actuar en futuras y desconocidas situaciones de escritura
<b>Estrategias de trabajo</b>	Utiliza géneros académicos de apoyo para el aprendizaje	Genera experiencias simuladas o reales en las que se aplican las convenciones aprendidas en la producción de un texto que responde a una necesidad personal (p. ej., escribir la tesis) o a una situación social específica (p. ej., hacer una propuesta de trabajo en el marco de una pasantía)	Utiliza las mismas aproximaciones de los enfoques “escribir para aprender” o “aprender a escribir”, pero se focaliza en las convenciones textuales, discursivas o retóricas de las disciplinas y profesiones	Se utilizan estrategias de escritura y análisis cualitativo (diarios de campo y memos) que incorporan explícitamente teorías sobre la escritura
<b>Líderes y responsables</b>	Iniciativas lideradas por docentes de las disciplinas o por docentes con formación en lenguaje	Iniciativas lideradas por docentes con formación en lenguaje	Las iniciativas pueden ser lideradas por docentes de las disciplinas, por docentes con formación en lenguaje o por un equipo interdisciplinario entre ambos	Iniciativas lideradas por docentes con formación en lenguaje, comunicación o escritura
<b>Ejemplos de trabajo</b>	Uso de mapas conceptuales, resúmenes, talleres o escritura reflexiva para apoyar la comprensión de contenidos y de experiencias de formación	Secuencias de enseñanza que apoyan el aprendizaje de la estructura y las características de un ensayo, un informe de laboratorio o la preparación de una presentación oral ante un comité directivo de una organización	Secuencias de enseñanza que apoyan la producción de informes y su reporte en ingenierías o de artículos científicos en salud, atendiendo a las condiciones específicas del campo disciplinar o profesional	Secuencias de enseñanza que apoyan, a partir de un trabajo sistemático y reflexivo, la reutilización de conocimientos formales sobre lenguaje, comunicación y escritura con experiencias cotidianas de situaciones diversas con la escritura (p. ej., escritura organizacional durante una experiencia de pasantía o escritura académica durante un voluntariado en un grupo de investigación)

El enfoque “escribir sobre la escritura”, con el que el presente estudio se identifica, defiende que no es posible anticipar todas las situaciones de escritura que van a enfrentar los estudiantes y, por lo tanto, diseña experiencias para incrementar la probabilidad de *reutilización del conocimiento sobre la escritura* basándose en un trabajo reflexivo y deliberado que permite a los estudiantes elaborar conocimiento práctico derivado de sus propias experiencias, aproximación que se ha denominado “enseñar la escritura para la transferencia” (Yancey *et al.*, 2019). Esta perspectiva de trabajo no se utiliza necesariamente en los otros enfoques presentados en la Tabla 1.

En este último enfoque se acepta que el aprendizaje durante la formación disciplinar y profesional es una experiencia de tensión, resistencia y transformación identitaria atravesada, entre otros aspectos, por la cultura escrita que se exige y que genera encuentro/choque de conocimientos, y la demanda de reusarlos en múltiples contextos. Por eso, en este trabajo también se retomaron los aportes de los *estudios de transferencia de conocimiento en educación*, que se han desarrollado desde la psicología educativa y la gestión del talento humano (DePalma y Ringer, 2014), y especialmente en este trabajo se usaron sus aplicaciones en los estudios de la escritura (Anson y Moore, 2016).

La investigación también consideró la distinción entre los conceptos de *aprendizaje* y de *transferencia*, visto este como *reutilización de conocimientos*. El primero se entendió como el uso de los conocimientos en más o menos el mismo contexto en el que fueron conocidos, y el segundo, como la utilización de lo aprendido en un contexto bastante diferente al inicial. El término “transferir” se asume como un proceso de reinterpretación, reutilización, o transformación de conocimientos de manera contextual (Bromley *et al.*, 2016).

Además de reconocer diferencias entre campos disciplinares y profesionales, el proyecto adoptó una distinción entre escribir para la profesión (ej., diseñar manuales de marca) y escribir para el mundo laboral (ej., escribir correos electrónicos

para el jefe o clientes), atendiendo a las contribuciones de los *estudios sobre el discurso en el lugar de trabajo*. Estos trabajos asumen la cultura institucional laboral como fluida y flexible y, en consecuencia, los significados se negocian en contextos situados (Angouri, 2018). Por lo anterior, la escritura se entiende como un conocimiento cultural local que hay que adquirir para participar en el mundo del trabajo (Angouri, 2018; Holmes *et al.*, 2016; Irimiea, 2017).

Para analizar los aprendizajes relacionados con la escritura en experiencias formativas en entornos reales, se retomaron los aportes de los *estudios sobre los géneros discursivos*, que los han caracterizado como unidades o como grupos de unidades textuales multimodales, por su manifestación desde la combinación de materialidades gráficas, icónicas, lingüísticas o auditivas (Kress, 2005), para agruparlos como tipologías o sistemas (Narváz, 2017). Como *tipologías*, los géneros discursivos son organizados bajo una categoría común definida por el analista (p. ej., todos los textos que son producidos por una comunidad de publicistas para ejercer su profesión) (cf. Nesi y Gardner, 2012). Si se entienden como *sistemas*, las agrupaciones se realizan en razón de una situación social en la que se requiere cierto orden de secuencia comunicativa para llegar a resolver o enfrentar una situación particular (cf. Andersen *et al.*, 2014; Yates y Orlikowski, 2002) (p. ej., la secuencia de documentación que se requiere para lograr que una aseguradora apruebe la solicitud de un cliente).

Finalmente, las “experiencias formativas en entornos reales” se definieron como una amplia gama de experiencias vividas a lo largo del plan de estudios, incluyendo las prácticas profesionales y las pasantías u otras prácticas preprofesionales, que se gestionan en entornos reales (Zabalza Beraza, 2016); es decir, incluyen otros escenarios y actores, además de la experiencia de aula, entendida como la diada profesores y alumnos. En este sentido, estas prácticas se relacionan con enfoques de aprendizaje experiencial (Morris, 2019).

## Método

Investigación cualitativa e interpretativa que recogió información en cuatro programas de pregrado de una universidad colombiana: Cine y Comunicación Digital, Diseño de la Comunicación Gráfica, Comunicación Social-Periodismo y Comunicación Publicitaria. Las muestras fueron construidas por conveniencia, para realizar análisis cualitativos y no estadísticos (Bonilla-García y López-Suárez, 2016; Merriam, 1998; Schettini y Cortazzo, 2015), a partir de dos cuestionarios de respuestas abiertas aplicados a estudiantes y a administrativos-académicos, y entrevistas semiestructuradas aplicadas a actores diversos sobre experiencias memorables y aprendizajes que asociaban a las prácticas preprofesionales, profesionales y pasantías.

### Cuestionario de respuestas abiertas aplicado a estudiantes

Entre abril y julio de 2021 se aplicó un cuestionario de Google® a una muestra por conveniencia y voluntaria de estudiantes en asignaturas de distintos semestres, con permiso previo de los profesores. El instrumento recogió información sobre: 1) programa académico y semestre del estudiante; 2) experiencias formativas universitarias memorables en entornos reales, entendidas como reconstrucción valorativa por parte de sus participantes (Pérez-Abril y Rincón-Bonilla, 2013); y 3) aprendizajes asociados a dichas experiencias.

Se obtuvieron 211 cuestionarios diligenciados de forma voluntaria por estudiantes de los siguientes programas: Cine y Comunicación Digital (33), Comunicación Publicitaria (55), Comunicación Social-Periodismo (101) y Diseño de la Comunicación Gráfica (22).

### Cuestionario de respuestas abiertas aplicado a administrativos-académicos

Entre abril y junio de 2021 se aplicó un cuestionario de Google® a una muestra por conveniencia y voluntaria de directores de programa, coordinadores de asignaturas y jefes de departamento. Se

obtuvieron veinte cuestionarios. El instrumento recogió información sobre: 1) características del perfil de afiliación institucional: tipo de cargo y programa académico de afiliación; 2) experiencias formativas universitarias memorables en entornos reales para los estudiantes, y 3) aprendizajes asociados a dichas experiencias.

### Entrevistas semiestructuradas aplicadas a diversos actores asociados con las prácticas profesionales

Se realizaron 19 entrevistas semiestructuradas de participación voluntaria a directores de programa (4); coordinadores de asignatura de preparación para la práctica profesional (5); asesores académicos de práctica profesional (4); coordinadores de práctica profesional (2); coordinadores de trabajo de grado (2) —que fueron entrevistados porque, en la universidad contexto del estudio, las pasantías son una modalidad de trabajo de grado— y jefes de práctica o asesores externos (2). Las preguntas de esa entrevista pueden consultarse en el Anexo.

La aplicación de las entrevistas siguió los procesos de ética, consentimiento informado y protección de datos personales e institucionales.

Las entrevistas aplicadas a los participantes exploraron información sobre: 1) las características institucionales de las prácticas profesionales y pasantías; 2) las expectativas que se tienen sobre los diversos actores, incluyendo los estudiantes y organizaciones participantes, y 3) las experiencias positivas asociadas con las prácticas profesionales y pasantías.

### Procesamiento y análisis

Se realizó un análisis de contenido con el uso de codificación *in vivo* y codificación abierta. Se diseñaron matrices en Excel®, donde cada columna correspondía con categorías de análisis derivadas de las perspectivas conceptuales presentadas en el “Marco teórico” (Elliott, 2018) (p. ej., experiencias formativas en entornos reales, aprendizaje experiencial, géneros discursivos, formación disciplinar, profesional

o laboral y reutilización de conocimientos). La información de las celdas del Excel eran párrafos ortográficos de las respuestas completas de los cuestionarios abiertos y de las transcripciones ortográficas de las entrevistas. Estos contenidos fueron codificados de forma inductiva con base en las categorías construidas.

El equipo investigador, del estudio del que deriva este artículo, sostuvo reuniones semanales para acordar coincidencias en la codificación (Kitto *et al.*, 2008). Finalmente, la información codificada fue procesada a partir de tablas dinámicas, para identificar presencias y recurrencias en la información. Los resultados describen tendencias y se utilizan con fines de generalización analítica (Bonilla-García y López-Suárez, 2016; Merriam, 1998; Schettini y Cortazzo, 2015).

Los fragmentos literales de las respuestas de los cuestionarios se identifican usando un acrónimo que indica: el tipo de participante, el programa académico y el semestre —si aplica—. Por ejemplo, E-CS-9 designa a un estudiante de Comunicación

Social de noveno semestre, y CP-CS designa a un coordinador de prácticas del mismo programa, mientras que P indica un profesor, AA, un administrativo académico, y así sucesivamente.

### Resultados

En cuanto a los aprendizajes asociados a las experiencias formativas en entornos reales, se identificaron 197 respuestas, dado que en 14 ocasiones, los estudiantes negaban haber tenido una “buena experiencia” (p. ej., “fue didáctico, pero no llenó mis expectativas”, E-CP-4) o la información suministrada era insuficiente para realizar la codificación. En una misma respuesta podrían aparecer varios aprendizajes mencionados; por eso, en la Tabla 2 se observa la identificación de 219 aprendizajes mencionados en total.

El desagregado por programas académicos y por tipos de aprendizaje muestra la relación entre las experiencias formativas en entornos reales, la escritura —entendida como géneros discursivos— y la identidad disciplinar y profesional, dado que

**Tabla 2** Características de los aprendizajes mencionados por los estudiantes en experiencias formativas en entornos reales de los programas académicos explorados

Número	Aprendizajes	Cine y Comunicación Digital	Comunicación Publicitaria	Comunicación Social - Periodismo	Diseño de la Comunicación Gráfica	Suma total
1	Géneros, técnicas, artefactos, procesos y producciones típicas de la profesión	16	14	50	6	86
2	Reflexión sobre situaciones actuales o sociales asociadas a la profesión	1	15	16	3	35
3	Aprendizaje personal	9	10	10	1	30
4	Reflexión sobre situaciones actuales o sociales generales	6	2	15	5	28
5	Reflexión sobre situaciones actuales o sociales asociadas al mundo del trabajo		7	6	1	14
6	Habilidades para el lugar de trabajo	2	1	6	—	9

**Tabla 2** Características de los aprendizajes mencionados por los estudiantes en experiencias formativas en entornos reales de los programas académicos explorados (cont.)

Número	Aprendizajes	Cine y Comunicación Digital	Comunicación Publicitaria	Comunicación Social - Periodismo	Diseño de la Comunicación Gráfica	Suma total
7	Oportunidad de reutilización y transferencia de conocimiento profesional/laboral	–	1	3	4	8
8	Géneros, técnicas, artefactos, procesos y producciones típicas de la investigación académica	–	–	4	–	4
9	Oportunidad de reutilización y transferencia de conocimiento personal/social	–	2	–	1	3
10	Oportunidad de reutilización y transferencia de conocimiento académico	–	–	2	–	2
<b>Total</b>		<b>34</b>	<b>52</b>	<b>112</b>	<b>21</b>	<b>219</b>

10

los estudiantes hicieron menciones (86/219), independiente del programa académico, a la oportunidad de acceder, usar, experimentar o producir géneros, técnicas, artefactos, procesos y producciones típicas de la profesión (p. ej., “Aprendí a estructurar mis ideas, a dar una lectura estratégica de mi creatividad a través de la construcción de textos audiovisuales”, E-CS-10).

Esta presencia de la escritura como parte de las experiencias formativas en entornos reales se observa también en la Figura 1 como la tercera cualidad (*i. e.*, géneros asociados a la profesión) y la novena cualidad (*i. e.*, otros géneros no asociados a la profesión), que son mencionadas en las respuestas de los estudiantes al reconocer experiencias formativas memorables en entornos reales (p. ej., “Interactuar con personas fuera de las instalaciones de la universidad para obtener una base de datos y así desarrollar proyectos”, E-CG-6).

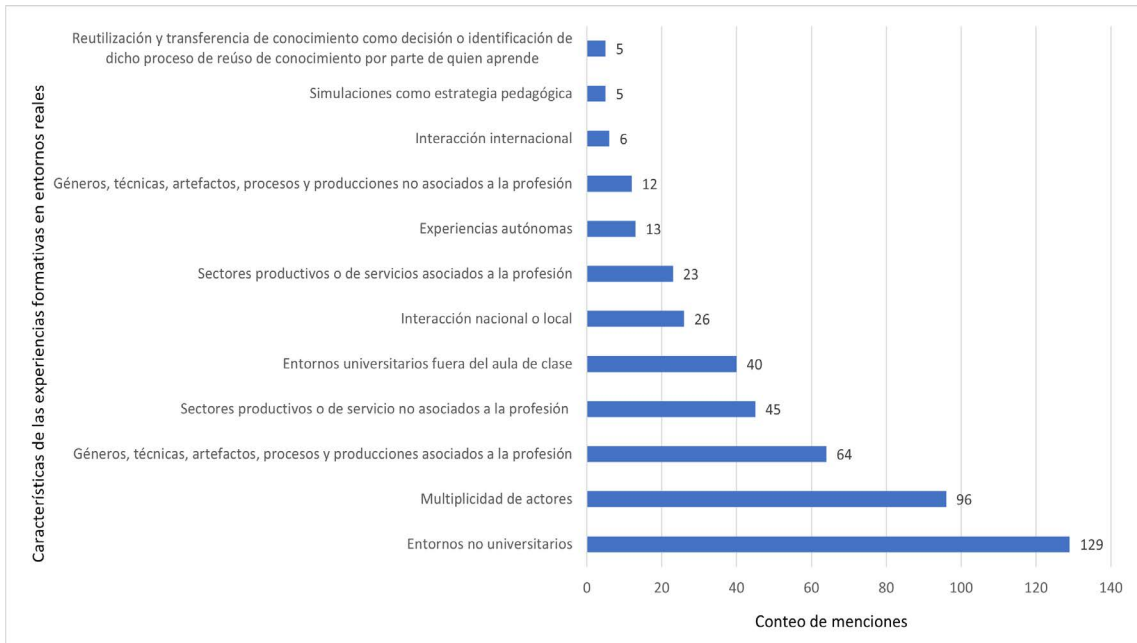
Cuando se analizaron las respuestas de los cuestionarios de los administrativos-académicos, con las mismas categorías de análisis utilizadas en las

respuestas de los estudiantes, se observa, en la Figura 2, que las experiencias formativas memorables tienen, como tercera cualidad más mencionada, la oportunidad de conocer o producir los géneros asociados a la profesión (p. ej., “[los estudiantes de diseño hacen en quinto semestre] trabajo con situaciones reales de emprendimientos en entorno para el desarrollo de diseño de empaques de sus productos [los productos de los emprendedores]”, P-CG).

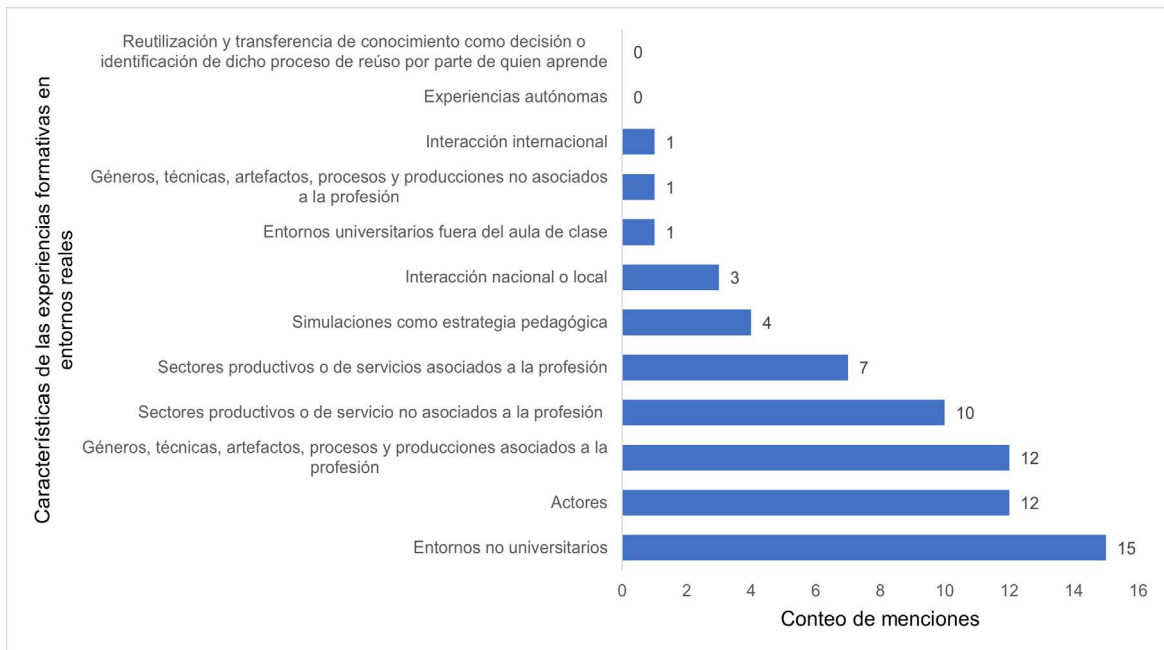
Este énfasis de la presencia de la escritura en las experiencias formativas en entornos reales también emergió de los análisis de las entrevistas de los distintos actores involucrados en las prácticas profesionales. Al analizar las transcripciones ortográficas para identificar los desempeños esperados en dichas prácticas, aparecen dos categorías al respecto con casi la misma cantidad de citas:

1. El uso de géneros, artefactos, técnicas, procesos o procedimientos asociados al mundo laboral (57/246 citas): Como se observa en la siguiente intervención de una asesora académica: “Por ejemplo, el tema de la hoja de vida

**Figura 1** Características de las experiencias formativas en entornos reales desde la perspectiva de los estudiantes



**Figura 2** Características de las experiencias formativas en entornos reales desde la perspectiva de los administrativos-académicos



y el portafolio. Entonces, al estudiante se le dan las recomendaciones que tiene que tener en cuenta para la organización de la hoja de vida, para la realización del portafolio”, AA-CP.

2. El uso de géneros, artefactos, técnicas, procesos o procedimientos asociados a la profesión (55/246 citas): Puede verse nuevamente el énfasis de la presencia de la escritura en las



experiencias formativas en este fragmento de un asesor o jefe externo:

Bueno, normalmente lo que les explicamos a los estudiantes es que ellos tienen la posibilidad de poder abordar temas en nuestra institución donde puedan generar ideas [...] manejando un manual de marca y aprendan el conocimiento [de comunicación organizacional] [...] más empresarialmente, por decirlo así (JE-CS).

## Discusión y conclusiones

En esta sección se discuten los resultados obtenidos en relación con la escritura y las experiencias formativas en entornos reales, como son las prácticas preprofesionales, las profesionales y las pasantías.

### Aprendizajes asociados a múltiples alfabetizaciones

La escritura profesional y laboral se asume como una sola práctica que hace parte del ejercicio profesional en el lugar de trabajo (cf. Viñas y Belinche, 2018). Sin embargo, en este estudio se consideró la escritura profesional (p. ej., dominio y producción de géneros periodísticos) y laboral (p. ej., enviar correos electrónicos para resolver conflictos) como distintos medios necesarios para participar de la cultura de las profesiones (cf. Eudave-Muñoz *et al.*, 2021) y del mundo corporativo (Angouri, 2018; Holmes *et al.*, 2016; Irimiea, 2017). Por eso, el análisis de los datos genera matices de la escritura que hacen diferencias, entre otras, entre su dimensión profesional (ej., trabajo de campo para la realización de noticias) y laboral (ej., el diseño de la hoja de vida y el portafolio de servicios), que pueden ser tenidas en cuenta durante la formación universitaria.

De los actores entrevistados sobre las prácticas profesionales, se observa que los directores de los programas académicos, durante las entrevistas, fueron quienes más mencionaron que se espera que los estudiantes utilicen *géneros, artefactos, técnicas, procesos o procedimientos asociados a la profesión* como parte de los desempeños en las prácticas, es decir, aprendizajes asociados a la escritura entendida como géneros discursivos.

Estos resultados podrían asociarse a lo que indica la literatura sobre la importancia de trabajar con los propios docentes de los campos disciplinares y profesionales, dado que tienen un conocimiento útil para identificar prácticas de escritura propias de entornos no académicos (Carlino, 2013). Este conocimiento, muchas veces implícito, es una base importante para que en equipos colegiados con profesores de lenguaje se haga un trabajo explícito con los propios docentes de las disciplinas y profesiones, y los estudiantes, para discutir, reflexionar y tomar conciencia de los usos de la escritura en el(los) campo(s) específico(s) de formación (Cordero Carpio y Carlino, 2019a, 2019b, 2022; Yancey *et al.*, 2019). Este es uno de los principios de trabajo pedagógico que lidera el enfoque “escribir sobre la escritura” (Andrus *et al.*, 2019; Downs y Wardle, 2007; Wardle y Adler-Kassner, 2019).

El análisis de los cuestionarios aplicados a estudiantes (96 asignaturas y 58 profesores mencionados en 211 cuestionarios) y administrativos-académicos (17 asignaturas y 9 profesores mencionados en 20 cuestionarios) muestran que la tendencia fue nombrar asignaturas y profesores disciplinares o profesionales asociados con experiencias formativas memorables en entornos reales más que a profesores de asignaturas de formación general. Esta información es útil para insistir en el valor del saber, muchas veces tácito, que sobre las prácticas de escritura tienen los profesores de las disciplinas y profesiones dado que el desagregado por programas académicos y por tipos de aprendizaje muestra la relación entre las experiencias formativas en entornos reales, la escritura —entendida como géneros discursivos— y la identidad disciplinar y profesional.

Dichos resultados podrían ser usados para dar fuerza a la defensa del campo de la formación de escritores en la universidad, que sugiere que los profesores de las disciplinas o profesiones trabajen de forma colegiada con profesores de lenguaje para la enseñanza de la escritura; lo anterior, porque los primeros tienen, por lo general, un saber tácito al respecto, mientras que los segundos

desconocen las prácticas auténticas de los campos así hayan teorizado sobre ellas (Adler-Kassner y Wardle, 2022; Cordero Carpio y Carlino, 2022; Natale, 2020). Este también es un principio de trabajo pedagógico que se defiende en los enfoques “escribir para aprender” (cf. Castelló, 2008; Finkenstaedt-Quinn *et al.*, 2021), “aprender a escribir” y “escribir en las disciplinas” (cf. Cordero Carpio y Carlino, 2022; Manian y Hsu, 2019; Waigandt *et al.*, 2019).

En esta línea, hay experiencias de formación reportadas por la literatura sobre prácticas y pasantías que incluyen el desarrollo de módulos de escritura para el mundo laboral y defienden el valor del aprendizaje que surge tanto de experiencias estructuradas como informales (cf. Chan, 2021). En dichas experiencias, se trabaja con los estudiantes para que puedan reflexionar sobre las exigencias de la escritura, en este caso, del contexto corporativo, dadas las condiciones contextuales de la situación (audiencias no profesionales, discursos profesionales y ciclos de escritura). Los estudiantes hacen análisis a través de comparaciones entre experiencias cotidianas y eventos estructurados (observaciones, resolución de retos reales o simulados) y reflexión teórica y práctica utilizando marcos teóricos sobre el lenguaje y la escritura (cf. Chan, 2021).

Se considera que hacer este trabajo sistemático de enseñanza incrementa la toma de conciencia y la reutilización deliberada de conocimientos; especialmente, se destaca que las alianzas pedagógicas entre profesores de los campos de formación y los profesores de escritura nutren las experiencias formativas, al tiempo que pueden ser objeto de investigación para comprender mejor cómo el aporte desde distintas áreas favorece la educación de escritores (cf. Guerrero *et al.*, 2020).

### Articulación entre múltiples alfabetizaciones

Los estudios sobre la escritura en la educación superior han documentado las diferencias entre lo que se escribe en el mundo académico y el mundo

laboral (Dias *et al.*, 2013); de ahí que algunos trabajos enfatizan que la escritura en las disciplinas es una experiencia que se asocia más al mundo de la investigación y a la vida académica (Russell y Cortés, 2012). Las diferencias reconocidas entre la escritura académica, profesional y disciplinar no necesariamente deben ser mundos excluyentes, pues ciertas prácticas de la escritura académica (p. ej., escrituras de tipo reflexivo o metacognitivo) pueden crear vínculos provechosos para aprender y utilizar nuevas prácticas de escritura en el lugar de trabajo (cf. Guerrero *et al.*, 2020). Esta estrategia pedagógica se defiende en el enfoque “escribir para aprender” (cf. Castelló, 2008; Finkenstaedt-Quinn *et al.*, 2021; Navarro *et al.*, 2020).

Experiencias de “aprendizaje de servicio”, visto como uno de los modelos pedagógicos en la educación superior, son un ejemplo de caminos formativos que ayudan a eliminar esas dicotomías y destacan los beneficios tanto de la educación sociohumanística como disciplinar o profesional que brindan a los estudiantes (cf. Saavedra *et al.*, 2022). Se rescata la oportunidad que ofrecen estas iniciativas de “aprendizaje de servicio” para el trabajo en equipo y la interdisciplinariedad, además de la posibilidad de incorporarlas en cualquier momento del plan de estudios, así como el impacto que generan para múltiples actores, incluyendo la institución y su efecto positivo en la imagen institucional, siempre que los proyectos sean bien seleccionados (cf. Franganillo *et al.*, 2021).

Esta dimensión formativa asociada a la reflexión, y que puede potenciar aprendizajes de orden profesional, disciplinar o ciudadano, apareció en el análisis de los aprendizajes que los estudiantes mencionaron en los cuestionarios (véase Tabla 2, celdas 2, 4 y 5).

Si bien durante los análisis no se identificó la relación entre dichas reflexiones y el uso de la escritura, es de destacar que el uso de la escritura para el aprendizaje durante la educación superior enfatiza que utilizar reflexiones escritas aporta a procesos de aprendizaje integrador y transformador, y pueden

utilizarse para ayudar a los estudiantes a construir su identidad como profesionales (Castelló, 2008; Cordero Carpio y Carlino, 2019b; Finkenstaedt-Quinn *et al.*, 2021; Minnes *et al.*, 2017).

Lo anterior implica el diseño de experiencias formativas a lo largo del plan de estudios que no reduzcan a relaciones excluyentes entre lo académico, disciplinar o laboral, sino a su función pedagógica en diferentes momentos de la formación (Eudave-Muñoz *et al.*, 2021). Por eso, las universidades deben definir cómo y con qué énfasis sus estudiantes desarrollarán una sensibilidad social, al tiempo que debería potenciar sus capacidades investigativas y profesionales en el contexto de problemas sociales (Tobón-Marulanda *et al.*, 2019) y su posible relación con la escritura.

### Reutilización de conocimientos

Estudios sobre la transferencia de conocimiento han mostrado que los estudiantes no necesariamente realizan las conexiones que se esperan de ellos, fenómeno denominado “transferencia negativa”; de ahí que se fomenten estrategias pedagógicas que apoyen la realización de conexiones entre conocimientos aprendidos y su uso en nuevas situaciones (Galoyan y Betts, 2021; Hajian, 2019).

Para el caso de la formación de escritores, se sugiere un trabajo explícito para apoyar cómo los estudiantes transfieren el conocimiento sobre la práctica de la escritura entre eventos de escritura que están experimentando de forma simultánea, incluyendo otros cursos, experiencias extracurriculares y los lugares de trabajo (Kim y Olson, 2020; Yancey *et al.*, 2014; Yancey *et al.*, 2019). Estos enfoques se basan en el uso de la escritura reflexiva o metacognitiva, que les permita a los estudiantes pensar de forma académica y disciplinar sobre la escritura en el contexto de sus actuaciones profesionales, laborales o ciudadanas (Eady *et al.*, 2021; Minnes *et al.*, 2017).

Si bien estos enfoques parecen ser más responsabilidad de docentes de lenguaje, escritura y comunicación, se sugiere también que sean

utilizados con tutores y jefes de prácticas preprofesionales, profesionales y pasantías. Los trabajos sobre prácticas y pasantías defienden la existencia de una tríada formativa (tutor académico, tutor profesional y estudiante) que potencie el conocimiento práctico a partir de realizar reflexiones sobre la acción (Martín-Cuadrado *et al.*, 2020). Los análisis emergentes del estudio presentado indicarían que los especialistas en lenguaje, escritura y comunicación serían también bienvenidos como miembros de dicha tríada formativa, siempre y cuando aporten enfoques explícitos de trabajo con la escritura que potencien el conocimiento teórico y práctico asociado a la escritura utilizada durante las experiencias formativas en entornos reales.

Finalmente, es necesario resaltar que los datos analizados emergen de experiencias formativas en entornos reales en programas académicos asociados con las ciencias sociales y humanas. Atendiendo a las relaciones entre escritura e identidad disciplinar o profesional, nuevos estudios podrían replicarse en programas académicos de las ciencias naturales, ingenierías y salud, para contrastar con los análisis presentados.

### Referencias

- Adler-Kassner, L., Majewski, J. y Koshnick, D. (2012). The value of troublesome knowledge: Transfer and threshold concepts in writing and history. *Composition Forum*, 26, 1-17. <https://compositionforum.com/issue/26/troublesome-knowledge-threshold.php>
- Adler-Kassner, L. y Wardle, E. (2022). *Writing expertise. A research-based approach to writing and learning across disciplines*. The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado. <https://doi.org/10.37514/PRA-B.2022.1701>
- Alcover, S. M., Pabago, G. M., Lombardo, E. A., Gareca, D. A. y Curone, G. N. (2015). Producción escrita argumentativa a partir de la lectura de textos académicos e informales por alumnos ingresantes a la Universidad. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 12(1), 1-7. <https://www.redalyc.org/pdf/4835/483557806001.pdf>
- Andersen, J., Bazerman, C. y Schneider, J. (2014). Beyond simple genres: Pattern mapping in global communication. En E.-M. Jakobs y D. Perrin (Eds.), *Handbook of writing*

- and text production (pp. 305-324). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110220674>
- Andrus, S., Mitchler, S. y Tinberg, H. (2019). Teaching for writing transfer: A practical guide for teachers. *Teaching English in the Two Year College*, 47(1), 76-89. <https://www.proquest.com/open-view/d4d539edcb9f52440c54eb8a045da759/1?pq-origsite=gscholar&cbl=47668>
- Angeli, E. L. (2018). Integrating distributed cognition, memory, and writing into the unpredictable workplace. En E. Angeli, *Rhetorical work in emergency medical services* (pp. 117-146). Routledge.
- Angouri, J. (2018). Talking “culture” at work. En J. Angouri (Ed.), *Culture, discourse, and the workplace. From theory to practice* (pp. 1-11). Routledge.
- Anson, C. y Moore J. (Eds.). (2016). *Critical transitions. Writing and the question of transfer*. The WAC Clearinghouse, University Press of Colorado. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2016.0797>
- 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. [https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/zavala\\_et\\_al\\_2004\\_escritura\\_y\\_sociedad.nuevas\\_perspectivas.pdf](https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/zavala_et_al_2004_escritura_y_sociedad.nuevas_perspectivas.pdf)
- Bazerman, C. (2003). Speech acts, genres, and activity systems. En C. Bazerman y P. Prior (Eds.), *What writing does and how it does it* (pp. 315-346). Routledge.
- Bonilla-García, M. Á. y López-Suárez, A. D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio*, (57), 305-315. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Brandt, D. (2014a). Deep writing: New directions in mass literacy. En A. C. Edlund, L. E. Edlund y S. Haugen (Eds.), *Vernacular literacies - Past, present and future* (pp. 102-121). Umeå University.
- Brandt, D. (2014b). *The rise of writing. Redefining mass literacy*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316106372>
- Bromley, P., Northway, K. y Schonberg, E. (2016). Transfer and dispositions in writing centers: A cross-institutional, mixed-methods study. *Across the Disciplines*, 13(1), 1-15. <https://wac.colostate.edu/docs/atd/articles/bromleyetal2016.pdf>
- Camargo Martínez, Z., Uribe Álvarez, G. y Zambrano Valencia, J. D. (2013). Prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el caso de la Universidad del Quindío. *Sophia*, (9), 102-114. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-89322013000100008](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-89322013000100008)
- Cañón Flórez, L. y Rzonzew Fernández, D. B. (2019). La lectura y la escritura de los textos académicos en el taller de confrontación de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional: un “ir tras las huellas” documentales. *Revista Boletín Redipe*, 8(7), 159-180. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/786>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-666620130002000003&script=sci\\_abstract&tlng=en](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-666620130002000003&script=sci_abstract&tlng=en)
- Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 16-32. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/21152>
- Castelló, M. (2008). Escribir para aprender: estrategias para transformar el conocimiento. *Aula de innovación educativa*, 175, 15-21. [https://www.researchgate.net/publication/39401151\\_Escribir\\_para\\_aprender\\_estrategias\\_para\\_transformar\\_el\\_conocimiento](https://www.researchgate.net/publication/39401151_Escribir_para_aprender_estrategias_para_transformar_el_conocimiento)
- Chan, C. S. (2021). Helping university students discover their workplace communication needs: An eclectic and interdisciplinary approach to facilitating on-the-job learning of workplace communication. *English for Specific Purposes*, 64, 55-71. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2021.07.002>
- Cisneros, M., García, I. R. y Arias, G. O. (2007). *Lectura y escritura en la universidad: una investigación diagnóstica*. (2.ª ed.). Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cordero Carpio, G. y Carlino, P. (2019a). El análisis de la actividad docente: un medio para reflexionar sobre el uso epistémico de la escritura en una asignatura de ingeniería. En C. Bazerman, B. González, D. Russell, Paul Rogers, L. Peña, E. Narváez, P. Carlino, M. Castelló y M. Tapia (Eds.), *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras/Knowing writing: Writing research* (pp. 349-370). Universidad Javeriana y WAC Clearinghouse. <http://hdl.handle.net/10554/45542>
- Cordero Carpio, G. y Carlino, P. (2019b). Qué hace un docente de Ingeniería para promover la participación de sus alumnos en la construcción de conocimientos: escritura, revisión colectiva y diálogo sobre lo escrito.

- Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16(32), 4-18. <https://doi.org/10.29197/cpu.v16i32.342>
- Cordero Carpio, G. y Carlino, P. (2022). Trabajo colaborativo entre un profesor de ingeniería y un profesor de escritura para potenciar el aprendizaje de métodos numéricos. *Teoría de la Literatura, Literatura Comparada y Educación Literaria*, 2-17. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/301>
- Cremin, T., Lillis, T., Myhill, D. y Eyres, I. (2016). Professional writers' identities: The perceived influence of formal education and early reading. En T. Cremin y T. Locke (Eds.) *Writer identity and the teaching and learning of writing* (pp. 51-68). Routledge.
- DePalma, M. J. y Ringer, J. M. (2014). Adaptive transfer, writing across the curriculum, and second language writing: Implications for research and teaching. En T. M. Zawacki y M. Cox (Eds.), *WAC and Second-Language Writers. Research Towards Linguistically and Culturally Inclusive Programs and Practices* (pp. 43-67). The WAC Clearinghouse; Parlor Press. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2014.0551.2.01>
- Dias, P., Freedman, A., Medway, P. y Par, A. (2013). *Worlds apart. Acting and writing in academic and workplace contexts*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410602336>
- Downs, D. y Wardle, E. (2007). Teaching about writing, righting misconceptions:(Re)envisioning "First-year composition" as "Introduction to writing studies". *College Composition and Communication*, 58(4), 552-584. <https://www.jstor.org/stable/20456966>
- Eady, M., Machura, I., Jaidev, R., Taczak, K., Delpalma, M. y Mina, L. (2021). Writing transfer and work-integrated learning in higher education: Transnational research across disciplines. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 22(2), 183-197. [https://www.ijwil.org/files/IJWIL\\_22\\_2\\_183\\_197.pdf](https://www.ijwil.org/files/IJWIL_22_2_183_197.pdf)
- Elliott, V. (2018). Thinking about the coding process in qualitative data analysis. *The Qualitative Report*, 23(11), 2850-2861. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3560>
- Estrem, H. (2015). Disciplinary and professional identities are constructed through writing. En L. Adler-Kassner y E. Wardle (Ed.). *Naming what we know. Threshold concepts in writing studies* (pp. 55-56). Utah State University Press.
- Eudave-Muñoz, D., Macías-Esparza, A. C. y Carvajal-Ciprés, M. (2021). Análisis de las prácticas de lectura y escritura en la formación del historiador. Un estudio de caso a partir del análisis curricular y de la visión de los actores. *New Trends in Qualitative Research*, 7, 153-162. <https://doi.org/10.36367/ntqr.7.2021.153-162>
- Finkenstaedt-Quinn, S. A., Polakowski, N., Gunderson, B., Shultz, G. V. y Gere, A. R. (2021). Utilizing peer review and revision in STEM to support the development of conceptual knowledge through writing. *Written Communication*, 38(3), 351-379. <https://doi.org/10.1177/07410883211006038>
- Franganillo, J., Sánchez, L., García, M. Á. y Marquès, A. (2021). Aprendizaje emocional y de valores en la formación universitaria, aplicado al grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Barcelona. *Revista Latina de Comunicación Social*, (79), 151-173. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1493>
- Galoyan, T. y Betts, K. (2021). Integrative transfer of learning model and implications for higher education. *The Journal of Continuing Higher Education*, 69(3), 169-191. <https://doi.org/10.1080/07377363.2020.1847970>
- González, B. y Vega, V. (2010). Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 10(18), 101-116. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-89532010000100011](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89532010000100011)
- Guerrero Trejo, R., Suárez, G. y Lara, J. D. (2020). Lectura académica y profesional en una carrera técnica universitaria. *Educere*, 24(79), 559-569. <https://www.redalyc.org/journal/356/35663293007/35663293007.pdf>
- Hajian, S. (2019). Transfer of learning and teaching: A review of transfer theories and effective instructional practices. *LAFOR Journal of Education*, 7(1), 93-111. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1217940>
- Holmes, J., Marra, M. y Kidner, K. (2016). Managing transitions through discourse at work. *Journal of Applied Linguistics & Professional Practice*, 13(1-3), 122-144. <https://doi.org/10.1558/japl.31843>
- Irimiea, S. B. (2017). Professional discourse as social practice. *European Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(4), 108-119. <https://doi.org/10.26417/ejis.v9i1.p108-119>
- Kim, D. y Olson, W. M. (2020). Using a transfer-focused writing pedagogy to improve undergraduates' lab report writing in gateway engineering laboratory courses. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 63(1), 64-84. <https://doi.org/10.1109/TPC.2019.2961009>
- Kitto, S. C. Chesters, J. y Grbich, C. (2008). Quality in qualitative research: Criteria for authors and assessors

- in the submission and assessment of qualitative research articles for the *Medical Journal of Australia*. *Medical Journal of Australia*, 188(4), 243-246.
- Kress, G. (2005). Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning. *Computers and Composition*, 22(1), 5-22. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2004.12.004>
- Larrain, A. y Burrows, F. (2020). Las pautas sí importan. Efecto del uso de pautas sobre la calidad de la escritura argumentativa en la universidad. *Formación Universitaria*, 13(1), 115-126. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000100115>
- Manian, F. A. y Hsu, F. (2019). Writing to learn on the wards: Scholarly blog posts by medical students and housestaff at a teaching hospital. *Medical Education Online*, 24(1), 1565044. <https://doi.org/10.1080/10872981.2018.1565044>
- Martín-Cuadrado, A. M., González-Fernández, R., Méndez Zaballos, L. y Malik, B. (2020). Competencias tutoriales de los/as responsables de prácticas profesionales en contextos de enseñanza a distancia. *Prisma Social: Revista de Investigación Social*, (28), 176-200. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7263739>
- Mendoza, E. Y., Escobar, H. E. y Boza, J. A. (2018). Rol del docente universitario en el desarrollo de la escritura académica: estudio de caso. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9(2), 81-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6596586>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. revised and expanded from "Case study research in education"*. Jossey-Bass Publishers.
- Minnes, M., Mayberry, J., Soto, M. y Hargis, J. (2017). Practice makes deeper? Regular reflective writing during engineering internships. *Journal of Transformative Learning*, 4(2), 7-20. <https://jotl.uco.edu/index.php/jotl/article/view/195>
- Moreno-Fontalvo, V.J. (2020). Prácticas en la enseñanza de la escritura argumentativa académica. La estructura textual. *Formación Universitaria*, 13(2), 11-20. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000200011>
- Morris, T. H. (2019). Experiential learning –A systematic review and revision of Kolb’s model. *Interactive Learning Environments*, 28(8), 1064-1077. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279>
- Moss-Pech, C. (2021). The career conveyor belt: How internships lead to unequal labor market outcomes among college graduates. *Qualitative Sociology*, 44(1), 77-102. <https://doi.org/10.1007/s11133-020-09471-y>
- Moyano, E. I. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del curriculum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 34 (1), 235-267. <https://doi.org/10.1590/0102-445074896274115057>
- Moyano, E. I. (2021). La sección Discusión en artículos de Ciencias Agrarias: legitimación y defensa de resultados. *De Signos y Sentidos*, (22), 98-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8332419>
- Narváez, E. (2017). Las teorías de los géneros discursivos en el campo de la lectura y la escritura en la educación superior: análisis de datos emergentes de artículos publicados en una revista científica colombiana. *Acción Pedagógica*, 26(1), 70-87. <http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/654321/119>
- Narváez, E., González, B., García, L. Á., Gómez, M., Luegas, I. y Jiménez, H. (2021). Capítulo 10: Explorando la escritura profesional en casos colombianos: lecciones través de las fronteras . En N. Ávila Reyes (Ed.), *Multilingual contributions to writing research: Toward an equal academic exchange* (pp. 239-260). The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado. <https://doi.org/10.37514/INT-B.2021.1404>
- Natale, L., García, P. y Molina, M. L. (2021). De la vida universitaria a la profesional: desafíos metodológicos para la exploración de las prácticas letradas en contexto. *Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología*, (3), 87-106. <http://170.210.83.53/index.php/confluenciadesaberes/article/view/3107>
- Natale, L. (2020). La co-docencia para el abordaje de la alfabetización académica: efectos en la formación del profesorado disciplinar. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 104-116. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.08>
- Natale, L., Stagnaro, D., Castro Azuara, M. C., Errázuriz Cruz, M. C., Fuentes, L., Leiva, N., ... y Sánchez Camargo, M. (2018). *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza*. Universidad Nacional de General Sarmiento. <http://repositorio.ungs.edu.ar:8080/xmlui/handle/UNGS/822>
- Natale, L. y Stagnaro, D. (2015). Alfabetización profesional durante la carrera universitaria: entre la universidad y la empresa. *Itinerarios educativos*, 7(7), 11-28. <https://doi.org/10.14409/ie.v0i7.4945>
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior.

- Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 38-56. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/4/>
- Navarro, F., Ávila Reyes, N. y Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizand o aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22 (e15), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redic.2020.22.e15.2493>
- Nesi, H. y Gardner, S. (2012). Families of genre of assessed writing. En *Genres across the disciplines: Student writing in higher education* (pp. 21-54). Cambridge University Press.
- Oyarzún Yáñez, R. O., Valdés-León, G. y Salas, J. (2020). Enseñanza de la argumentación escrita en estudiantes de Ingeniería: una experiencia de alfabetización académica. *RECUS. Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*. ISSN 2528-8075, 5(2), 13-23. <https://doi.org/10.33936/recus.v5i2.2407>
- Pérez-Abril, M. y Rincón-Bonilla G., (Coords.) (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Bogotá; Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <https://wac.colostate.edu/books/international/la/colombian/>
- Rincón, G., Narvárez, E. y Roldán, C. (2005). *Enseñar, a comprender textos en la universidad - Análisis de dos casos*. Programa Editorial Universidad del Valle. <https://programaeditorial.univalle.edu.co/gpd-gpd-ensenar-a-comprender-textos-en-la-universidad-analisis-de-dos-casos-9789586703864-6398acc0a2441-6398acc0a249a.html>
- Rojas, I., Olave, G. y Cisneros, M. (2016). Alfabetización académica y pedagogía de género discursivo en la lingüística sistémico funcional: una experiencia de trabajo. *Revista Signos*, 49(1), 224-246. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400011>
- Russell, D. R. y Cortes, V. (2012). Academic and scientific texts: The same or different communities. En M. Castello y C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp. 3-18). Brill. <https://core.ac.uk/download/pdf/323173301.pdf>
- Saavedra, L., Martínez, D., Marulanda, J. A. y Narvárez-Cardona, E. (2020). Educating engineers: a Colombian case of an interdisciplinary experience in service-learning. En *2020 IEEE World Conference on Engineering Education (EDUNINE)* (pp. 1-5). IEEE.
- Saavedra Munar, L., Martínez Castro, D., Marulanda Bohórquez, J. A. y Narvárez-Cardona, E. (2022). Aprendizaje-servicio y la cultura maker. Desarrollo de material educativo para niños con parálisis cerebral y discapacidades cognitivas. *Limaq*, (10), 59-83. <https://doi.org/10.26439/limaq2022.n010.5246>
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49017/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49017/Documento_completo.pdf?sequence=1)
- Schieber, D. L. (2016). Invisible transfer: An unexpected finding in the pursuit of transfer. *Business and Professional Communication Quarterly*, 79(4), 464-486. <https://doi.org/10.1177/2329490616660816>
- Street, B. (2013). New literacy studies. En M. Grenfell, D. Bloome, C. Hardy, K. Pahl, J. Rowsell y B. V. Street. *Language, ethnography, and education. Bridging new literacy studies and Bourdieu* (pp. 27-49). Routledge.
- Tobón-Marulanda, F. Á., López-Giraldo, L. A. y Londoño-Arroyave, C. D. (2019). Investigación formativa y prácticas académicas integradoras en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria: un análisis a partir de metodología mixta. *Entramado*, 15(2), 188-200. <https://www.redalyc.org/journal/2654/265462713013/265462713013.pdf>
- Viñas, R. y Belinche, M. (2018). La escritura en los estudios superiores: la enseñanza y la formación profesional en escritura desde el campo de la comunicación. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 4(2). <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/5400>
- Waigandt, D., Carrere, C., Perassi, M. y Añino, M. M. (2019). Escribir para aprender en ingeniería. Una lente que hace visible el pensamiento matemático. En En C. Bazerman, B. González, D. Russell, Paul Rogers, L. Peña, E. Narvárez, P. Carlino, M. Castelló y M. Tapia (Eds.), *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras/Knowing Writing: Writing Research* (pp. 311-332). Universidad Javeriana y WAC Clearinghouse. <https://doi.org/10.37514/int-b.2019.0421.2.15>
- Wardle, E. y Adler-Kassner, L. (2019). Threshold concepts as a foundation for “Writing about Writing” pedagogies. En B. Bird, D. Downs, I. M. McCracken y J. Rieman (Eds.), *Next steps: New directions for/in writing about writing* (pp. 23-34). University Press of Colorado.
- Weller, R. D., Harrison, R. D. y Strassler, M. (2019). A survey of Gallaudet Communication Arts graduates. *JADARA*, 31(2), 7. <https://nsuworks.nova.edu/jadara/vol31/iss2/7/>
- Yancey, K. B., Davis, M., Robertson, L., Taczak, K. y Workman, E. (2019). The teaching for Transfer



curriculum: The role of concurrent transfer and inside-and outside-school contexts in supporting students' writing development. *College Composition and Communication*, 71(2), 268-295.

Yancey, K., Robertson, L. y Taczak, K. (2014). *Writing across contexts. Transfer, composition, and sites of writing*. University Press of Colorado.

Yates, J. y Orlikowski, W. (2002). Genre systems: Structuring interaction through communicative norms. *The Journal of Business Communication* (1973), 39(1), 13-35. <https://doi.org/10.1177/002194360203900102>

Zabalza Beraza, M. A. (2016). El practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1). <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8254>

## Anexo. Entrevistas semiestructuradas aplicadas a actores diversos asociados con las prácticas profesionales

Por favor, describa su formación y experiencia, y confírmenos en qué año inició su trabajo como [director de programa, coordinador de asignatura de preparación para la práctica profesional, asesor académico de práctica profesional, coordinador de práctica profesional; coordinador de trabajo de grado, jefe de práctica o asesor externo] (Según el rol del entrevistado).

¿Cómo explicaría en qué consiste la práctica profesional a todos los actores involucrados y qué se espera de cada uno de ellos?

Compártanos un caso exitoso de seguimiento y evaluación en una experiencia de práctica

Mencione aspectos complejos y desafiantes de experiencias de práctica profesional

Desde su perspectiva, ¿cómo valoran los estudiantes su experiencia de práctica profesional?

**Cómo citar este artículo:** Narváez-Cardona, E. (2023). La escritura y las experiencias formativas en entornos reales en una universidad colombiana. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 28(3), 1-19. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.352669>

# DEVELOPING COSMOPOLITANISM THROUGH INTERCULTURAL MEDIATION ACTIVITIES: AN AFTER-SCHOOL DIGITAL STORYTELLING PROJECT IN CATALONIA

DESARROLLO DEL COSMOPOLITISMO MEDIANTE ACTIVIDADES DE MEDIACIÓN INTERCULTURAL: UN PROYECTO EXTRACURRICULAR DE NARRATIVA DIGITAL EN CATALUÑA

DÉVELOPPER LE COSMOPOLITISME PAR LE BIAIS DES ACTIVITÉS DE MÉDIATION INTERCULTURELLE : UN PROJET DE NARRATION NUMÉRIQUE EXTRASCOLAIRE EN CATALOGNE

DESENVOLVENDO O COSMOPOLITISMO POR MEIO DE ATIVIDADES DE MEDIAÇÃO INTERCULTURAL: UM PROJETO PÓS-ESCOLAR DE NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS DIGITAIS NA CATALUNHA

**Miaomiao Zhang**

PhD Candidate, Department of Language, Literature and Social Science Education, Autonomous University of Barcelona, Cerdanyola del Vallès, Spain.

[secondsmiao@outlook.com](mailto:secondsmiao@outlook.com)

<https://orcid.org/0000-0003-0279-2999>

[org/0000-0003-0279-2999](https://orcid.org/0000-0003-0279-2999)

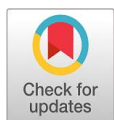
## ABSTRACT

This article analyzes interaction taking place in an after-school digital storytelling project, involving a group of teenagers in Catalonia, Spain, with different linguistic-cultural backgrounds. It focuses on intercultural mediation activities carried out in one of the early project sessions in which a young girl of Ghanaian origin mobilizes her previous life experience to mediate, for her local peers in Catalonia, understanding of a video produced by Ugandan youth. The data is transcribed and analyzed using a multimodal conversation analytic perspective. Drawing on the theoretical concepts of intercultural mediation, cosmopolitanism, and funds of knowledge, this article investigates the following: (a) how the girl mobilizes her funds of knowledge to mediate the content of the video and the other audience members and, (b) how cosmopolitanism is developed in intercultural mediation. The article also touches on how intercultural mediation is collaboratively constructed across modes, languages, and material objects. The findings indicate that the young participants' cosmopolitan stances are enacted and enabled in intercultural mediation, as the youngsters can make sense of cultural concepts that they can not tackle as well on their own. The findings further help to reconceptualize the competences, knowledge, and resources of youth in the superdiverse and interconnected world.

**Keywords:** intercultural mediation, cosmopolitanism, funds of knowledge, digital storytelling

## RESUMEN

En este artículo se analizan las interacciones, en un extracurricular proyecto de narrativa digital, entre un grupo de adolescentes de Cataluña, España, provenientes



Received: 2022-12-07 / Accepted: 2023-06-22 / Published: 2023-09-12

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.352092>

Editor: Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Copyright, Universidad de Antioquia, 2023. This is an open access article, distributed in compliance with the terms of the Creative Commons license BY-NC-SA 4.0 International.



*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 28 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2023), PP. 1-18, ISSN 0123-3432

[www.udea.edu.co/ikala](http://www.udea.edu.co/ikala)

de distintos contextos lingüísticos y culturales. El artículo se centra en las actividades de mediación intercultural realizadas en una de las primeras sesiones del proyecto, en la cual una joven de origen ghanés moviliza su experiencia de vida para mediar, para sus compañeros de Cataluña, la comprensión de un video producido por jóvenes ugandeses. Los datos se transcriben y se analizan mediante un enfoque de análisis conversacional multimodal. Con base en los conceptos teóricos de mediación intercultural, cosmopolitismo y fondos de conocimiento, en este artículo se investigan los siguientes aspectos: 1) la manera en que la joven moviliza sus fondos de conocimiento para mediar el contenido del video para los demás espectadores, y 2) la manera en que el cosmopolitismo se desarrolla a través de la mediación intercultural. El artículo también describe cómo la mediación intercultural se construye de forma colaborativa entre modos, lenguas y objetos materiales. Los resultados indican que la mediación intercultural posibilita y promueve las posturas cosmopolitas de los jóvenes participantes, pues estos comprenden conceptos culturales que no podrían asir del mismo modo por sí solos. Los resultados también ayudan a reconceptualizar los conocimientos, competencias y recursos de los jóvenes en un mundo superdiverso e interconectado.

**Palabras clave:** mediación intercultural, cosmopolitismo, fondos de conocimiento, narrativa digital

## RÉSUMÉ

Cet article analyse les interactions qui ont eu lieu dans le cadre d'un projet de narration numérique extrascolaire, impliquant un groupe d'adolescents de Catalogne (Espagne) issus de milieux linguistiques et culturels différents. Il se concentre sur les activités de médiation interculturelle menées lors de l'une des premières sessions du projet, au cours de laquelle une jeune fille d'origine ghanéenne mobilise son expérience de vie antérieure pour servir de médiatrice, pour ses pairs locaux, d'une vidéo produite par des jeunes Ougandais. Les données sont transcrites et analysées dans une perspective d'analyse de conversation multimodale. S'appuyant sur les concepts théoriques de médiation interculturelle, de cosmopolitisme et de fonds de connaissances, cet article étudie les points suivants : 1) comment la jeune fille mobilise ses fonds de connaissances pour assurer la médiation entre le contenu de la vidéo et les autres membres du public et 2) comment le cosmopolitisme est développé dans la médiation interculturelle. L'article aborde également la manière dont la médiation interculturelle est construite en collaboration à travers les modes, les langues et les objets matériels. Les résultats indiquent que les positions cosmopolites des jeunes participants sont mises en œuvre et rendues possibles dans le cadre de la médiation interculturelle, car elles donnent un sens à des concepts culturels qu'ils n'auraient pas pu aborder aussi bien seuls. Les résultats aident en outre à reconceptualiser les compétences, les connaissances et les ressources des jeunes dans un monde super-diversifié et interconnecté.

**Mots-clés :** médiation interculturelle, cosmopolitisme, fonds de connaissances, narration numérique

## RESUMO

Este artigo analisa a interação que ocorre em um projeto pós-escolar de narração de histórias digitais, envolvendo um grupo de adolescentes da Catalunha (Espanha) com diferentes origens linguístico-culturais. Ele se concentra nas atividades de mediação intercultural realizadas em uma das primeiras sessões do projeto, na qual uma jovem de origem ganense mobiliza sua experiência de vida anterior para

mediar a compreensão de um vídeo produzido por jovens de Uganda para seus colegas locais. Os dados são transcritos e analisados usando uma perspectiva analítica de conversação multimodal. Com base nos conceitos teóricos de mediação intercultural, cosmopolitismo e fundos de conhecimento, este artigo investiga o seguinte: 1) como a garota mobiliza seus fundos de conhecimento para mediar entre o conteúdo do vídeo e os outros membros da audiência e 2) como o cosmopolitismo é desenvolvido na mediação intercultural. O artigo também aborda como a mediação intercultural é construída de forma colaborativa entre modos, idiomas e objetos materiais. As descobertas indicam que as posturas cosmopolitas dos jovens participantes são promulgadas e possibilitadas na mediação intercultural, já que eles dão sentido a conceitos culturais que não conseguiriam abordar tão bem sozinhos. As descobertas também ajudam a reconceituar as competências, o conhecimento e os recursos dos jovens em um mundo superdiverso e interconectado.

**Palavras-chave:** mediação intercultural, cosmopolitismo, fundos de conhecimento, narração de histórias digitais

## Introduction

Transnational mobility has become an integral part of human life and has had a significant impact on the linguistic and cultural diversity of schools and society, presenting new challenges for language education (Erling & Moore, 2021). Approaches to language teaching and learning have also shifted, and intercultural dimensions, including the development of learners as intercultural mediators, are considered of paramount importance (Busch, 2022; Zarate, 2004).

Intercultural mediation, I argue, implies an ethical engagement with linguistically and culturally diverse people. It includes an acknowledgment of the value of all languages and cultures and an open attitude toward the possibilities that result from cross-linguistic and cross-cultural contact (Liddicoat & Derivry-Plard, 2021). Empathy, hospitality, and respect for “otherness” are key components of intercultural mediation (Stathopoulou, 2015, p. 24). These ideas are compatible with the concept of cosmopolitanism, which is a key theoretical construct in the research presented in this article.

Cosmopolitanism refers to an ethical stance emphasizing individuals’ shared responsibilities and obligations as global citizens towards one another, including dispositions of respect for cultural diversity, openness, care, curiosity, hospitality, and empathy towards others in intercultural relationships (Appiah, 2006; Hawkins, 2014, 2018; Nussbaum, 1997; Robbins & Horta, 2017; among others). Little existing literature on intercultural mediation in the field of language and cultural education has explicitly incorporated the concept of cosmopolitanism or demonstrated how cosmopolitanism might be enacted and enabled by youth by studying their interactions at a micro level.

In responding to these two gaps, in this article, I interpret intercultural mediation activities emerging in the audiovisual recording of a natural

interaction collected using ethnographic methods at an after-school digital storytelling project site in the province of Barcelona (Catalonia, Spain). Specifically, I zoom in on a conversation between a group of teenagers as they watch a digital story shared by youth from a site in Uganda which is part of the same project. In the interaction, a young girl of Ghanaian origin mobilizes her previous life experience—which I refer to in terms of funds of knowledge, following Moll, et al. (1992)—to mediate the cultural nuances of the digital story content for her peers. The objectives of this article are 1) to explore how this mobilization of funds of knowledge for intercultural mediation takes place and 2) to investigate how cosmopolitanism is developed during the mediation process. I further explore how intercultural mediation activity is collaboratively constructed across modes, languages, and material objects.

In the following section of the article, I discuss the theoretical foundations of the study, concentrating on the concepts of cultural mediation, cosmopolitanism, and funds of knowledge. The research methods deployed for the present study are then described. The majority of the article is devoted to data analysis, after which a discussion will be offered with theoretical and practical implications.

## Theoretical Framework

This study is founded on three interrelated concepts: intercultural mediation, cosmopolitanism, and funds of knowledge. Together, these theories provide a comprehensive lens through which to explore and analyze the complex dynamics of intercultural interaction, global citizenship, and culturally grounded learning. This section will delve into each theory, detailing its practical applications, and elucidating their interconnectedness and relevance to the research inquiry.

### Intercultural Mediation

Intercultural mediation, also referred to as cultural mediation or cross-cultural mediation, is “a

complex, contextualised, embodied communicative process” (Liddicoat & Derivry-Plard, 2021, p. 5) implicating individuals and culture/society (Engeström, 1999). From a sociocultural standpoint, Engeström’s (1987) cultural-historical activity theory (CHAT) provides a comprehensive framework for examining intercultural mediation. Rooted in Vygotskian psychology, CHAT highlights the significance of cultural tools and artifacts in shaping human cognition and activity. Vygotsky (1978) posited that higher psychological processes emerge through interactions with cultural tools and signs, which serve as mediational means, transforming individuals’ relationships with the world and facilitating the development of higher psychological functions. Consequently, mediation assumes a pivotal role in molding human cognition and activity, especially in linguistically and culturally diverse contexts.

According to CHAT, an activity system comprises subjects (individuals or groups), objects (goals or motives driving the activity), and mediational means (tools, signs, and symbols) that enable the transformation of objects into outcomes. Within intercultural mediation activities, subjects represent individuals or groups from varying cultural backgrounds; objects refer to shared goals or motives of understanding and cooperation; and mediational means encompass the cultural tools and artifacts employed to bridge communication and/or understanding gaps.

Within this framework, intercultural mediation can be perceived as a distinct type of activity that necessitates employing cultural tools to overcome barriers in understanding, communication, and collaboration across diverse cultural contexts. Language, in all cases, plays a central role in mediation as it served as the primary cultural tool.

Thus, intercultural mediation can take place (as it does in the data studied in this article) within processes of language mediation, in which a mediator transitions between a source language and culture and a target language and culture for the purpose

of facilitating understanding (North & Piccardo, 2016, p. 8; see Zhang & Llompert, 2021 for a detailed exploration of language mediation in the same data corpus as presented in this article). It can also be considered a relational activity that involves interpreting meanings intended by others for oneself and for others (Liddicoat, 2016). Thus, as Iriskhanova et al. (2004) indicate, intercultural mediation includes “understanding, explication, commenting, interpretation and negotiating various phenomena, facts, texts, behaviour, situations, feelings, emotions, etc., between people belonging to different cultures or subcultures” (p. 103) in which reflexivity and criticality are crucial (Byram, 2021; Kramsch, 1993).

Gohard-Radenkovic et al. (2004) define multiple roles of the mediator as “[a] facilitator intervening in the transmission of cultural information, an interpreter of cultures, an agent mediating intercultural communication” (p. 219). Intercultural mediators both analyze the meanings of others constructed within cultural framings and facilitate a cultural framing for those for whom they are mediating (Liddicoat & Derivry-Plard, 2021, p. 3). That is, the intercultural mediator is a pluricultural (and often plurilingual) intermediary who constantly interprets to help interlocutors successfully manage experiences of otherness. In doing so, one also creates a cultural acquisition space that goes beyond the presentation of cultural facts and moves towards a process of understanding foreignness (Kramsh, 1993, pp. 205–206). Successful cultural mediation mobilizes and develops pluricultural repertoires (Council of Europe, 2018) in overcoming sociocultural barriers, cultural prejudices, and cultural stereotypes, as well as creating positive pluricultural spaces for interlocutors from diverse national, regional, religious, and social subcultures for interaction and cooperation (Victoria, 2018).

Intercultural mediation relates to the notion of cultural awareness, which concerns idiolects, sociolects, diverse sub-cultures, styles, textual genres, and so forth (North & Piccardo, 2016, pp. 8–9).

Related to this, Byram (1997) defines critical cultural awareness as “an ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries” (p. 53). In other words, it requires students to be able to critically analyze their own and others’ culturally determined assumptions. By doing so, one can develop an ability to help others discover and understand the cultures and societal backgrounds of different social groups they are unfamiliar with. Thus, being and becoming a competent intercultural mediator implies having a certain degree of intercultural competence (Busch, 2022; Liddicoat & Scarino, 2013; Zarate, 2004). As Barrett et al. (2014) indicate, intercultural competence encompasses an association of attitudes, knowledge, understanding, and skills, which enable intercultural mediators to acknowledge people with different cultural affiliations, understand and respect their diverse perspectives, act appropriately in intercultural interactions, and establish positive and constructive relationships among interlocutors. In this sense, intercultural mediation and intercultural competence are closely related to cosmopolitanism.

### Cosmopolitanism

In an interconnected and diverse world, where national hostilities and far-right discourses against cultural diversities persist, cultivating a sense of global citizenship and responsibility among students is vital. Drawing from ideas by Appiah (2006) and Kleingeld and Brown (2013), cosmopolitanism can be conceptualized as an ethical and educational stance promoting the notion that all human beings are, or ought to be, members of a global community. Within this community, individuals share responsibilities and obligations towards each other, regardless of nationality, race, or culture (Appiah, 2006). According to Birk (2014), holding a cosmopolitan perspective requires people to recognize that our obligations and commitments toward each other are not limited by national boundaries, to think about issues of identity, difference, and power inclusively, and

to maintain purposeful concern for all humanity, resulting in ethical and meaningful ends for global learning. Indeed, one of the rationales of the digital storytelling project studied in this article is that youth participants work collaboratively with local and global peers to explore commonalities and differences, thereby developing a “complex, multifaceted and layered view of human lives, identities and relationships” (Hawkins, 2020, p. 26).

Hawkins (2018, 2020) uses cosmopolitanism to indicate the way individuals interact with each other within the worldwide dynamics of mobility, whether these interactions occur through the movement of people, materials, resources, or messages. According to her, it is essential to recognize that the semiotic modes facilitating these encounters—whether in person or virtually—embody, reflect, and influence the meanings that are derived and constructed.

In other recent educational scholarship, cosmopolitanism has been empirically and conceptually enriched (e.g., Hansen, 2010, 2011, 2014; Hull & Stornaiuolo, 2014; Kromidas, 2011; Moore et al., 2023, Rizvi, 2009; Vallejo et al., 2020; Vasudevan et al., 2014) with researchers emphasizing the crucial role of teachers/educators in facilitating cosmopolitanism through interventions and curriculum design. Hansen (2010, 2011, 2014) highlights the importance of localized experiences, interactions, and relationships in developing a cosmopolitan outlook. He contends that cosmopolitanism is not merely an abstract ideal but can manifest in everyday educational practices and experiences. In this sense, teachers can create conditions and environments allowing the cosmopolitan practice to occur, for instance, by ethically navigating *challenging conversations*, making practices and beliefs visible, experimenting with new digital tools, and promoting shared understanding through respectful and open dialogue (Stornaiuolo, 2016). Hull and Stornaiuolo (2014) argue that curricula should be centered around cosmopolitan activities promoting *proper distance*—a balance between engagement

and detachment, enabling students to reflect on diverse perspectives and develop empathy. Vasudevan et al. (2014) investigate the role of cosmopolitan literacies in an after-school program for court-involved youth, suggesting that fostering belonging through cosmopolitan literacies can create inclusive learning environments where students from diverse backgrounds collaborate and learn from one another. Sharing a similar context with the current study, other educational research employing the notion of cosmopolitanism has considered the role of young people in sharing their stories and experiences in virtual spaces (e.g., Hawkins 2014, 2018, 2020; Hull & Stornaiuolo, 2014; Sobre-Denton, 2015; Moore et al., 2023, Vallejo et al., 2020).

### Funds of Knowledge

In the present article, the notion of funds of knowledge is also taken into consideration to understanding the resources (i.e., the cultural tools and artifacts) that the youth participant at the center of the analysis brings to her intercultural mediational activities. A key principle of a sociocultural approach to learning is that knowledge is built from and within sociocultural experiences. Tied to this, the notion of funds of knowledge is based on the premise that “People are competent, they have knowledge, and their life experiences have given them that knowledge” (González et al., 2005, pp. ix–x). People build up different funds of knowledge through their daily lived experiences in their households, communities, schools, and cultural practices. It follows that when different people come into contact, different funds of knowledge also come together. According to Moll et al. (1992), funds of knowledge refer to “the historically accumulated and culturally developed bodies of knowledge and skills essential for households and individual functioning and well-being” (p. 133).

The funds of knowledge approach considers students’ families and communities and their

practices, which anchor their prior knowledge and represent valuable educational resources. As Li (2014) stresses, funds of knowledge involve valuable cultural and cognitive assets that can be exploited in educational settings with the purpose of fostering culturally responsive, engaging, and successful learning. Furthermore, Esteban-Guitart (2016) claims that the aim of the funds of knowledge approach is to establish a connection between parents and teachers so that students’ backgrounds can be understood better and teaching can be adapted accordingly. Related to this, Noda and Zhu (2022) investigate multimodal interactions in an eikaiwa (English conversation) classroom in Japan and discover that when the students were encouraged to bring about their funds of knowledge in their conversation, eikaiwa is transformed into a far more meaningful and productive learning experience.

### Method

The study reported on in this article was conducted as part of a broader ethnographically informed action/activist research project entitled “Inclusive epistemologies and practices of out-of-school English learning (IEP!)” (see Moore & Vallejo, 2021). One of the research sites in IEP! was an after-school digital storytelling project, part of the Global StoryBridges (GSB) educational network (led by professor Margaret R. Hawkins at the University of Wisconsin-Madison). GSB links young people from different global sites who create digital stories of their lives and communities. These videos, which utilize English as a lingua franca, are shared and discussed through a dedicated website. It is a youth-led project designed to develop participants’ communication skills in English, their digital skills, and their critical cosmopolitanism (Hawkins, 2014). All the project sites serve communities facing socioeconomic disadvantage. It is important to note that such “disadvantage” is relative to the local contexts; for example, access to mobile phones or computers—a topic which comes up in the interaction studied in



this article—is taken for granted by the Barcelona youth, while such access may not be universal for their global peers. Each site is equipped with Macbooks and video cameras provided by the project coordinator.

The digital storytelling activity at the site in Barcelona ran once a week for two hours at a youth center. There were 14 years olds involved in the project. The site was overseen by four adult facilitators and one student volunteer, who aimed to support the youths' work without controlling it.

The educational setting was complex, characterized by complicated relationships, inconsistent attendance, wavering interest, and different levels of English among the youth. Disruptive behavior by some participants and internal group tensions were also prevalent, making it challenging to initiate and maintain interactions in English. To preserve the identity of the participants, in the transcripts included in the analysis, the names of people are replaced by pseudonyms, with the exception of the adult facilitators—Emilee and Claudia—whose real names are used with their permission. Miaomiao, the author of this article, is one of the adult facilitators participating in the session. Nonetheless, she is not verbally involved in the interaction analyzed in this article.

The participants have a variety of lingua-cultural backgrounds. Nanyamka (pseudonym) was born in Ghana, West Africa, where she was educated in an English-medium school before migrating to Barcelona at the age of eight. Many of her relatives, including her mother and grandparents, remain in Ghana. The other youth participants involved in the interaction were born in Catalonia though some have families from other regions of Spain. Claudia and Emilee are originally from other parts of the world (Chile and Australia) and had lived in Catalonia for many years at the time the research was conducted.

All the youth participants are proficient in both Spanish and Catalan and are learning English.

Nanyamka, however, speaks English fluently, and she often spontaneously takes on the role of linguistic mediator in the sessions (see Zhang & Llompарт, 2021, for an analysis of this). In this article, I focus on how she engages in intercultural mediation, drawing on her lived experiences in Ghana during her childhood.

The research project is qualitative in nature, guided by principles of ethnography to collect different data sources (mainly fieldnotes and audiovisual recordings) and of conversational analysis for examination, namely by attending to the sequential order and micro-details of interactional turns and tracing the *evidence* of analytical arguments within those turns. Before starting this research, informed consent was duly signed by the parents or legal guardians of all youth participants following the procedures and models approved by the IRB of the coordinating university. The data I analyze in this article is a video-recorded interaction from one of the early sessions in the after-school digital storytelling activity in Barcelona. The video has been transcribed using basic conversation analysis conventions (Jefferson, 2004), and I account for multimodal interactional features (e.g., gaze, facial expression, posture, and gesture) as well as a non-human actor (i.e., a laptop computer) in the transcripts by adding comments and/or screenshots when most relevant for the analysis.

Before turning to the analysis, I would like to reflect on my positionality in the research. As mentioned, I assumed a dual role as researcher and facilitator, actively participating in activities with the participants and offering support and assistance. As a researcher from China, my cultural background is markedly distinct from the backgrounds of the youth involved and my co-researchers. This discrepancy may give rise to certain cultural barriers in participating at the site and in interpreting the data while also allowing a unique perspective. I endeavor to uphold sensitivity and respect towards the participants and their viewpoints while remaining cognizant of the influence of my own cultural values and beliefs on

the research outcomes and evading the introduction of cultural biases during the research process. In some cases, transglobal or even local interactions may lead to controversy or perpetuate unfair positions. In such situations, my duty is to manage and mediate contentious issues and discussions following the guidelines laid out by Ho et al. (2017) and Noddings and Brooks (2017). Additionally, I draw attention to the appropriateness and respectfulness of the messages conveyed by the youth to their audience. This study adopts qualitative methods and lenses for data collection and analysis, which inherently encompass a certain degree of subjectivity. To ensure the reliability of the research results, I engaged in reflection during the data collection and analysis process and anchor my arguments in the evidence available in the data.

## Results

In the sequences of interaction represented in the transcripts, some of the youth at the site in Barcelona decided to re-view a video shared the previous year by youth in Uganda via the Global Storybridges platform. Some of the youth at the Ugandan and Barcelona sites had already discussed this video the previous year using the asynchronous chat facility integrated into the platform. Consequently, a portion of the youth in Barcelona thus display a lack of interest in watching the video again. Building on this context, my focus is on the local interaction at the Barcelona site during the re-viewing. Before analyzing the local interaction, I describe the scenes in the video being watched by the Barcelona youth, as they are important for the interpretation of the data analyzed, referring to the analysis presented by Hawkins (2020).

The digital story, entitled “Domestic Work” was posted by the Ugandan youth on the Global Storybridges online platform in May 2017—one year earlier than the interaction analyzed in this article. As Hawkins (2020) describes it, the whole video is approximately 5 minutes long, and

it opens with the image of a world map. It then transitions to the next shot, showing a school, accompanied by the sound of the school bell. The third shot, captioned “Heading Home After Classes 3:00 pm,” shows a group of Ugandan youth wearing white uniforms, coming out of school, and speaking Lugbara with each other on their way home. The video then transitions to the next scene with the caption “Time for Domestic Work After Classes” showing two girls (with shaved hair) leaving their house carrying jerrycans (large yellow plastic containers with side handles) to a muddy stream. Then, a new scene appears, captioned “The Two Ladies Are In The Valley Fetching Water.” The two girls sink the jerrycans into the stream and fill them with water. They twist a rag into rings, put them on their heads, then balance the jerrycans on top of the fabric, and carry them home without using their hands. As they near home, music starts and the video transitions to a new shot. The two girls collect some dirt using a hoe, mix it with cow dung, soil, and water in a tub, then knead it with their hands into smooth mud. The caption says, “Smearing Their Parent’s room: Using the Manure of Cow Dung, Soil and Water.” They bring the tub inside the cottage and smear the floor using their hands. The next scene appears with the caption “The Three Boys Washing Utensils.” Three boys wash dishes, a kettle, and a pot outside on the ground and dry them on a wooden rack. Then, they take a plastic basin and a jerrycan of water to the farm and give water to cows.

The final part of the video lasts 1 minute and 23 seconds, all with background music, with the caption “The Four Boys are Pounding Cassava in the Traditional Way.” We see three boys enter a hut, and bring a metal pan, a mortar, a straw basket, and dried cassava outdoors, then they pound the cassava into cassava flour and sift it using the basket. The closing shot is a scrolling text, entitled “Acknowledgement,” expressing their appreciation of and thanks to God, to the project leaders, and to the video viewers.

It is important to note that in response to the video the previous year, the Barcelona youth created and posted a 49-second video titled “Trying to Imitate the Ugandan Friends’ Skills.” In their response video, they tried to carry water bottles on their heads and threw them into air, wasting water as they did so. In their words, “We throw the bottles because it’s funny and it’s a trend.” In their quite frivolous response, the Barcelona youth displayed, therefore, very limited understanding of and respect for the lives and customs of their Ugandan counterparts (see Hawkins, 2020 for a detailed analysis).

When re-viewing the video in the interaction studied in this article, the youth from the Barcelona site gradually display interest and curiosity but still lack the knowledge to understand the video content fully, as many of the scenes depicting the Ugandan youths’ lives in the video remain completely unfamiliar to them. Nanyamka takes on the role of intercultural mediator to interpret the cultural phenomena in the video for her peers, mobilizing her funds of knowledge (i.e., her previous life experiences in Ghana). I argue that the Catalan youths’ cosmopolitanism is enacted and enabled through Nanyamka’s mediation work.

The participants named in the transcription and who are visible in the screenshot from the video recording (Figure 1) are, from left to right, NAI: Naiara (pseudonym, youth participant); NAN: Nanyamka (pseudonym, youth participant); DAN: Daniel (pseudonym, youth participant); JUL: Julián (pseudonym, youth participant); SAR: Sara (pseudonym, youth

**Figure 1** Screenshot from the Video Recording. Nan Tries to Draw her Peers’ Attention



participant); EMI: Emilee (a facilitator/researcher). CLA: Claudia (a facilitator/researcher) also participates in the interaction but is not in the camera view. Miaomiao (a facilitator/researcher/author of this article) is also present but does not verbally participate in this interaction.

Extract 1 begins with Nanyamka, in line 1, trying to draw her peers’ attention to the video and silence them, both verbally (“pst pst pst”) and non-verbally (placing her index finger on her mouth). the analysis continues after Extract 1.

**Extract 1**

- 01 NAN: °pst (.) pst pst° ((placing her index finger up on her mouth))
- 02 ((all the participants are looking at the computer))
- 03 SAR: ((to NAN)) qué las chicas también ( ) con cosa en el pelo y todo (1) o parece  
*that what the girls also ( ) with something in their hair and everything (1) or so it seems*
- 04 NAN: ( )
- 05 SAR: ( ) en plan que preguntamos eso.  
*( ) you know we asked about that.*
- 06 NAN: es verdad=  
*it’s true=*
- 07 SAR: =porque (.) ellos nos preguntaron que por qué teníamos el pelo largo.  
*=because(.)they asked us why we had long hair.*
- 08 NAN: largo (.) y nosotras no hicimos eso.  
*long(.) and we didn’t do that.*
- 09 SAR: sí.  
*yes.*
- 10 (2.5)
- 11 NAN: yo me acuerdo llevaba un uniforme madre mía qué feo el uniforme.  
*I remember I wore a uniform oh my goodness how ugly it was.*
- 12 (3)
- 13 NAI: es una niña?  
*is it a girl?*
- 14 NAN: sí.  
*yes.*
- 15 NAI: es otra niña?  
*is that another girl?*
- 16 NAN: sí. (1) quieres ver una foto de cuando era pequeña? espera. ((looking for a
- 17 picture on her phone))  
*yes. (1) do you want to see a photo of when I was little? wait.*

18 NAI: sí me la has enseñado pero:  
*yes you have shown it to me but:*  
 19 NAN: ((referring to scene in which girls carry water on the heads)) y eso es lo que  
 20 hacía mi madre- con mi madre.  
*and that's what i did my mother- with my mother.*  
 21 SAR: y dijeron que había leones por ahí pero que no solían atacar.  
*and they said there were lions but they weren't used to attacking.*  
 22 NAN: ((laughs)) la ( ) dice come ahí come ahí ( ) (.) la ( ) hace un montón de  
 23 estupideces (.) ((points at the computer screen, places her hand on head,  
 24 Figure 2)) y haces eso te le pones en la cabeza para: eso.  
*the ( ) says eat there eat there ( ) (.) the ( ) does a lot of stupid things(.) and you do that you put it on your head for: that.*

**Figure 2** Nan Pointing at the Computer Screen and Placing Hand on Head



25 NAI: ((to NAN)) pero con qué graban?  
*but what do they record with?*  
 26 NAN: eso ((pointing at the computer screen)) (0.5) te lo haces [en redondo ((gestures  
 27 of twisting a rag in a circle, Figure 3))  
*that (0.5) you do it [in a ring*

**Figure 3** Nan Twisting a Rag in a Circle



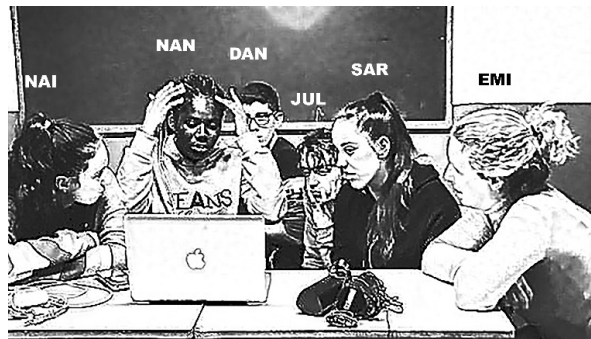
28 SAR: [con qué graban? (.)  
 29 con la cámara?  
*[what do they record with? (.) with a camera?*  
 30 NAN: son pobres pero no tanto. ((laughing))  
*they are poor but not that poor.*  
 31 NAI: ((laughing slightly)) ( ) así tan (.) no sé.  
*( ) so much (.) i don't know.*  
 32 NAN: ya tanto no. (1) y eso te lo pone- yo a eso [(.)  
 ((gestures of twisting a rag in a  
 33 circle, Figure 4)) hace: qué?  
*now so much no. (1) and that puts it- i do that [(.) does: what?*

**Figure 4** Nan Twisting a Rag in a Circle



34 NAI: [(.)  
 35 JUL: ((to NAN)) ah para que no te duela tanto.  
*ah so it doesn't hurt so much.*  
 36 NAN: ((to JUL, gestures showing how to make use of the rag, Figure 5)) no no es para  
 37 que no te duela sino para que se aguante también. (.) lo haces redondo (.) y hace-  
 38 depende de qué tamaño a veces puede [ser pequeño o más. (.) te lo ( )  
 39 [pones (.) o puede ser hasta flat (.) o hasta incluso: o tsk. ay cómo se dice?  
*no it is not so that it does not hurt but so that it can hold on too. (.) you make it round (.) and does- it*

**Figure 5** Gestures Showing How to Make Use of the Rag



*depends on what size sometimes it can [be small or smaller. (.)] you (.) [put it (.) or it can be even flat (.) or even: or tsk. uh how do you say?*

40 NAI: [(looks at NAN)]

41 DAN: [(turns around and look at the computer)]

42 JUL: al igual llevo algo en la cabeza yo se me caen.

*like i have something on my head i drop it baby.*

43 NAN: pues es para que sujete.

*well it's for you to hold.*

44 NAI: ((pointing at the computer screen)) tu vivías así?

*did you live like this?*

45 NAN: no. (.) vivía en una casa a ver: era eso. (.) era igual o peor que esa.

*no. (.) lived in a house let's see: it was that. (.) it was the same or worse than that.*

46 ((music from the computer))

47 NAN: ((swinging head to the rhythm of the music)) uh céline dion.

12

While watching the video, Sara begins recalling (Line 3) the asynchronous chat conversation with the Ugandan youth the previous year, when the digital story was originally shared, opening a sequence that lasts until Line 9 in which the Barcelona youth remember the questions exchanged by the two groups about their hairstyles and head-dresses at the time. In Line 11, reacting to the image of the Ugandan students in uniform on the screen, Nanyamka recalls her time at school in Ghana wearing a school uniform and makes an exaggerated evaluation — “madre mía que feo el uniforme” (“oh my goodness how ugly was it”). She thereby positions herself as somebody with lived experience of using a cultural feature reflected in the video.

The viewing of the video continues. Naiara asks Nanyamka, who is thereby positioned as a cultural expert, whether the Ugandan youth appearing on the screen, who have shaved heads, are girls (Lines 13 and 15). Nanyamka confirms with a “sí” (“yes”) in Lines 14 and 16, then she asks if Naiara would like to see a photo from her childhood, in which she presumably has a similar haircut to the girls on the screen. She looks for a picture on her mobile phone. Naiara says she would like to see the photo but also starts that she thinks she has seen it before.

In Lines 19–20, in reaction the scene in the video in which girls carry water on their heads, Nanyamka explains that she did similar work with her mother. Sara, in Line 21, again refers to the asynchronous chat with the Ugandan youth the previous year, in which the Catalan youth asked stereotypical questions about Africa, including whether there were lions. Following a comment which is not entirely audible, in Lines 23–24 Nanyamka points at the computer screen and places her hand on her head trying to explain to her Barcelona peers how to do the work done by the Ugandan youth in the video. After this, Naiara questions what device the Ugandan youth would have used to make their film (Line 25), displaying another stereotypical understanding of Africans as being poor as evidenced also in later turns (Lines 30 and 31). In Line 26, Nanyamka does not seem to have heard Naiara’s question about how the Ugandan youth had recorded, as she continues with her explanation of how water is carried, accompanying it with embodied movements (gestures of twisting a rag in a circle, Lines 26 and 27). Sara does notice Naiara’s question, however, and repeats it in overlap, inquiring whether the Ugandan youth use a camera to record (Lines 28–29). Thus, Naiara and Sara’s focus and interest are seemingly not the video’s content, but other aspects related to their stereotypical understanding of Uganda as being a poor African nation where people cannot access technology. In the following line, Nanyamka responds by affirming that “son pobres pero no tanto” (“they are poor but not that much”), followed by a mitigating laugh, possibly challenging her peers’ understanding that the Ugandan youth are too poor to have access to video recording devices. After a comment from Naiara which is not entirely understandable in Line 31, but in which she presumably justifies her understanding that Ugandans are relatively poor, Nanyamka clarifies that Ugandans are not as poor as they were before (“ya tanto no”, “now so much no”, Line 32). She then, refocuses and continues her explanation about carrying water (Lines 32–33).

In Line 35, Julián, who has not spoken thus far and who is concentrating on watching the video, asks Nanyamka if the rag the girls on the screen are twisting is used to prevent pain. In response to the question, Nanyamka, in Lines 36–37, states that the rag is also used to help with balance, and she mobilizes embodied actions (i.e., gestures showing how to make use of the rag, Figure 5), alongside a detailed description of the rag, to help her peers better understand the function and the production method of this tool, which also catches both Naiara and Daniel’s attention (Lines 40–41). Julián then comments that he would not be able to carry anything on his head like the Uganda youth do (Line 42) and Nanyamka, in the next line, emphasizes that the twisted rag is beneficial for holding what is being carried in place.

The Barcelona youth keep watching the digital story, and Naiara points at the computer screen, asking Nanyamka if she used to live in a similar house to the people in the video (“tu vivías así?”; “did you live like this?”, Line 44). This question might be considered either a face-threatening or hurtful one for Nanyamka, or a display of Naiara’s interest in Nanyamka’s life in Ghana. Nanyamka appears to interpret it in terms of the latter, as evidenced by her straightforward response that she lived in a house that was “igual o peor que esa” (“the same or worse than that,” Line 45). Indeed, Naiara and Nanyamka are close friends, and their inquiries and responses need to be interpreted within a frame of friendship (Kromidas, 2011). In Line 46, Nanyamka changes the topic, commenting on the music playing in the video, and sways her head to the rhythm.

Extract 2 is the continuation of Extract 1. The analysis follows the extract.

### Extract 2

- 48 ((all participants are looking at the computer screen))  
 49 NAI: ((pointing at the computer screen, looking at NAN)) tienen (.) tienen: doce años?  
*are they (.) are they: twelve years old?*

- 50 (2)  
 51 NAN: ((points at the computer screen)) éste tiene cara de ser doce.(2) y ese tendría  
 52 unos [quince o dieciséis.  
*This one has the face of being twelve years old. (2) and that one would probably be [fifteen or sixteen years old.*  
 53 SAR: [me parecen muy altos ((points at the computer screen)) no? ese parece  
 54 (.) igual.  
*[they look very tall right? that looks the same (.)*  
 55 NAN: éste tendrá unos catorce quince eh? (.) estos tienen catorce (.)  
*this one must be about fourteen or fifteen years old eh? (.) these are fourteen (.)*  
 56 (4)  
 57 NAI: ((points at the computer screen)) y esta también?  
*and this one too?*  
 58 NAN: puede ser no sé (.) a lo mejor es el hermano mayor quien le está ayudando o  
 59 algo.  
*maybe i don't know (.) he looks like a big brother who is helping something.*  
 60 SAR: bueno (.)  
*well (.)*  
 61 NAI: oye qué bien actúa no? [en plan: no hay ninguna cámara.  
*look here how well he acts right? [like: there is no camera.*  
 62 NAN: [((laughs)) (3) ((singing)) la vaca lola tiene cabeza y  
 63 [tiene cola y hace mú:  
*lola the cow has a head and [has a tail and says moo:*  
 64 [((the moo of a cow is heard from the video))  
 65 (25)  
 66 NAN: en verdad aunque parezca: puede parecer aburrido pero si estás así tío no sé te lo  
 67 pasas bien.  
*in reality although it seems: it may seem boring but if you are like this man i don't know you have a good time.*  
 68 ((music from the computer))  
 69 JUL: (.)  
 70 NAN: (.) porque no lo están pensando en el móvil en este [tiempo por eso.  
*(.)because they are not thinking about the mobile phone at this [time that's why.*  
 71 SAR: [((nods head)) ya.  
*[yeah.*

Like in Extract 1, as they continue to view the video, the young audience from Barcelona show

their curiosity, voice different questions and opinions, and position Nanyamka as cultural expert. The first inquiry is initiated by Naiara in Line 49, who points at the computer screen, asking Nanyamka if the young people seen in the video are 12 years old. This is followed by a discussion around the topic of the Ugandan youths' age that lasts until Line 60. In Lines 51–52, Nanyamka responds to Naiara with her own estimates of the youths' age. Sara, in the following line, offers her viewpoint that the Ugandan youth are taller than she would expect for the ages suggested, which prompts further estimations from Nanyamka in Line 55. After a long pause (4 seconds) in Line 57, Naiara again seeks confirmation from Nanyamka about the age of one of the youth, and Nanyamka provides her appraisal in the following lines. In Line 61, Naiara evaluates what she interprets as the *performance* of one of the youth in the video, claiming “oye qué bien actúa no? en plan no hay ninguna cámara” (“look here how well he acts right? like there is no camera”), which draws Nanyamka’s laughter in Line 62. Naiara’s comment suggests how far from her understanding of *real life* the scenes in the video are for her; through her utterance, she categorizes the young person on the screen as an actor rather than a similarly aged teenager in Uganda doing everyday chores.

Following her laughter in Line 62, in reaction to images of cows on the screen, Nanyamka sings the Spanish children’s song *La vaca Lola* (Lola the cow). A long silence (25 seconds) follows (Line 65), during which the teenagers are absorbed in viewing the video, keeping their eyes focused on the computer screen. In Lines 66–67, Nanyamka shares her belief that doing the types of domestic work shown in the video is enjoyable, although it might seem boring to her peers. Her use of the second person singular (“si estás así tío no sé te lo pasas bien”; “if you are like this man I don’t know you have a good time,” Lines 66–67) is interesting and is arguably indexical of her own experience of scenes similar to those in the video. She then shares her reasoning, claiming that the Ugandan youth are not thinking about mobile phones (Line 70), possibly

making a comparative reference to how young people in Barcelona spend much of their time. This comment might also link back to her peers’ inquiries in Extract 1 about whether the Ugandan youth had access to video recording devices. Sara verbally agrees with Nanyamka with a “ya” (“yeah,” Line 71) and by nodding her head in agreement.

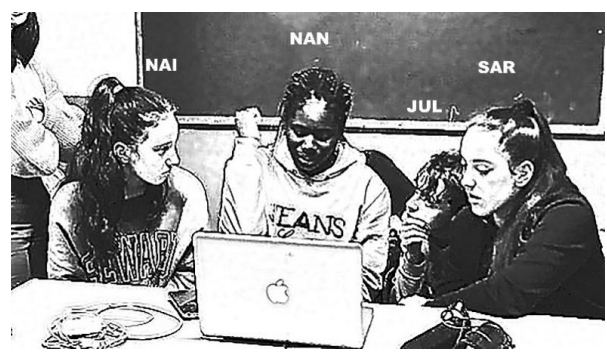
Thus, in Extract 2, it is interesting to note how the potentially negative assessments of young people’s life in Uganda that emerged in Extract 1 (i.e., lack of access to recording devices, poor housing) are re-framed to some degree, thanks to Nanyamka’s positive appraisal of the domestic work in the video by the Ugandan youth, based on her previous life experiences.

In Extract 3, which takes place several seconds after Extract 2, the positive evaluation of Ugandan life is developed further. The analysis again follows the extract.

**Extract 3**

- 72 NAN: me duele la puta espalda.  
*my fucking back hurts.*
- 73 (1.5)
- 74 NAI: ((looking away from screen)) yo no lo quiero ver (.) ah sí sí.  
*i don't want to watch it (.) ah yes yes.*
- 75 NAN: [ah eso lo hacía me obligaban a hacerlo.  
*ah that i did they made me do it.*
- 76 NAI: [((looks at the computer screen))
- 77 JUL: para qué es? ((looks at NAN))  
*what is that for?*
- 78 NAN: ((gestures showing how to grind cassava into cassava flour, see Figure 6)) eso

**Figure 6** Gestures Showing How to Grind Cassava into Cassava Flour



79 era un así pero se hacía así (.) pones la olla y haces así (.) entonces tienes dos  
 80 opciones (.) [aguantar el palo (.) o aguantas: si aguantas lo de [abajo no puedes  
 81 ser un cabrón y pisar la mano porque tiene (.) una vez que es está arriba tienes  
 82 que poner:: tienes que ir moviéndolo (.) si no se pega.  
*that was like that but it was done like that(.) you put the pot and you do like this(.) then you have two options(.) [hold the stick (.) or hold: if you hold the [thing below you can't be a bastard and step on the hand because it has (.) once it is up you have to put:: you have to move it (.) if it does not stick.*  
 83 NAI: [((looks at NAN, listening carefully))  
 84 JUL: [((looks at NAN, then shifts gazes between NAN and the computer screen))  
 85 NAI: ((nods head)) huh.  
 86 NAN: sabes qué? a veces hacían bromas [sabes loquita la mano o te la estampoy te lo  
 87 estampaban y todo. ((shaking fist from top to bottom, Figure 7))  
*did you know? sometimes they made jokes you know what- take your hand away or i'll stamp it on you and they stamped it and everything.*  
 88 NAI, JUL: [((look at NAN))  
 89 NAI: ( )

Figure 7 Shaking Fist from Top to Bottom



Figure 8 Shaking Fist from Top to Bottom



90 NAN: no pero hacían [de bromas a lo (.) quita la mano porque: sabes? cuando está  
 91 arriba tiene que moverlo.(.) cuando está arriba tiene que moverlo.((shaking fist  
 92 from top to bottom, Figure 8))  
*no but they made jokes to (.) take his hand away because: you know? when it is up you have to move it. (.) when it is up you have to move it.*  
 93 NAI: [((looks at NAN))  
 94 NAN: cada uno tiene que com: com- componerse?  
*each one has to com: com- compose themselves?*  
 95 NAI: anda que como uno se vaya de la mano  
*well if someone's hand goes astray*  
 96 NAN: ya por eso.  
*yeah that's why.*  
 97 JUL: ( )  
 98 SAR: este es el segundo.  
*this is the second one.*  
 99 NAN: madre mía:  
*oh my goodness:*  
 100 CLA: how old NAN?  
 101 NAI: ( ) ahora que me gustaban ya no hay más.  
*( ) now that i liked them there is no more.*  
 102 SAR: era la que cantábamos.  
*it was the one we sang.*  
 103 CLA: NAN how old were you when you came here?  
 104 NAN: ocho.  
*eight.*  
 105 CLA: you were eight?  
 106 NAN: ((nods head))  
 107 CLA: so you have a lot of memories right?  
 108 NAN: sí. (.) ( ) ((laughs))  
*yes. (.) ( )*  
 109 EMI: have you ever been back?  
 110 NAN: qué?  
*what?*  
 111 EMI: have you ever gone back?  
 112 NAN: no.  
 113 EMI: no? would you like to?  
 114 NAN: ((shrugs her shoulders)) sí. (.) por mis familiares.  
*yes. (.) because of my relatives.*

As the video being viewed is coming to an end, the Barcelona youth appear to be tired of watching it. Nanyamka complains of a backache in Line 72, and in Line 74 Naiara looks away from the screen and verbalizes her unwillingness to continue watching the video before aligning with Nanyamka's complaint. Interestingly, however, Nanyamka, in Line 75, reacts to the video with an "ah," then tells her peers that she used to be asked to do the same work



as the Ugandan youth are doing, drawing Naiara's attention back to the computer screen (Line 76). In the next line, Julián addresses Nanyamka, requesting clarification: "para qué es?" ("what is that for?"). Like Extract 1, when she explained how to carry water on one's head, Nanyamka explains to the other young people how to grind cassava into cassava flour both through bodily gestures and a detailed verbal explanation (Lines 78–82). Naiara and Julián both enact active listenership through their gaze (Lines 83 and 84), and Naiara shows understanding by nodding her head (Line 85). Once her explanation is accepted and understood, Nanyamka provides extra cultural information on the matter of grinding cassava, explaining a funny anecdote from her own experience of grinding cassava flour (Lines 85–86, 90–92, and 94). Naiara, who had previously expressed her boredom, displays her attention (Line 93) and reacts to the anecdote (Line 95). Her change of attitude towards the video is made explicit in Line 101, in which she reacts to the film's ending: "ahora que me gustaban ya no hay más" ("now that I liked them there is no more").

While the youth are exploring and commenting on other videos on the GSB website, two of the adult facilitators, Claudia and Emilee, who had observed the whole interactional process, join the conversation and show their interest in knowing more about Nanyamka's life history. Claudia addresses Nanyamka in Lines 100 and 103, asking about her age when she migrated to Spain. Receiving and confirming Nanyamka's response, she infers that Nanyamka must have plenty of memories from her childhood in Ghana (Line 107), which Nanyamka confirms (Line 108). Emilee then takes the floor to ask Nanyamka whether she has been back to Ghana (Lines 109 and 111). Receiving a negative response, proceeds to enquire about Nanyamka's desire to return, to which Nanyamka responds that she would like to see her relatives (Line 114).

## Discussion and Conclusions

The analysis presented in this article highlights how a youth participant in a transnational digital

storytelling project draws on her funds of knowledge to mediate between the cultural realities of young Ugandans' lives depicted in the video and those of her peers in Barcelona. In doing so, she also helped build a context of her own and her peers' development of cosmopolitanism.. The detailed sequential analysis of intercultural mediation activities allows sense to be made of the participants' behaviors as they navigated cultural representations, voiced their preconceptions, and had some of their stereotypes challenged (by Nanyamka).

The analysis has demonstrated how the cultural mediation activities are collaboratively and multimodally constructed. That is, we see how Nanyamka deploys and incorporates languages, other embodied resources (i.e., gestures representing cultural practices), her funds of knowledge, and the scenes appearing in the video to achieve successful mediation. Similarly, we see this group of young people share their questions and opinions, both positive and negative, with friendly and cooperative dispositions which support the interaction and the intercultural mediation process (Council of Europe, 2018). Nanyamka's lived experiences in Ghana become resources for the young people to inquire into, and for her to interpret, aspects of life in Uganda/Africa, including topics relating to gender, age, housing, access to digital devices, fetching water, grinding cassava, and so on.

I argue that a collaborative, intercultural learning space is open, affording youth the opportunity to access and make sense of cultural concepts that they could not tackle as well on their own, reducing, to some extent, "the gap between two poles that are distant from or in tension with each other" (Coste & Cavalli, 2015, p. 12). Although this gap no doubt remains, comparing their responses to the Ugandan video in the extracts analyzed in this article to their response to the same video the previous year (i.e., when they made their own video titled "Trying to Imitate the Ugandan Friends' Skills") is revealing of the change. When re-viewing of the video, and through the intercultural mediation by Nanyamka, the young people make

inquiries into and begin to develop openness and awareness regarding cultural practices other than the ones they have been socialized into.

The extracts reveal how Nanyamka and her peers' understanding of life in Africa is different, with Nanyamka's peers drawing on common stereotypes (e.g., about poverty) to interpret the images on the screen. However, Nanyamka's straightforward responses depict a more positive image of life in Ghana/Uganda, challenging her peers' perceptions. Her mediational practices, I argue, afford opportunities for her peers to reflect on aspects of their own lives (e.g., use of mobile phones). The positive impact of her mediational work for the youth's development of a more cosmopolitan stance is evident when Naiara, in the final extract (Line 101), verbalizes a change in her perception of the Ugandan youth: "ahora que me gustaban ya no hay más" ("now that I liked them there is no more").

The intercultural interactional context studied in this article is, however, a complex one in which a group of cultural *others* (i.e., the Ugandan youth) were present for the Barcelona youth through a video recording, and their lives were interpreted for most of the Barcelona youth through Nanyamka, without direct exchange. Future research in similar contexts would benefit from incorporating a more in-depth exploration of what Hawkins (2018, p. 61) refers to as the "arc of communication" in intercultural (transnational in her words) communication, considering both the intent, agency, and consciousness of the authors of cultural products (such as the video in this article) as well as the reception and negotiation of meanings. This would require, in the case of this research, bringing the voices of the Ugandan youth directly into the analysis, although this data was not available in this instance.

## References

- Appiah, K.A. (2006). *Cosmopolitanism: Ethics in a world of strangers*. W.W. Norton & Co. Inc.
- Barrett, M., Byram, M., Lazar, I., Mompoin-Gaillard, P., Philippou, S. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe. [https://www.academia.edu/3150166/Developing\\_intercultural\\_competence\\_through\\_education](https://www.academia.edu/3150166/Developing_intercultural_competence_through_education)
- Birk, T. (2014) Critical cosmopolitan teaching and learning: A new answer to the global imperative. *Diversity & Democracy*, 17(2), 12–15. <https://www.aacu.org/diversitydemocracy/2014/spring/birk>
- Busch, D. (Ed.). (2022). *The Routledge handbook of intercultural mediation*. Taylor & Francis.
- Byram, M. S. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. S. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800410251>
- Coste, D., & Cavalli, M. (2015). *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/education-mobility-otherness-the-mediation-functions-of-schools/16807367ee>
- Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. companion volume with new descriptors*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Orieta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. In Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 377–404). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511812774.025>
- Erling, E. & Moore, E. (2021). Introduction: Socially just plurilingual education in Europe: Shifting subjectivities through research and action. *International Journal of Multilingualism*, 18(4). <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1913171>
- Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of identity connecting meaningful learning experiences in and out of school*. Cambridge University Press.
- Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., Penz, H., & Zarate, G. (2004). Cultural mediation in language teaching as a process. In G. Zarate, A. Gohard-Radenkovic, D. Lussier & H. Penz (Eds.), *Cultural mediation and language teaching* (pp. 225–238). Council of Europe Publishing.
- González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practice in households,*

- communities, and classrooms*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410613462>
- Hansen, D. T. (2010). Cosmopolitanism and education: a view from the ground. *Teachers College Record*, 112(1), 1–30. <https://doi.org/10.1177/016146811011200104>
- Hansen, D. T. (2011). *The teacher and the world: A study of cosmopolitanism as education*. Routledge.
- Hansen, D. T. (2014). Cosmopolitanism as cultural creativity: New modes of educational practice in globalizing times. *Curriculum Inquiry*, 44(1), 1–14. <https://doi.org/10.1111/curi.12039>
- Hawkins, M. R. (2014). Ontologies of place, creative meaning making and critical cosmopolitan education. *Curriculum Inquiry*, 44(1), 90–112. <https://doi.org/10.1111/curi.12036>
- Hawkins, M. R. (2018). Transmodalities and transnational encounters: Fostering critical cosmopolitan relations. *Applied Linguistics*, 39(1), 55–77. <https://doi.org/10.1111/curi.12036>
- Hawkins, M. R. (2020). Toward critical cosmopolitanism: Transmodal transglobal engagements of youth. In J. Bradley, E. Moore & J. Simpson (Eds.), *Translanguaging as transformation: The collaborative construction of new linguistic realities* (pp. 23–40). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788928052-006>
- Ho, L., McAvoy, P., Hess, D., & Gibbs, B. (2017). Teaching and learning about controversial issues and topics in the social studies. In M. McGlinn Manfra, & C. Mason Bolick (Eds.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 319–335). John Wiley and Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118768747>
- Hull, G., & Stornaiuolo, A. (2014). Cosmopolitan literacies, social networks, and “proper distance”: Striving to understand in a global world. *Curriculum Inquiry*, 44(1), 15–44. <https://doi.org/10.1111/curi.12035>
- Iriskhanova, K., Röcklinsberg, C., Ozolina, O., & Zaharia, I.A. (2004). Empathy as an element of cultural mediation. In G. Zarate, A. Gohard-Radenkovic, D. Lussier & H. Penz (Eds.), *Cultural mediation in language learning and teaching* (pp. 109–142). Council of Europe Publishing.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 13–23). John Benjamins.
- Kleingeld, P., & Brown, E. (2013). Cosmopolitanism. In E. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2014). <https://plato.stanford.edu/archives/fall2014/entries/cosmopolitanism/>
- Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kromidas, M. (2011). Elementary forms of cosmopolitanism: Blood, birth, and bodies in immigrant New York City. *Harvard Educational Review* 81, 581–606. <https://doi.org/10.17763/haer.81.3.n36grv7061560v53>
- Li, W. (2014). Negotiating funds of knowledge and symbolic competence in the complementary school classrooms. *Language and Education*, 28(2), 161–180. <https://doi.org/10.1080/09500782.2013.800549>
- Liddicoat, A. J. (2016). Intercultural mediation, intercultural communication and translation. *Perspectives*, 24(3), 354–364. <https://doi.org/10.1080/0907676x.2014.980279>
- Liddicoat, A. J., & Derivry-Plard, M. (2021). Intercultural mediation in language and culture teaching and learning and the CEFR companion volume. *Recherches en Didactique des langues et des Cultures*, 18(1). <https://doi.org/10.4000/rldc.8648>
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. John Wiley & Sons.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132–141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Moore, E. & Vallejo, C. (2021). *Learning English out of school: An inclusive approach to research and action*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b18699>
- Moore, E., Hawkins, M., Llompарт, J., & Vallejo, C. (2023). Semiosis and ethicality in youth transnational digital storytelling. In U. Schröder, E. Adami & J. Dailey-O’Cain (Eds.), *Multimodal communication in intercultural interaction*. Multilingual Matters.
- Noda, C., & Zhu, H. (2022). Conversation for co-learning in the eikaiwa classroom. *System*, 106, Article 102756. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102756>
- Noddings, N., & Brooks, L. (2017). *Teaching controversial issues: The case for critical thinking and moral commitment in the classroom*. Teachers College Press.
- North, B., & Piccardo, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR).

- Language Teaching*, 49(3), 455–459. <https://doi.org/10.1017/s0261444816000100>
- Nussbaum, M. C. (1994). Patriotism and cosmopolitanism. *Boston Review*, XIX(5), 3–16.
- Rizvi, F. (2009). Toward cosmopolitan learning. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 253–268.
- Robbins, B., & Horta, P. L. (Eds.). *Cosmopolitanisms*. New York University Press.
- Sobre-Denton, M. (2015). Virtual intercultural bridgework: Social media, virtual cosmopolitanism, and activist community-building. *New Media & Society*, 18(8). <https://doi.org/10.1177/1461444814567988>
- Stathopoulou, M. (2015). *Cross-language mediation in foreign language teaching and testing*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783094127>
- Stornaiuolo, A. (2016). Teaching in global collaborations: Navigating challenging conversations through cosmopolitan activity. *Teaching and Teacher Education*, 59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.001>
- Vallejo, C., Moore, E., Llompart, J., & Hawkins, M. (2020). Semiosis y cosmopolitismo crítico: un análisis transmodal de un dilema ético en comunicación transnacional entre jóvenes. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 24(1), 304–325. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.9130>
- Vasudevan, L., Kerr, K. R., Hibbert, M., Fernandez, E., & Park, A. (2014). Cosmopolitan literacies of belonging in an after-school program with court-involved youths. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(7), 538–548. <https://doi.org/10.1002/jaal.288>
- Victoria, C. (2018, November 8–9). Educating the language learner as a cultural mediator in the English classroom [Conference session]. *Proceedings of the 11<sup>th</sup> Innovation in Language Learning International Conference* (pp. 305–308). Florence, Italy.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman). Harvard University Press.
- Zarate, G. (2004). *Cultural mediation in language learning and teaching*. Council of Europe.
- Zhang, M. & Llompart, J. (2021). Participant roles in linguistic mediation activities in a digital storytelling project. In E. Moore & C. Vallejo (Eds.), *Learning English out of school: An inclusive approach to research and action* (pp. 99–118). Peter Lang. <https://www.peterlang.com/document/1159549#>

## Appendix

### Transcription conventions

- Participant’s pseudonym: ABC
- Brief pause: (.)
- Long pause: (no. of seconds)
- Overlapping: [
- No break or gap: =
- Lengthening of sound: te:xt
- Cut-off: -
- Quiet: °text°
- Rising intonation: ?
- Falling intonation: .
- Comments: ((laughing))
- Incomprehensible: ()
- Uncertain or rough phonetic transcription: (text)
- Approximate translation in English: *text under the original*

**How to cite this article:** Zhang, M. (2023). Developing cosmopolitanism through intercultural mediation activities: An after-school digital storytelling project in Catalonia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 28(3), 1–18. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.352092>

# EL USO DEL AYMARA EN LA FRONTERA ENTRE CHILE, PERÚ Y BOLIVIA: UN ANÁLISIS MICROSOCIOLINGÜÍSTICO

USE OF AYMARA IN THE CHILE, PERU, AND BOLIVIA FRONTIERS: A MICRO-SOCIOLINGUISTIC ANALYSIS

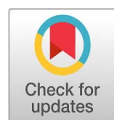
L'UTILISATION DE L'AYMARA AUX FRONTIÈRES DU CHILI, DU PÉROU ET DE LA BOLIVIE : UNE ANALYSE MICROSOCIOLINGUISTIQUE

USO DO AIMARÁ NAS FRONTEIRAS DO CHILE, PERU E BOLÍVIA: UMA ANÁLISE MICRO-SOCIOLINGÜÍSTICA

**Juan Carlos Mamani Morales**

Académico Instructor, Departamento de Español, Universidad de Tarapacá, Arica, Chile.  
jcmamani@academicos.uta.cl  
<https://orcid.org/0009-0002-1355-0477>

Estudio derivado de la investigación de tesis doctoral: "Comenzamos hablando aymara y terminamos hablando castellano no más: un estudio sociolingüístico sobre el uso de la lengua aymara en un área tri-fronteriza de los Andes Centrales" presentada a la Universidad Nacional Autónoma (UNAM) de México, el 2013. En repositorio de tesis: [https://tesiunam.dgb.unam.mx/F?func=direct&current\\_base=TES01&doc\\_number=000697744](https://tesiunam.dgb.unam.mx/F?func=direct&current_base=TES01&doc_number=000697744)



## RESUMEN

La lengua aymara (LA) es una de las más importantes en la zona central andina. Sin embargo, los estudios sobre su uso, desde la perspectiva microsociolingüística, son pocos. En esa dirección, el objetivo de este artículo es analizar el uso de la LA en seis eventos de habla, de carácter comercial, en un contexto trifronterizo, que involucra aymaras de Chile, Perú y Bolivia. Las conversaciones que sucedían en estos eventos fueron recogidas por medio de grabaciones de audio y de registros escritos a partir de una intervención cualitativa etnográfica en la llamada "Feria Tripartita" (FT), un evento comercial que ocurre semanalmente en plena frontera de los tres países. El análisis se hace desde la etnografía de la comunicación, el análisis de la conversación y la sociolingüística interaccional. De acuerdo a ese marco analítico, el uso de la LA, que se manifiesta allí, presenta cambios de código con el castellano, tanto inter como intraoracionalmente, y una serie de fenómenos interlingüísticos como la presencia de una serie de bases léxicas del castellano, pero con sufijación aymara, y el uso de préstamos castellanos innecesarios. Así, la FT, a pesar de ser un espacio aymara que conforma una comunidad de habla bilingüe, es uno de influencia de la lengua castellana, que incide estructuralmente en el uso de la LA.

**Palabras clave:** aymara, bilingüismo, castellano, microsociolingüística, Feria Tripartita

## ABSTRACT

The Aymara language (AL) is one of the most important languages in the central Andean region. However, there are few studies on its use from a microsociolingüistic approach. This paper aims to analyze the use of the Aymara language in six commercial speech events in a tri-border context involving Aymara speakers from Chile, Peru, and Bolivia. The conversations that happened within these events were collected through audio recordings and written records in a qualitative ethnographic intervention in the so-called three-part fair or "Feria Tripartita" (FT),

Recibido: 2021-12-31 / Aceptado: 2022-06-10 / Publicado: 2023-09-12

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.348475>

Editora: Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2023. Este artículo se ofrece en acceso abierto de conformidad con los términos de la licencia BY-NC-SA 4.0 International, de Creative Commons.



*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 28 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2023), PP. 1-17, ISSN 0123-3432

[www.udea.edu.co/ikala](http://www.udea.edu.co/ikala)

a commercial event that occurs weekly in the three-border area. The analysis is based on ethnography of communication, conversational analysis, and interactional sociolinguistics. Drawing on this analytical framework, the use of the AL that is manifested there shows code-switching with Spanish, both inter- and intra-orally, along with a series of interlinguistic phenomena, such as the presence of a series of Spanish lexical bases with Aymara suffixation, and the use of unnecessary Spanish loans. Thus the FT, in spite of being an Aymara space that conforms a bilingual speaking community, is a space of influence of the Castilian language, which structurally affects the use of the AL.

**Keywords:** Aymara language, bilingualism, Castilian language, microsociolinguistics, Feria Tripartita

### RÉSUMÉ

La langue aymara (LA) est l'une des langues les plus importantes de la région andine centrale. Cependant, il n'y a que peu d'études sur son utilisation d'un point de vue microsociolinguistique. L'objectif de cet article est d'analyser l'utilisation de la LA dans six discours commerciaux dans un contexte transfrontalier impliquant des Aymaras du Chili, du Pérou et de la Bolivie. Les conversations qui ont eu lieu lors de ces événements ont été recueillies par le biais d'enregistrements audio et de documents écrits dans le cadre d'une intervention ethnographique qualitative à la «Feria Tripartita» (FT), un événement commercial qui a lieu chaque semaine au milieu de la frontière entre les trois pays. L'analyse est basée sur l'ethnographie de la communication, l'analyse des conversations et la sociolinguistique interactionnelle. Conformément à ce cadre analytique, l'usage de la LA tel qu'il est utilisé dans ce pays montre une alternance codique avec l'espagnol, à la fois inter- et intra-orale, ainsi qu'une série de phénomènes interlinguistiques tels que la présence d'une série de bases lexicales provenant de l'espagnol, mais avec une suffixation aymara ; l'utilisation d'emprunts espagnols inutiles. Ainsi, la FT, bien qu'étant un espace aymara qui forme une communauté bilingue, est une zone d'influence de la langue castillane, qui influence structurellement l'utilisation de la LA.

**Mots-clés :** langue aymara, bilinguisme, langue castillane, micro-sociolinguistique, Feria Tripartita

### RESUMO

A língua aimará (LA) é uma das línguas mais importantes da região central dos Andes. No entanto, há poucos estudos sobre seu uso em uma perspectiva micro-sociolinguística. O objetivo deste artigo é analisar o uso da LA em seis eventos de fala comercial em um contexto de tríplice fronteira envolvendo aimarás do Chile, do Peru e da Bolívia. Esses eventos foram coletados por meio de gravações de áudio e registros escritos de uma intervenção etnográfica qualitativa na chamada "Feria Tripartita" (FT), um evento comercial que ocorre semanalmente no meio da fronteira dos três países. A análise baseia-se na etnografia da comunicação, na análise da conversação e na sociolinguística interacional. De acordo com essa estrutura analítica, o uso da LA, tal como é usada ali, mostra a alternância de código linguístico com o espanhol, tanto inter quanto intra-oralmente, e uma série de fenômenos interlinguísticos, tais como a presença de uma série de bases lexicais do espanhol, mas com sufixação aimará e o uso de empréstimos desnecessários do espanhol. Conclui-se que a FT, apesar de ser um espaço aimará que forma uma comunidade de fala bilíngue, é uma cunha de influência da língua castelhana, que influencia estruturalmente o uso da LA.

**Palavras chave:** língua aimará, bilinguismo, língua castelhana, micro-sociolinguística, Feria Tripartita

## Introducción

La lengua aymara (LA) constituye en la actualidad el medio de comunicación materna vigente de más de dos millones de hablantes y uno de los referentes simbólicos más acudidos en el proceso de reetnificación aymara en las últimas décadas (Albó, 2002; Degregori, 1995; Escárzaga, 2004; González y Gavilán, 1990; Jahuira, 2001; Makaran-Kubis, 2008, 2009; Tintaya, 2007; Wiener, 2009; Zapata, 2007). En el pasado, fue una de las lenguas “francas” o “mayores” que encontraron los españoles en el área centro andina (Albó, 2000; Cerrón-Palomino, 2000). Hoy es la segunda lengua originaria más importante y la tercera más hablada, según Albó (2002), en los países que se crearon sobre ese extenso espacio. Sin embargo, desde la perspectiva sociolingüística, no hay un conocimiento pormenorizado sobre los usuarios y las formas de uso de esa lengua, en las distintas regiones de ese extenso territorio que actualmente se le reconoce entre Chile, Perú y Bolivia.

Algunos estudios sociolingüísticos, focalizados sobre tales aspectos, son, eminentemente, de carácter general y cuantitativo. Así, encontramos aquellos basados en los censos nacionales, que han incluido variables etnolingüísticas en sus consultas, sobre todo los referidos a la población aymara de Perú (Cerrón-Palomino, 1985; Chirinos, 1998; Pozzi-Escot, 1987; Solís, 2005) y de Bolivia (Albó, 1999; Cancino, 2008; Molina y Albó, 2006). También los estudios sobre la población aymara de Chile, en las últimas décadas, siguen ese enfoque, con la diferencia de que se basan propiamente en encuestas sociolingüísticas (Espinosa, 1996, 2008; Espinosa y Flores 1999; Gundermann, 1994, 1996; Gundermann *et al.*, 2007; J. C. Mamani, 2005). En todo caso, existen algunos estudios de carácter cualitativo que entregan informaciones más localizadas sobre los usos y usuarios de la LA tanto en Chile (J. C. Mamani, 2005) como en Perú (Sanga, 2006) y Bolivia (Gutiérrez, 2011; Maldonado, 2016; Suxo, 2006; V. Mamani, 2011; Zapana, 2015).

En ese panorama, los estudios sobre las interacciones en esa lengua, en espacios fronterizos de los actuales Estados nacionales mencionados, son mucho más escasos. Un estudio desde la perspectiva macrosociolingüística sobre las interacciones entre aymaras chilenos, bolivianos y peruanos es el de J. C. Mamani (2018). Otras alusiones, muy parciales desde una perspectiva etnográfica, se encuentran también en J. C. Mamani (2005), que alude a la interacción entre aymaras chilenos y bolivianos en las ferias comerciales de Achuta, en la frontera chileno-boliviana. Asimismo, de esta última frontera, Albó (1995), en un estudio censal, y Apaza (2000), en un estudio dialectal, señalan la influencia castellanizante de las regiones del norte de Chile sobre las poblaciones bolivianas vinculadas a ella. En términos generales, tales estudios aluden más a las tendencias de uso y niveles o grados de dominio del aymara, con escasa muestra de su uso lingüístico real y concreto.

Frente a lo anterior, la finalidad de este artículo es aportar al conocimiento más concreto sobre el uso de la LA con una aproximación microsociolingüística, esto es, desde un enfoque holista y etnográfico (Holgraves, 2002; Rodríguez, 2005). Su propósito es responder a la pregunta: ¿cómo se manifiesta el uso de la LA en las interacciones dialógicas de carácter comercial que ocurren en la Feria Tripartita (FT)? Es decir, su objetivo es describir una muestra de 6 eventos de habla de carácter comercial que implican el uso del aymara y que se enuncian en esa feria; con ello, se busca describir quiénes y cómo usan esa lengua.

El corpus proviene de una investigación correlacional, macro y microsociolingüística, realizada entre el 2010 y 2013 para la tesis doctoral del autor, cuyo propósito fue comprobar el uso de la LA en esa feria entre los aymaras procedentes de los tres países mencionados.

La FT es un evento comercial internacional que se desarrolla alrededor de punto en donde convergen los límites de Chile, Perú y Bolivia. Es decir, ocurre en torno al hito limítrofe 80, un monolito



de concreto, entre la latitud 17° 29' 57" y en la longitud 69° 28' 28,8" (Lagos, 1981, pp. 15-16), denominado "Trifronterizo" o "Trifinio", como es posible ver en la Figura 1.

El desarrollo de esa feria implica un espacio o sector correspondiente a cada país mencionado en torno al hito Trifinio. Allí, los sectores boliviano y peruano tienen asentamientos poblacionales (casas, calles, plazas), con una población permanente de aproximadamente 70 habitantes el primero, según Molina y Albó (2006), y de 23 personas el segundo, según informantes locales. El sector chileno es solo un espacio de estacionamiento vehicular. Todo ese espacio es parte del área geográfica denominada "Andes Centrales" o llamado también por Torero (2005) "Andes Medios de América del Sur". Particularmente, corresponde al llamado "Altiplano

andino", un espacio actualmente vinculado a la sociedad aymara y a su lengua.

Esa feria, de carácter comercial en el sentido que señala Busso (2007, pp. 14-28; 2010), es un espacio público en donde se instalan, de modo regular, puestos móviles para comercializar artículos y productos de consumo masivo de manera "informal". Su actividad central es el intercambio comercial de variados productos: alimenticios, de vestuario, electrodomésticos, enseres, etc. Ello ocurre semanalmente los días domingo desde tempranas horas de la mañana, hasta aproximadamente las cinco de la tarde. En ese día acuden las poblaciones aymaras habitantes de los espacios colindantes de los tres países, la mayoría a adquirir bienes de primera necesidad, algunos pocos a vender; también asisten grupos de aymaras y no aymaras procedentes

Figura 1 Área trifronteriza relacionada con la Feria Tripartita

4





de centros urbanos, algunos como vendedores y comerciantes, otros como visitantes esporádicos.

Cabe señalar que esa área trifronteriza en donde se ubica la FT, en pleno altiplano, es parte del espacio centro-andino ocupado por la etnia aymara desde los siglos XII y XIII (Cerrón-Palomino, 2010). Dicha ocupación se relaciona, específicamente, con dos señoríos aymaras: pakajes y lupacas (Rostworowski, 1986; Salles y Noejovich, 2016), que tenían sus centros administrativos en el área circunlacustre del Titicaca y que se desarrollaron entre los 1200 hasta 1400 d. C., aproximadamente. Más tarde, dicho territorio fue parte de una de las regiones político-administrativas del Tawantinsuyu incaico: el Kollayusu, que abarcaba prácticamente toda esa área de los Andes centrales (Chuquimia, 2003).

Después del periodo colonial, dicha área sufrió la imposición de las divisiones político-administrativas de los nuevos Estado naciones, primero las de Bolivia y Perú, y después de la Guerra del Pacífico (1879-1881), las de Chile. Con ello, la población aymara quedó fragmentada y obligada al imperativo sociocultural nacionalista de cada uno de esos países. Así, en la actualidad, constituye la segunda etnia y la lengua más numerosa, después del quechua en Perú y Bolivia, y después del mapudungun en Chile (Albó, 2002; Escárzaga, 2004; Wiener, 2009); además, los grupos aymaras se han extendido a las ciudades costeras del Pacífico: en Perú, a Tacna; y en Chile, a Arica e Iquique.

Los antecedentes sociolingüísticos previos sobre el uso de la LA, en ese espacio trifronterizo, son pocos y de carácter cuantitativo. Entre ellos destacan ciertos estudios censales de la población aymara vinculada a las unidades administrativas fronterizas de cada país (Chile, Instituto Nacional de Estadística, 2005; Molina y Albó, 2006; Perú, Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2008); sin embargo, en general, aluden solo a la condición étnica y al conocimiento de alguna lengua originaria de la zona. Un estudio más completo en esa perspectiva es el de J. C. Mamani (2018),

que entrega un panorama sobre quiénes de los tres grupos aymaras nacionales y participantes en la FT usan la LA. Ese estudio, basado en las respuestas de 242 encuestados, como muestra de la población total aproximada de la FT, informa que solo la tercera parte de la población adulta y mayor usan el aymara en esa feria, y que ese uso es eminentemente en las conversaciones comerciales. Ello constituyó la base de la intervención microsociolingüística cuyos resultados parciales se presentan en este artículo.

### Marco teórico

Esta investigación se basa en teorías de la microsociolingüística. Esta, también llamada “sociolingüística etnográfica” (Moreno, 1998), se fundamenta en la etnografía del habla o etnografía de la comunicación (EC) (Hymes, 1972, 1974). Su propósito es el estudio de la diversidad del habla, de los repertorios, de las formas de hablar y de las elecciones entre esos repertorios en las interacciones lingüísticas que se dan en la vida social, concreta y actual. En otras palabras, su foco de interés es el habla de una lengua como actuación, como desempeño; como acción lingüística concreta, situada en y relacionada con contextos socioculturales específicos (Hymes, 1972, 1974; Prado, 2007; Saviile-Troike, 2005; Sherzer y Darnell, 1986).

En esa perspectiva teórico-analítica, es relevante, por una parte, la contextualización sociocultural del habla de una lengua. Dicha contextualización implica tener presente cinco aspectos fundamentales: 1) la unidad social sobre la que se realiza el estudio, esto es, la comunidad en donde se manifiesta el habla; 2) el repertorio lingüístico, que apunta a los recursos verbales diferenciados, los estilos, los registros o las variedades disponibles para los hablantes; 3) los niveles contextuales del habla, esto es, las situaciones del habla, generales o específicas, que aluden a las instancias de lugar, tiempo, actores o interlocutores asociados al uso de la lengua; 4) las interacciones o eventos del habla, esto es, la acción concreta con la lengua regida por reglas del uso lingüístico, con un

principio y un final; y 5) los componentes de los eventos del habla señalados en el modelo SPEAKING del mismo Hymes (1972). Aquí se toman en cuenta solo tres: 1) la situación del habla (*setting-scena*) específica, el dónde y cuándo ocurre el habla; 2) los participantes, quiénes y con quiénes usan el habla; y, por último, 3) el acto de habla o la secuencia comunicativa.

Por otra parte, para el análisis de la estructura del habla y de su interpretación, es necesario considerar, además de la EC, algunos aportes teórico-metodológicos del análisis de la conversación (AC) y de la sociolingüística interaccional (SI). Así, del AC, se asume la idea de la *conversación* como una forma básica, corriente, “espontánea” (Heritage, 2008), “ordinaria” (Calsamiglia y Tusón, 2007), “coloquial” (Briz, 2000) del uso oral de una lengua; ella constituye una forma de acción social, dialógica, de carácter relacional, cooperativa, que implica a unos hablantes determinados, con sus creencias, conocimientos, culturas e intenciones (Cestero, 2000; Villalta, 2009). Por consiguiente, la conversación, en tanto interacción dialógica o evento del habla, desde el AC, se asume formalmente como una entidad autónoma, una unidad identificable que permite la distinción de otros niveles intermedios, además del evento o

interacción y del acto del habla analizados por la EC: el intercambio y la intervención.

De la SI, se destaca el papel de los participantes como activos e intencionales interlocutores en el desarrollo o construcción de un habla particular contextualizada (Gumperz, 1997, 2008). Es decir que, en el desarrollo del habla, los interlocutores ponen en juego el conocimiento de fondo compartido, la competencia o disposición comunicativa, las convenciones de contextualización, las presuposiciones y la inferencia conversacional, y los indicios o señales de contextualización. En esta perspectiva, se utiliza, además, la teoría de la acomodación del habla (Giles *et al.*, 1977), que permite identificar la elección lingüística que hace un hablante frente a otro, con las conductas de convergencia o divergencia.

En resumen, el modelo analítico sobre el habla que se desprende de las perspectivas teóricas mencionadas y que se aplica en este estudio, examina dos niveles analíticos y un nivel interpretativo. En el primero se toman en cuenta los niveles de contextualización y el estructural del habla. Un detalle de los aspectos contemplados en esos niveles se muestra en la Tabla 1.

6

**Tabla 1** Modelo de análisis del habla

<b>Niveles analíticos del habla</b>	Niveles de contextualización del habla (EC)		Unidad social Contexto situacional general Contextos situacionales específicos
	Niveles estructurales del habla (AC)	Dialogales	Evento del habla Intercambio del habla
		Monolodiales	Intervención del habla Actos de habla
<b>Nivel interpretativo del habla</b>	Aspectos para la interpretación del habla (SI): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de fondo compartido</li> <li>• Competencia o disposición comunicativa</li> <li>• Convenciones de contextualización</li> <li>• Presuposiciones e inferencias conversacionales</li> <li>• Indicios o señales de contextualización</li> </ul>		

Dado el contexto bilingüe de la FT, como se expone en los resultados, también es necesario precisar la noción de *bilingüismo* en la descripción del uso lingüístico de este estudio. Ese concepto presenta ambigüedad, polisemia y una difícil delimitación (García, 1999, p. 226); además, según Sichra (2005, pp. 2-3), conlleva una carga idealista, romántica, recibida de la pedagogía, que trata a las lenguas involucradas con estatus similar. Frente a ello, aquí seguimos la recomendación de Edwards (2005), en el sentido de que su revisión y aplicación debe hacerse según el contexto y el propósito específico en donde se utiliza. Así, se alude al bilingüismo considerando principalmente el grado o fluidez de los hablantes en el uso de más de una lengua (Edwards, 2005, pp. 37-45), señalada por los mismos hablantes.

En esa descripción tipológica de los hablantes se contempla, por una parte, la distinción que nos aporta Halliday (2007, pp. 7-8): 1) monolingües, los que hacen uso de una lengua; 2) bilingües, los que hacen uso en diversos grados de una segunda lengua, según las situaciones; y 3) ambilingües, aquellos que tienen completo dominio de las dos lenguas y hacen uso de ellas en todos los ámbitos. Por otra parte, se toma en cuenta la distinción dicotómica que hace Edwards (2005, pp. 38-39): el bilingüe receptivo, que entiende una lengua, pero no la habla; y el bilingüe activo o productivo, que puede entender y hablar.

## Método

El presente estudio sociolingüístico es de carácter exploratorio, por la escasa información sobre el uso concreto del aymara. En esa perspectiva, la metodología utilizada fue la cualitativa etnográfica, es decir, implicó una inmersión del investigador en el contexto intervenido, para describir y comprender su realidad por etapas, con datos recolectados de manera realista en registros elaborados *in situ* de forma naturalista, aplicando la observación participante (Martínez, 2011; San Román, 2009). Así, la primera etapa consistió en un trabajo en terreno para el reconocimiento del contexto de sus

protagonistas y de las distintas situaciones interactivas; en la segunda, la intervención se focalizó en un tipo de interacción con participantes selectos. Todo ello implicó un trabajo de terreno de aproximadamente 8 meses.

De acuerdo con lo anterior, primero, se llevó a cabo un reconocimiento etnográfico del contexto. Con ello se identificaron algunos aspectos fundamentales para la contextualización del habla en esa feria: 1) la existencia de una comunidad de habla (bilingüe y transitoria), 2) el repertorio lingüístico disponible de sus participantes, y 3) las distintas situaciones e interacciones dialógicas con sus protagonistas. Además, se constató la factibilidad de ejecutar, en la siguiente etapa, la “participación observante” (Camas, 2008) de los eventos de habla, con el reconocimiento de puntos muertos de observación, del apoyo de personas para realizar la observación y el registro de eventos del habla.

La segunda intervención etnográfica fue sobre el uso y los usuarios de la LA. Ella se focalizó en un tipo de interacción dialógica, de tres identificadas en el reconocimiento contextual previo. Es decir, se observaron, de manera focalizada, las interacciones llamadas aquí “transaccionales”. Esa acción implicó levantar registros escritos de observaciones, así como registros de audio de algunas conversaciones que ocurrieron en el espacio de venta de una vendedora de papas y de una vendedora de comidas, ambas bolivianas, como también de una vendedora de lana, chilena. Tales acciones se realizaron con el consentimiento informado, previo, de las participantes, para estar en sus puestos de venta y para grabar algunas de sus interacciones por un tiempo determinado, con el mínimo posible de interferencias sobre su dinámica habitual. De este modo, se levantaron registros escritos y de audio de conversaciones con el uso de la LA, lo que generó el corpus de datos utilizados en este estudio.

Tal corpus de conversaciones se transcribió y tradujo con el apoyo de un hablante nativo del aymara. La traducción de ellas fue de carácter literal, por ser expresiones transaccionales, esto es, de

carácter objetivo, relativos a la negociación en la acción de compraventa entre los interlocutores; no se observó uso de palabras con doble o más sentidos; con ello se evitó alterar el significado de las mismas. Finalmente, sobre esos eventos transcritos, se efectuó el análisis de ciertos niveles del habla, con el abordaje interaccional o conversacionalista de Auer (1995), que permite ver la forma en que aparece el uso lingüístico, cuyos resultados parciales se muestran en este artículo.

## Resultados

Los resultados que se exponen a continuación se refieren a los aspectos señalados en el modelo basado en la EC, en el AC y la SI del esquema previamente enunciado. Por consiguiente, aquí se describen, primero, la comunidad de habla bilingüe como unidad social con las situaciones generales de habla, en donde se expresan determinadas interacciones comunicativas en esa feria; segundo, la descripción de algunas interacciones transaccionales, recogidos en puestos de compraventa específicos. Finalmente, se presenta la interpretación de tales manifestaciones conversacionales, considerando los aspectos que señala la SI.

### La manifestación de una comunidad de habla bilingüe

De acuerdo con la intervención etnográfica inicial, el evento comercial denominado FT genera una comunidad de habla bilingüe transitoria. Esta comunidad deriva de una serie de aspectos, acciones e interacciones protagonizadas por los mismos aymaras del área fronteriza:

1. El inicio y desarrollo por décadas de esa feria fronteriza, es el producto de una gestión y de la acción de la dirigencia y de los grupos aymaras locales de los tres países.
2. La mayoría de la población asistente y demandante, compradores de productos de primera necesidad en esa feria, es de la etnia aymara que reside en el entorno altiplánico y fronterizo al Trifinio.

3. La actividad comercial actual, de oferta y demanda de productos, involucra mayoritariamente tanto a comerciantes como a asistentes compradores aymaras de esa área altiplánica y una minoría de áreas urbanas de los tres países.
4. Dicho contexto se presentó como una realidad interaccional de patente bilingüismo y de hablantes bilingües. Es decir, allí se manifestó el bilingüismo aymara-castellano, en el sentido general que dice Weinreich (1966, p. 1): como la práctica de usar alternativamente dos lenguas, y hablantes bilingües, las personas involucradas en esa práctica.

Lo anterior permite plantear la existencia de una comunidad de habla (Gumperz, 1997) bilingüe transitoria de la FT. Tal comunidad se sustenta en la participación predominante de los actores aymaras altiplánicos (J. C. Mamani, 2018), con una asistencia frecuente y regular. Ello les facultó para generar relaciones estrechas y sostenidas en el tiempo, no solo comerciales, sino también de amistad y familiaridad. Esos actores aymaras, en los encuentros continuos, reafirman esas relaciones con un repertorio lingüístico disponible: de la LA y de la lengua castellana (LC). Por consiguiente, en la investigación principal, tal contexto llevó a plantear la hipótesis de que esa FT, con su comunidad de habla, era un espacio propicio para un uso frecuente y mayoritario de la LA. Comprobar cómo era ese uso de la LA fue una de las finalidades de la investigación etnográfica. En lo que sigue, entonces, se describe, de manera focalizada, una muestra de ese uso en las interacciones pertinentes al evento comercial.

En esa comunidad, se observaron cuatro situaciones generales de habla con predominio de la LC. Se trata de aquellos contextos generales en donde ocurren, de manera recurrente y notoria, determinadas interacciones dialógicas entre ciertos interlocutores, cada día domingo, desde las 7 de la mañana a las 5 de la tarde, aproximadamente. La primera situación se genera en el momento de llegada de los buses y vehículos particulares, en los

paraderos, que traen a los asistentes: vendedores y compradores, visitantes ocasionales, etc., a la FT, desde las distintas ciudades y poblados cercanos en los tres sectores nacionales. La segunda se presenta en los encuentros entre familiares y conocidos, que se dan en distintas partes de la feria. La tercera situación es la convocatoria que realizan los policías de cada país, apostados en cada sector nacional, cerca del Trifinio, a media mañana, para el izamiento de las banderas nacionales; ello involucra a la mayoría de los asistentes. Y la cuarta situación general de habla es la que ocurre en los distintos puestos o lugares de venta, durante el proceso comercial; involucra interlocutores, unos como vendedores y otros como compradores.

Según lo anterior, las situaciones mencionadas, que implican de manera relevante el momento, el lugar o espacio específico, y los interlocutores con sus propósitos, permiten identificar tres tipos de interacciones dialógicas: en las dos primeras situaciones, se reconocieron interacciones filiales, aquellas que establecen o reafirman relaciones interpersonales o grupales; en la tercera situación, se identificaron interacciones inducidas, esto es, interacciones presionadas por la autoridad; y en la cuarta situación se identificaron interacciones transaccionales, conversaciones que se dan en los mismos puestos de venta y que aluden a la negociación sobre los valores y las cantidades de los diversos productos que se transan allí. En todo caso, eso no quita que la conversación implique o derive a otros aspectos ajenos a la compraventa. En esas interacciones, dependiendo de los interlocutores, estos disponen de la LA y de la LC para dialogar. Tomando esos eventos de habla, este estudio comparte una muestra para conocer cómo se manifiesta la LA en esa feria fronteriza.

**Algunas interacciones transaccionales:  
el uso de la lengua aymara**

Una muestra real y situada sobre el uso de la LA se aporta a continuación en seis interacciones transaccionales registradas en la FT. Esa muestra incluye cuatro eventos de habla observados en el

puesto de una “papera” (vendedora de papas), uno presenciado en el local de una vendedora de comidas, ambas bolivianas, y otro evento que tuvo lugar en el sector chileno. Tales eventos conversacionales se describen a continuación, primero, en forma textual, dialogada, siguiendo los turnos de habla de los participantes; allí, las expresiones en la LA se presentan en cursiva y su traducción a la LC entre paréntesis. Luego, esos eventos de habla se describen según el modelo secuencial, propuesto por Auer (1995). En esa descripción, en la primera fila, se indica enumerada ordinalmente cada intervención o turno de habla; después, en la fila siguiente, se muestra de manera consecutiva, lineal, el acto o secuencia de actos de habla emitidos por los interlocutores con A o C, según sean emitidos en la LA o en la LC. Los préstamos o transferencias de una u otra lengua se señalan entre corchetes ([ ]).

Los primeros cuatro eventos de habla, que se incluyen a continuación, fueron observados en el puesto de una “papera”. Ella, una persona de la tercera edad, es una vendedora habitual de papas; boliviana, vestida a la usanza tradicional. Ofrece su producto extendido en mantas sobre el suelo, detrás del cual ella se ubica, generalmente, sentada con las piernas recogidas. Sus conversaciones con algunos de sus clientes, tres hombres mayores y una mujer adulta, manifiestan un uso bilingüe aymara-castellano. Es decir, entre ellos se acomodan con facilidad al uso alternado de la LA o de la LC, con lo que expresan una condición de ser ambilingües. En ese uso, la lengua étnica aparece con incidencias estructurales de la LC.

El primer evento de habla, que involucra a la “papera”, es con un hombre mayor, también boliviano. Allí se muestra una relación muy cercana entre ellos, pues se tratan de “hermanita” y “compadre”:

1. **Hombre mayor 1:** ¿A cómo está el kilito, hermanita?
2. **Papera:** Buenos días, compadre. *Kawkit jichaxa* (ahora de dónde)
3. **Hombre mayor 1:** *T'ant'a aljtawayita* (Pan véndeme)

- 4. **Papera:** *Jichax kawkit* (y ahora de dónde)
- 5. **Hombre mayor 1:** *Manuchta, manuchtaki* (de la deuda, de la deuda, no más)
- 6. **Papera:** Ya.

El evento de habla presentado comienza en castellano, se desarrolla en aymara y termina en castellano. En la intervención (2) acontece un cambio de código interoracional:

1	2	3	4	5	6
C	CA	A	A	A	C

En esta interacción, el cliente (1) inicia la conversación en castellano, y la papera (2), en su turno, responde con dos actos: primero, uno de saludo en la LC; luego, otro de preocupación, por no encontrar la romana para pesar lo que está pidiendo el hombre, en la LA. El hombre no capta ese problema que ya se había manifestado desde antes de su llegada y él cree que se está refiriendo a su pedido. Por eso, en su siguiente turno (3), converge con el aymara, especificando lo que desea comprar. En (4), la papera no ocupa su turno para responder al vendedor, sino que hace solo una intervención de paso, en donde repite su preocupación en aymara por la romana perdida, sin esperar respuesta. Ante eso, el hombre en el turno (5) responde insistiendo con una intervención en la que dejar ver una situación pendiente y demuestra la relación muy cercana entre ellos. Finalmente, en (6), la papera vuelve al sentido lógico de los turnos de habla para responder con la formulación locutiva del castellano: “ya”, que expresa afirmación o aceptación, de lo que desea el hombre.

En este primer evento del habla, el uso de la LA está condicionado por ciertos aspectos relacionados principalmente con los interlocutores: 1) entre ellos existe un vínculo de familiaridad, ya se conocen de antes; 2) ambos son ambiligües, ambos inician el intercambio en castellano y continúan en aymara sin ningún problema ni presión para cambiar la lengua; y 3) se desprende una intencionalidad en el uso de esa lengua originaria: así el cliente, aunque comienza en castellano, es capaz

de acomodarse a la lengua que usa en ese momento la papera; esta se sirve de la LA, eminentemente, con una función expresiva, para manifestar en voz alta su preocupación, sin limitarse por la presencia de terceros.

Un segundo evento con la “papera” involucra a otro varón adulto mayor, también boliviano, según la vestimenta procedente de la zona altiplánica:

- 1. **Hombre mayor 2:** *¿Qhawqharakis [papa]? ¿qhawqhas?* (¿A cuánto la papa? ¿Cuánto?).
- 2. **Papera:** [Papa], *akax* (esta [treinta y ocho]; *khayax* (aquella), [cincuenta]. Ahora la romana se fue. A ver {vuelve a explicitar la pérdida de la romana ante la necesidad de pesar las papas, por los pedidos que le hacen}. *Khä mayir churaskt. ¡Kuna taykajarakit! ¡Uka tayka jan unjaspati. Utan qunuskaspa* (A ese primero, estoy dando. ¡Qué vieja estoy también! Esa vieja que ya no puede ver. Debería estar sentada en la casa) {Expresa eso, sin dirigirse a nadie específicamente y luego atiende al hombre}.
- 3. **Hombre mayor adulto 2:** *Jisa, munaskakirakisá* (sí, sigo queriendo no más).

En este evento, las intervenciones (1), (2) y (3) presentan predominio de la LA. No obstante, en las intervenciones (1) y (2) ocurre lo que podría identificarse como un cambio de código intraoracional o préstamos del español, cuando el hombre y la papera expresan “papa” y cuando esta última dice los precios en castellano. Lo anterior, porque no se tienen estudios o antecedentes para definir que tales palabras, en el uso del aymara, son efectivamente préstamos con un uso recurrente en el grupo de hablantes y no un uso ocasional, de esta hablante, en particular. Por eso, también se puede identificar como cambio de código intraoracional, siguiendo a Myers-Scotton (1993).

1	2	3
A[C]A	[C]A[C] ACCCAAA	A

El hombre inicia la conversación usando la LA en dos actos para consultar el precio de las papas. En el primero, utiliza el término del castellano, “papa”, a pesar de que tiene su correspondiente en el aymara: *ch'uqi*; en el segundo, insiste en la

pregunta (1). La papera reacciona en su turno, (2), con una intervención en donde produce una secuencia de actos en la que, en los dos primeros, alterna internamente la LC y la LA. En ellos, la papera responde alternando el uso de los demostrativos de la LA: *akax*, *kbayax*, e indica, en LC, los precios o valores de los tipos de papas que ofrece. En el tercer y cuarto actos de la secuencia, la vendedora vuelve a enunciar la pérdida de la romana, esta vez en LC.

La siguiente secuencia de actos se manifiesta en LA para expresar, primero, el orden de atención al cliente; luego, cómo se percibe a sí misma, por haber perdido la romana: a su condición de senectud, que está olvidadiza y que debiera quedarse en casa. Eso último lo dice como si estuviera hablando consigo misma y buscando la romana entre los sacos y bultos que la rodean. Aunque lo que sigue no se pudo oír bien, está relacionado con la atención a lo solicitado por el hombre, pues este reafirma, en aymara, que, de todos modos, desea llevar papas. En esta intervención, también se observa un cambio de código interoracional.

En el tercer evento de habla con la “papera”, esta atiende a un hombre mayor, chileno, que ha escogido unas papas para comprárselas:

1. **Papera:** A ver, a ver. *Suxta apasita cinquentapini. Mä papam irtasita* (Seis llévate, a cincuenta siempre. Una papa más levántate). Ya, uno más, uno más {pesando}.
2. **Hombre mayor 3:** ¿*Yapampi?* (¿Con yapa?).
3. **Papera:** No. Está bien, con eso está bien, con eso *yapamos*.
4. **Hombre mayor 3:** *Yapa*, falta pues, siempre.
5. **Hombre adulto:** ¡Claro!
6. **Hombre mayor 3:** Si no vas a perder casero, pues.
7. **Papera:** No importa, perderé la amistad {carcajadas}.

En esta conversación, la secuencia de actos manifiesta que la lengua predominante es la LC y en donde es notorio el cambio de código interoracional en la intervención (1):

1	2	3	4	5	6	7
CAAC	A	C[A]	[A]C	C	C	C

En esta secuencia, es la papera la que inicia la conversación, (1), con cuatro actos que aluden a la transacción de papas. Los actos del comienzo y del final son enunciados en LC y los dos del medio en LA. En estos actos aparecen términos con bases castellanas sufijadas con el aymara: cincuenta+*pini*; papa+*m(a)*. Luego, en el turno de habla (2), el hombre, en su intervención con la LA, reclama por el agregado extra que se acostumbra en esas interacciones: la *yapa*. Esta expresión, *yapa*, propia de la lengua originaria, en este breve enunciado aparece como enunciación completa en aymara con el sufijo de esa lengua: *-mpi*. Por el contrario, tanto en la respuesta de la papera (3) como en la intervención del hombre (4), tal término aparece como un préstamo en el uso de la LC, incluso de forma verbalizada. Así, estas intervenciones y las siguientes (5, 6 y 7) son realizadas también en esa lengua.

El cuarto evento de habla ocurre cuando una mujer adulta, boliviana, vestida tradicionalmente, pasa por el frente del puesto de la papera, sin detenerse. La “papera” sentada, al verla, genera el siguiente intercambio breve con ella:

1. **Papera:** *Alasiwayitay chuño* (Cómprame pues chuño).
2. **Compradora:** *Jan avisarasketati* (No avisas pues, {el precio}).
3. **Papera:** Pero *avisaraskemas* (Te estoy avisando).  
120, 140 te dije.

La secuencia de ese intercambio oral ilustra el predominio de la LA, así como un cambio de código interoracional:

1	2	3
A	A	[C]AC

En esta secuencia, claramente se distingue que la lengua dominante es la LA, pues las intervenciones en cada turno de habla son dichas en esa

lengua. Solo en (3) aparece una intervención compuesta de actos alternados por las dos lenguas: el primero está en aymara, en donde sobresale al comienzo la conjunción “pero” del castellano; el segundo acto formula los precios en castellano. Sin embargo, en las intervenciones (2) y (3), llama la atención el uso de la base léxica “avisar” del castellano con sufijos aymaras: *avisar+a+sk+ta+ti*, *avisar+a+sk+ma+s(a)*.

Un quinto caso es la conversación observada en el local de una vendedora de comidas, aymara boliviana también de la tercera edad. Allí se manifiesta una relativa convergencia con la LA entre ella y su cliente, una mujer mayor igualmente boliviana: tratan sobre la transacción de la carne, que vende de manera esporádica la vendedora de comidas. En ese evento del habla, el uso de la LA aparece de la siguiente forma:

1. **Mujer mayor:** *Martis apasiñ munta, jani alkans karniruxa* (El martes quiero llevarme, no alcanza la carne).
2. **Vendedora de comidas:** *Fresco no, jani janipini khan awantaskaspati* (Fresco no, no siempre va a aguantar).
3. **Mujer mayor:** *Hum. Seco no más mandaskchitujay* (Me la mandas).
4. **Vendedora de comidas:** *Aha. Sekupin wawanakatakix alta* (Seco siempre para los hijos, compra).

Allí, la secuencia de los actos de habla muestra que la lengua base del intercambio verbal es la LA, aunque presenta un cambio de código intraoracional, en las intervenciones (2) y (3), en ambos interlocutores:

1	2	3	4
A	[C]A	[C]A	A

Además, es notoria la presencia de una serie de bases léxicas del castellano, pero aymarizadas, es decir, con sufijación aymara. Ambas interlocutoras utilizan expresiones híbridas como: *carne+ru+xa* (*/karniruxa/*); *aguantar+ska+s+pa+ti*, (*/awantaskaspati/*); *mandar+ska+chi+tu+xa+ya* (*/mandaschituxay/*); *seco+pini* (*/sekupin/*), que implican una serie de

fenómenos, sintácticos y fonético-fonológicos que aquí no se atenderán.

Finalmente, un evento transaccional observado en el sector chileno entre una anciana chilena que vende lana ocasionalmente y una compradora boliviana, tiene como lengua predominante a la LC, aunque con notorias incidencias de la LA:

1. **Mujer compradora:** *Cueru chico es.*
2. **Mujer vendedora:** *A mil akampi* (con esto), a luca.
3. **Mujer compradora:** *Janiwa* (no). *A cuatro ¿ya abuelitati?*
4. **Mujer vendedora:** *¿Por qué?*
5. **Mujer compradora:** *A dos mil quinientos, abuelita, últimu.*

1	2	3	4	5
C	[A]C	AC	C	C

En este evento de habla, a pesar de estar en castellano, se observa la influencia estructural oracional de la LA: el verbo al final en (1); también cierto cambio de código intraoracional con el uso de préstamos del aymara en (2) y en (3), además de la aparición del sufijo interrogativo *-ti*, añadido al vocativo *abuelita*; y, finalmente, la última expresión de la mujer compradora refleja también la influencia fonética de las vocales aymaras en la pronunciación de ellas en la palabra española *últimu* (5), así como *cueru*, en (1).

### Discusión y conclusiones

Los seis eventos de habla descritos previamente corroboran efectivamente el uso de la LA en las interacciones comerciales entre individuos adultos y mayores, más en estos últimos en el contexto comercial de la FT, anunciadas por J. C. Mamani (2018). No obstante, la LA en esas interacciones se manifiesta con el fenómeno del cambio o alternancia de códigos y otros préstamos derivados del uso bilingüe, con la LC, que hacen los hablantes aymaras en la comunidad de habla transitoria de esa feria.

Ese uso alternado de la LA con la LC, observado en esas interacciones comerciales, presenta, en general,



cierta diversidad, desde aquellos que tienen a la LA como lengua predominante con alternancias breves del castellano, hasta las que tienen a la LC como predominante con alternancias del aymara. Esos cambios de código son de carácter interoracional e intraoracional. Los cambios interoracionales expresan una funcionalidad enfática, reforzativa y de cambio temático; los cambios intraoracionales, en cambio, reflejan una acomodación morfosintáctica entre dos lenguas filogenéticamente diferentes; con ello se manifiesta una acomodación práctica y funcional a las necesidades comunicativas de los hablantes.

Tales fenómenos, y otros, apuntan claramente a signos de una interlengua o interlingüismo en el sentido que Godenzzi (1997) observó sobre la realidad sociolingüística de la región de Puno. Con esto se alude a un “fenómeno de la diversidad lingüística” y todas sus consecuencias: mezclas, interferencias y fusiones. Ello deriva de una práctica discursiva demandada por la urgente necesidad de expresión; por lo tanto, heterogénea y transgresora de normas gramaticales y sociales.

Ese uso interlingüístico, aymara-castellano, en la FT, a pesar de que aparece cargada de cambios de código, con interferencias y fusiones lingüísticas y que acontece en los encuentros temporales y fronterizos, no impide la dinámica comunicativa. Esto se debe en cuanto ocurre entre protagonistas que tienen cierta familiaridad: personas de la tercera edad y adultos que reafirman viejas relaciones amicales y comerciales, de vendedor y cliente, y de conocidos, por lo que no tienen problemas para comunicarse de esa manera. Además, ese uso de la LA, aunque alternado con la LC, es facilitada por el espacio y el trasfondo cultural aymara, común a los hablantes de distinta procedencia nacional. Esa familiaridad de los interlocutores, entre vendedores y compradores, que implica disposición, manejo del contexto, presupuestos sobre la forma de negociar, una experiencia cognitiva compartida con relación a la lengua y al espacio altiplánico, facilita la interacción con esa forma lingüística.

Una forma que puede ser vista como incomprensible o transgresora por ciertos hablantes, y que, sin embargo, tiene una funcionalidad comunicativa, porque es parte del mundo conocido o experiencial de los hablantes involucrados, que nos advierte la SI según Gumperz (2008).

Cabe ver esa forma de uso, del aymara alternado con el castellano, como un recurso comunicativo que apunta a la “facilidad comunicativa compartida” a la que aluden Terborg y García (2011), o a la “viabilidad intersubjetiva” que sugiere Zimmermann (2006) entre hablantes bilingües heterogéneos que explotan sus posibilidades comunicativas del contexto vivido y experiencial compartido. Por consiguiente, las interacciones bilingües de esa población aymara altiplánica, relacionada con los “caseros” —personas vendedoras y compradoras que se conocen y se relacionan de mucho tiempo— aludidos en este estudio, patentizan de ese modo un espacio comunicativo marcado por el fondo cultural aymara.

Sin embargo, el punto crítico del cambio de código, que advierte Poplack (2004), es que tal dinámica ocurre en desmedro de una de las lenguas. En los eventos de habla aquí descritos, ello claramente se observa en desventaja hacia la LA cuando se usa “papa”, ciertas expresiones numéricas y el verbo “avisar” del castellano, en vez de las formas aymara vigentes con un significado similar. Este aspecto, que presenta el uso del habla aymara, constituye otro indicio de su desplazamiento por la LC que indican los estudios macrosociolingüísticos o cuantitativos, en general, como el realizado en la FT por J. C. Mamani (2018).

En relación con los aspectos metodológicos, este estudio, de carácter macrosociolingüístico exploratorio, no pretende generar nuevos enfoques analíticos e interpretativos, sino probar y comprobar las ventajas y utilidades que ofrecen la EC y la SI, con aportes de AC, para analizar los rasgos estructurales del uso concreto de una lengua, que en el presente estudio fue la LA. Ello ha sido

prolífico para ver cómo es el uso de esa lengua a pesar de una muestra acotada. Es decir, el estudio fue limitado a un contexto interaccional específico, la FT, en ella en dos puestos de compra y venta y a unos pocos hablantes. Por eso, al cabo de este estudio, se manifiesta la necesidad de llevar a cabo más investigaciones desde el enfoque micro-sociolingüístico y sus perspectivas analíticas que aportarían con un conocimiento más detallado y realista de los usos lingüísticos del aymara. Tal acción complementaría la mayor parte de los estudios, en la llamada macrosociolingüística, hechos hasta hoy sobre la LA, eminentemente cuantitativos, generales y descontextualizados.

## Referencias

Albó, X. (1995). *Bolivia plurilingüe. Guía para planificadores y educadores* (Vol. 1). Unicef y Centro de Investigación y Promoción del Campesinado. <https://www.bivica.org/file/view/id/1654>

Albó, X. (1999). *Iguales aunque diferentes*. Ministerio de Educación de Bolivia, Unicef y Centro de Investigación y Promoción del Campesinado.

Albó, X. (2000). Aymaras entre Bolivia, Chile y Perú. *Estudios Atacameños*, (19), 43-73. <https://doi.org/10.22199/S07181043.2000.0019.00003>

Albó, X. (2002). *Identidad étnica y política*. Centro de Investigación y Promoción del Campesinado.

Apaza, I. (2000). *Estudio dialectal del aymara. Caracterización lingüística de la región Intersalar de Uyuni y Coipasa*. Instituto de Estudios Bolivianos.

Auer, P. (1995). The pragmatics of code switching: A sequential approach. En L. Milroy y P. Muysken (Eds.), *One speaker, two languages* (pp. 115-135) University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620867.006>

Briz, A. (2000). Turno y alternancia de turnos en la conversación. *Revista Argentina de Lingüística*, (16), 9-32.

Busso, M. (2007). *Trabajadores informales en Argentina: ¿de la construcción de identidades colectivas a la constitución de organizaciones? Un estudio de la relación entre identificaciones sociales y organizaciones de trabajadores feriantes de la ciudad de La Plata, en los umbrales del siglo XXI* [Tesis doctoral]. Universidad de Buenos Aires. <https://theses.hal.science/tel-00177794/document>

Busso, M. (2010). Las ferias comerciales: también un espacio de trabajo y socialización. Aportes para su estudio. *Trabajo y Sociedad*, 15(16), 105-123. <https://www.redalyc.org/pdf/3873/387334688007.pdf>

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir*. Ariel Lingüística.

Camas B., V. (2008). *Nuevas perspectivas en la observación participante*. Editorial Síntesis.

Cancino, R. (2008). El mosaico de las lenguas de Bolivia. Las lenguas indígenas de Bolivia ¿Obstáculo o herramienta en la creación de la nación de Bolivia? *Diálogos Latinoamericanos*, 9(13), 62-81. <https://doi.org/10.7146/dl.v9i13.113608>

Cerrón-Palomino, R. (1985). Panorama de la lingüística andina. *Revista Andina*, 3(2), 509-572.

Cerrón-Palomino, R. (2000). *Lingüística aimara*. Centro de Estudios Regionales Andinos.

Cerrón-Palomino, R. (2010). Contactos y desplazamientos lingüísticos en los Andes centro-sureños: el puquina, el aimara y el quechua. *Boletín de Arqueología PUCP*, (14), 255-282. <https://doi.org/10.18800/boletindearqueologiapucp.201001.013>

Cestero, A. (2000). *El intercambio de turnos de habla en la conversación*. Universidad de Alcalá.

Chile, Instituto Nacional de Estadística (INE). (2005). Estadísticas sociales de los pueblos indígenas en Chile Censo 2002. INE, Programa Orígenes (MIDEPLAN / BID). [https://www.ine.gov.cl/docs/default-source/etnias/publicaciones-y-anuarios/estadisticas-sociales-pueblos-indigenas-en-chile-censo-2002/estad%C3%ADsticas-sociales-pueblos-ind%C3%ADgenas-en-chile-censo-2002f49639a0fc86495aaee-213280de26250.pdf?sfvrsn=518d27c4\\_4](https://www.ine.gov.cl/docs/default-source/etnias/publicaciones-y-anuarios/estadisticas-sociales-pueblos-indigenas-en-chile-censo-2002/estad%C3%ADsticas-sociales-pueblos-ind%C3%ADgenas-en-chile-censo-2002f49639a0fc86495aaee-213280de26250.pdf?sfvrsn=518d27c4_4)

Chirinos, A. (1998). Las lenguas indígenas peruanas más allá del 2000. *Revista Andina*, (2), 453-479. [https://www.researchgate.net/publication/348420034\\_Las\\_lenguas\\_indigenas\\_peruanas\\_mas\\_alla\\_del\\_2000\\_Revista\\_Andina](https://www.researchgate.net/publication/348420034_Las_lenguas_indigenas_peruanas_mas_alla_del_2000_Revista_Andina)

Chuquimia, R. (2003). ¿Solo un reconocimiento cultural? Repensemos la democracia desde el ayllu. El caso del Jach'a Suyu Pakajaqi [Tesis de maestría]. FLACSO Andes. <https://repositorio.flacsoandes.edu.co/handle/10469/521>

Degregori, C. (1995). *Movimientos étnicos, democracia y nación en Perú y Bolivia*. [Ponencia]. Seminario Faultlines of Democratic Governance in the America North-South Center. Universidad de Miami.

- Edwards, J. (2005). Bilingualism and multilingualism. En M. F. Ball (Ed.), *Clinical sociolinguistics* (pp. 36-48). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470754856.ch4>
- Escárcaga, F. (2004). Fronteras volátiles: los aymaras de Perú y Bolivia. *Guaca*, 1(1), 27-43. [https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/guaca/n1\\_2004/a02.pdf](https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/guaca/n1_2004/a02.pdf)
- Espinosa, V. (1996). La educación en comunidades aymaras: enfoque sociolingüístico. En D. Catriquir (Comp.), *Primer Seminario Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe* (pp. 279-282). Universidad Católica.
- Espinosa, V. (2008). Chile. En A. Palacios (Coord.), *El español en América. Contactos lingüísticos en Hispanoamérica* (pp. 237-254). Ariel.
- Espinosa, V. y Flores, E. (1999). Antecedentes sociolingüísticos del aymara en el Norte de Chile. En Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) (Ed.), *Antecedentes sociolingüísticos y ratificación de un grafemario para la lengua aymara en el norte de Chile* (pp. 13-48). CONADI.
- García, F. (1999). *Fundamentos críticos de sociolingüística*. Universidad de Almería.
- Giles, H., Bourhis, R. y Taylor, D. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. En H. Giles (Comp.), *Language, ethnicity and intergroup relations* (pp. 306-348). Academic Press.
- Godenzi, J. (1997). Cambios lingüísticos y modernización en los Andes: el caso de Puno. En E. Urbano (Comp.), *Tradición y modernidad en los Andes* (pp. 257-272). Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas".
- González, H. y Gavilán, V. (1990). Cultura e identidad étnica entre los aymaras chilenos. *Chungara*, 24-25, 145-157. [http://www.chungara.cl/Vols/1990/Vol24-25/Cultura\\_e\\_identidad\\_etnica\\_entre\\_los\\_aymaras\\_chilenos.pdf](http://www.chungara.cl/Vols/1990/Vol24-25/Cultura_e_identidad_etnica_entre_los_aymaras_chilenos.pdf)
- Gumperz, J. (1997). Communicative competence. En N. Coupland y A. Jaworski (Eds.), *Sociolinguistics. A reader and coursebook* (pp. 39-48). St. Martin's Press, Inc. [https://doi.org/10.1007/978-1-349-25582-5\\_6](https://doi.org/10.1007/978-1-349-25582-5_6)
- Gumperz, J. (2008). Interaccional sociolinguistics: A personal perspective. En D. Shiffrin, D. Tannen y H. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 215-228). Blackwell Publishers Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470753460.ch12>
- Gundermann, H. (1994). ¿Cuántos hablan en Chile la lengua aymara? *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, (32), 125-139.
- Gundermann, H. (1996). Acerca de cómo los aymara aprendieron el castellano (terminando por olvidar el aymara). *Estudios Atacameños*, (12), 97-113. <https://doi.org/10.22199/S07181043.1997.0012.00009>
- Gundermann, H., Gonzalez, H. y Vergara, J. (2007). Vigencia y desplazamiento de la lengua aymara en Chile. *Estudios Filológicos*, 42, 123-140. <https://doi.org/10.4067/S0071-17132007000100008>
- Gutiérrez, D. (2011). *La continuidad de la lengua aymara en Cochabamba. Un estudio de caso con cuatro familias inmigrantes aymaras de Ch'apich'apini*. [Tesis de Maestría]. Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), Universidad Mayor de San Simón. <https://biblioteca.proeibandes.org/wp-content/uploads/2016/11/3.Tesis-Delia-Gutierrez-Vilca.pdf>
- Halliday, M. A. K. (2007). The users and uses of language (1964). En J. Webster (Edit.), *Language and society* (pp. 5-37). The Cromwell Press.
- Heritage, J. (2008). Conversation analysis as social theory. En B. Turner (Ed.), *The new blackwell companion to social theory* (pp. 300-320). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444304992.ch15>
- Holgraves, T. (2002). *Language as social action: Social psychology and language use*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. En J. Gumperz y D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics* (pp. 35-71). Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics. An ethnographic approach*. University of Pennsylvania Press.
- Jahuir, F. (2001). *Identidad aymara caso del altiplano del Perú* [Tesis de maestría]. FLACSO-Ecuador. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/335/3/TFLACSO-04-2001FAJH.pdf>
- Lagos Carmona, G. (1981). *Historia de las fronteras de Chile*. Andrés Bello.
- Makaran-Kubis, G. (2008). Identidad étnica y nacional en Bolivia a finales del siglo xx. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, (46), 41-76. <https://www.scielo.org.mx/pdf/latinoam/n46/2448-6914-latinoam-46-41.pdf>
- Makaran-Kubis, G. (2009). El nacionalismo étnico en los Andes. El caso de los aymaras bolivianos. *Latinoamérica*, (49), 35-78. <https://doi.org/10.22201/cialc.24486914e.2009.49.57425>
- Maldonado, C. (2016). *Dinámicas territoriales y desplazamiento de los conocimientos locales y la lengua aymara*

- en la crianza pecuaria. *Estudio en el Municipio de Catacora, provincia General José Manuel Pando, La Paz-Bolivia* [Tesis de maestría]. Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), Universidad Mayor de San Simón. <http://ddigital.umss.edu.bo:8080/jspui/handle/123456789/8035>
- Mamani, J. C. (2005). *Los rostros del aymara en Chile: el caso de Parinacota*. Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PINSEIB, PROEIB Andes), PLURAL Editores. <https://bvirtual.proeibandes.org/publicaciones/publicaciones/16.pdf>
- Mamani, J. C. (2018). Análisis macrosociolingüístico sobre interacciones con la lengua aymara en el altiplano trifronterizo de Chile, Bolivia y Perú. *INTERCIENCIA*, 43(9), 604-610. <https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2018/09/604-MAMANI-43-09-1.pdf>
- Mamani, V. (2011). *La dinámica de dos lenguas indígenas y del castellano en dos comunidades: Saqsani y Marka Kunka* [Tesis de maestría]. Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), Universidad Mayor de San Simón.
- Martínez M., M. (2011). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Molina B., R. y Albó, X. (Coords.). (2006). *Gama étnica y lingüística de la población boliviana*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <https://www.bivica.org/file/view/id/3687>
- Moreno, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.
- Myers-Scotton, C. (1993). *Duelling languages*. Oxford University Press.
- Perú, Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2008). Principales indicadores demográficos, sociales y económicos a nivel provincial y distrital de Tacna. Censo 2007. Tacna: Oficina Departamental de Estadísticas e Informática de Tacna.
- Poplack, S. (2004). Code-switching. En U. Ammon, N. Dittmar, K. Mattheier y P. Trudgill (Eds.), *Sociolinguistics soziolinguistik. An international handbook of the science of language* (pp. 589-596). Walter de Gruyter.
- Pozzi-Escot, I. (1987). La incomunicación verbal en el Perú. *Allpanchis*, 19(29/30), 45-63. <https://doi.org/10.36901/allpanchis.v19i29/30.968>
- Prado, C. (2007). *La etnografía de la comunicación. Un modelo olvidado* [Ponencia]. VI Congreso Chileno de Antropología. Universidad Austral de Chile, Valdivia.
- Rodríguez, A (2005) *El universo antropológico a través de la sociolingüística*. Universidad Autónoma de Nueva León.
- Rostworowski, M. (1986). La región del Colesuyu. *Chungara*, (16/17), 127-135.
- Salles, E. y Noejovich, H. (2016). El reino Lupaca: articulación entre tierras altas y bajas. *Diálogo Andino*, (49), 73-79. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812016000100009>
- San Román, T. (2009). Sobre la investigación etnográfica. *Revista de Antropología Social*, 18, 235-260. <https://www.redalyc.org/pdf/838/83817222011.pdf>
- Sanga, E. (2006). *Lo que se dice y hace de la educación bilingüe intercultural en una comunidad aimara en transición en el departamento de Puno-Perú* [Tesis de maestría]. Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), Universidad Mayor de San Simón. <https://biblioteca.proeibandes.org/wp-content/uploads/2016/11/12.Tesis-Edgar-Sanga.pdf>
- Saville-Troike, M. (2005). *Etnografía de la comunicación*. Prometeo Libros.
- Sherzer, J. y Darnell, D. (1986). Outline guide for the ethnographic study of speech use. En J. Gumperz y D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication* (pp. 548-554). Basil Blackwell.
- Sichra, I. (2005). *El bilingüismo en la teoría, la idealización y la práctica: ¿dónde lo encontramos? Una reflexión sociolingüística sobre el contacto de lenguas*. [Ponencia]. v Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras. Universidad Nacional de Salta.
- Solís, G. (2005). Políticas de Estado e idiomas indígenas en el Perú. En A. Kowii (Comp.), *Identidad lingüística de los pueblos indígenas de la región andina* (pp. 53-88). Ediciones Abya-Yala.
- Suxo, M. (2006). *El monopolio del castellano está matando al aymara procesos sociolingüísticos que inciden en la dinámica de la lengua materna de las familias migrantes aimaras en Lima metropolitana. Cuatro estudios de caso* [Tesis de maestría]. Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), Universidad Mayor de San Simón. <https://biblioteca.proeibandes.org/wp-content/uploads/2016/11/1.Tesis-Moises-Suxo.pdf>
- Terborg, R. y García, L. (2011). Las presiones que causan el desplazamiento-mantenimiento de las lenguas indígenas. La presentación de un modelo y su aplicación. En R. Terborg y L. García (Coords.), *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*

- tes (pp. 29-61). Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. [https://publicaciones.enallt.unam.mx/index.php?press=Publicaciones\\_ENALLT&page=catalog&op=view&path%5B%5D=70&path%5B%5D=68&path%5B%5D=240-1](https://publicaciones.enallt.unam.mx/index.php?press=Publicaciones_ENALLT&page=catalog&op=view&path%5B%5D=70&path%5B%5D=68&path%5B%5D=240-1)
- Tintaya, P. (2007). Identidad aymara en San José de Kala, Bolivia. *Identidades Étnicas*, (2/3), 169-202. <https://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v2n3/v2n3a8.pdf>
- Torero, A. (2005). *Idiomas de los Andes. Lingüística e historia*. Horizonte.
- Villalta, M. (2009). Análisis de la conversación. Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 221-238. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000100013>
- Weinreich, U. (1966). *Languages in contact*. Mouton.
- Wiener, L. (2009). *El pueblo originario aymara peruano como sujeto de derechos colectivos* [Tesis de Licenciatura]. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/el-pueblo-originario-aymara-peruano-como-sujeto-de-derechos-colectivos>
- Zapana, A. (2015). Aymarxa armasxtanxaya, yasta q'aranakana samantata kastillanuki parlxtanxa, yasta aymarata kuñtasxañasaya [“La duda del ‘despertar’ de la lengua aimara en el nuevo contexto educativo de Catacora”] [Tesis de maestría]. Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), Universidad Mayor de San Simón. <http://ddigital.umss.edu.bo:8080/jspui/handle/123456789/4495>
- Zapata, C. (2007). Memoria e historia. El proyecto de una identidad colectiva entre los aymaras de Chile. *Chungara*, 39(2), 171-183. <https://doi.org/10.4067/S0717-73562007000200002>
- Zimmermann, K. (2006). Génesis y evolución de las lenguas criollas: una visión desde el constructivismo neurobiológico. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 4(1), 117-138.

**Cómo citar este artículo:** Mamani Morales, J. C. (2023). El uso del aymara en la frontera entre Chile, Perú y Bolivia: un análisis microsociolingüístico. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 28(3), 1-17. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.348475>



# CASE STUDIES



**Title:** Destello  
**Technique:** Mixed  
**Dimensions:** 30 cm x 70 cm  
**2013**

# MOVIMIENTOS RETÓRICOS, INTENSIFICACIÓN Y ATENUACIÓN EN LAS CARTAS DE MOTIVACIÓN PARA EL INGRESO A PROGRAMAS DE POSGRADO EN MÉXICO

RHETORICAL MOVES, INTENSIFICATION, AND MITIGATION IN MOTIVATION LETTERS FOR ACCEPTANCE INTO GRADUATE SCHOOLS IN MÉXICO

MOUVEMENTS RHÉTORIQUES, INTENSIFICATION ET ATTÉNUATION DANS LES LETTRES DE MOTIVATION POUR L'ADMISSION AUX PROGRAMMES DE TROISIÈME CYCLE AU MEXIQUE

MOVIMENTOS RETÓRICOS, INTENSIFICAÇÃO E ATENUAÇÃO EM CARTAS DE MOTIVAÇÃO PARA INGRESSO EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO MÉXICO

**Carolina Urizar Ocampo**

Profesora, Universidad Autónoma de Querétaro, Santiago de Querétaro, México.

[urizar.ocampo@gmail.com](mailto:urizar.ocampo@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-9702-4775>

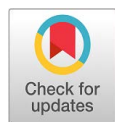
**Eva Patricia Velásquez Upegui**

Profesora, investigadora, Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México.

[evapvelasquez@uaq.edu.mx](mailto:evapvelasquez@uaq.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0001-6779-7331>

Esta investigación fue posible gracias a la Beca Nacional de Posgrado 2019-2, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT); Fecha de inicio: 1 de agosto de 2019; fecha de terminación: 31 de julio de 2023. Código de inscripción: 2019-000037-02NACF-00996



## RESUMEN

La carta de motivación es un género promocional frecuentemente solicitado para el ingreso a un posgrado en México. A pesar de que las universidades y los centros de investigación establecen algunas directrices para su redacción, no hay una descripción clara sobre la estructura textual, ni sobre las características pragmáticas de este género. Dado esto, desarrollamos una investigación cualitativa cuyo objetivo fue describir los movimientos retóricos y el uso de mecanismos de intensificación y atenuación empleados por los aspirantes a dos posgrados de dos universidades en México en 30 cartas de motivación en español. Para el análisis se empleó el programa ATLAS.ti 9. Los resultados muestran que hay cuatro movimientos retóricos que caracterizan este género: 1) explicitar las razones para postularse, 2) presentar los objetivos del postulante, 3) persuadir al lector y 4) expresar expectativas a futuro. Por otro lado, la intensificación es más frecuente que la atenuación, lo cual sugiere que los postulantes buscan construir una imagen valiosa para el comité de selección, aunque preservando cierto grado de modestia, dada la asimetría en la relación evaluador-solicitante. El estudio destaca la importancia de incorporar este género y sus movimientos en la enseñanza de la escritura académica universitaria, reconociendo las características discursivas de cada comunidad disciplinar.

**Palabras clave:** atenuación, carta de motivación en español, intensificación, movimientos retóricos

## ABSTRACT

The motivation letter is a promotional genre often requested for acceptance into post-graduate programs in Mexico. Even though universities and research cen-

Recibido: 2022-09-10 / Aceptado: 2022-11-15 / Publicado: 2023-09-12

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.351206>

Editora: Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2023. Este artículo se ofrece en acceso abierto de conformidad con los términos de la licencia BY-NC-SA 4.0 International, de Creative Commons.



*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 28 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2023), PP. 1-30, ISSN 0123-3432

[www.udea.edu.co/ikala](http://www.udea.edu.co/ikala)

ters provide some guidelines for its preparation, there is not a clear description of this genre's textual structure or of its pragmatic features. Given this situation, we developed a qualitative research study which aimed to describe the rhetorical movements and the use of intensification and attenuation mechanisms deployed by applicants to two post-graduate programs of two universities in Mexico in 30 motivation letters written in Spanish language. For the analysis, we used the ATLAS.ti 9 software. Findings show that four rhetorical movements characterize this genre, namely, (a) to explicitly state the reasons for applying, (b) to present the applicant's objectives, (c) to persuade the reader, and (d), to express future expectations. Meanwhile, intensification appears to be more common than attenuation, suggesting that the applicants strive to build a valuable self-image for the selection committee while keeping some degree of modesty, given the asymmetry in the reviewer-applicant relationship. This study highlights the importance of integrating this genre and its discursive features in the teaching of academic writing at universities, acknowledging the discursive characteristics of each disciplinary community.

**Keywords:** attenuation, motivation letter in Spanish, intensification, rhetorical movements

## RÉSUMÉ

La lettre de motivation est un genre promotionnel souvent demandé pour être accepté dans un programme de troisième cycle au Mexique. Bien que les universités et les centres de recherche fournissent quelques lignes directrices pour sa préparation, il n'existe pas une description suffisante de la structure textuelle de ce genre ou de ses caractéristiques pragmatiques. Dans cet article de recherche qualitative, nous avons cherché à décrire les mouvements rhétoriques et l'utilisation des mécanismes d'intensification et d'atténuation déployés par les candidats de deux programmes de troisième cycle dans 30 lettres de motivation rédigées en espagnol. Pour l'analyse, nous avons utilisé le logiciel ATLAS.ti 9. Les résultats montrent qu'il y a quatre mouvements rhétoriques caractéristiques de ce genre, à savoir 1) énoncer explicitement les raisons de postuler, 2) exposer ses objectifs, 3) persuader le lecteur, et 4) exprimer des attentes futures. Par ailleurs, l'intensification semble plus fréquente que l'atténuation, ce qui suggère que les candidats s'efforcent de construire une image de soi valable pour le comité de sélection, tout en conservant un certain degré de modestie, compte tenu de l'asymétrie de la relation évaluateur-candidat. Cette étude souligne l'importance d'intégrer ce genre et les caractéristiques discursives de chaque communauté disciplinaire.

**Mots-cléf :** atténuation, lettre de motivation en espagnol, intensification, mouvements rhétoriques

## RESUMO

A carta de motivação é um gênero promocional frequentemente solicitado para a aceitação em um programa de pós-graduação no México. Apesar de as universidades e os centros de pesquisa fornecerem algumas diretrizes para sua preparação, não há uma descrição clara da estrutura textual desse gênero ou de suas características pragmáticas. Neste artigo de pesquisa qualitativa, nosso objetivo foi descrever os movimentos retóricos e o uso de mecanismos de intensificação e atenuação empregados por candidatos de dois programas de pós-graduação em 30 cartas de motivação escritas em espanhol. Para a análise, usamos o software ATLAS.ti 9. Os resultados mostram que quatro movimentos retóricos caracterizam esse gênero, a saber: 1) declarar explicitamente as razões para se candidatar,



2) expor seus objetivos, 3) persuadir o leitor e 4) expressar expectativas futuras. Enquanto isso, a intensificação parece ser mais comum do que a atenuação, sugerindo que os candidatos se esforçam para construir uma autoimagem valiosa para o comitê de seleção, mas mantendo certo grau de modéstia, dada a assimetria no relacionamento revisor-candidato. Este estudo destaca a importância de integrar esse gênero e as características discursivas em cada comunidade disciplinar.

**Palavras chave:** atenuação, intensificação, carta de motivação em espanhol, movimentos retóricos

## Introducción

El ingreso a un programa de posgrado es uno de los pasos decisivos en la vida académica, después de obtener un título de licenciatura (o pregrado), porque representa la conformación de habilidades y conocimientos en un área disciplinar y la pertenencia a una comunidad de práctica profesional. En México, el proceso de selección para un posgrado puede ser arduo y complicado, particularmente cuando se postula a aquellos pertenecientes al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), debido a la evaluación y la acreditación de la calidad a las que se someten estos programas (Patiño Salceda y Alcántara Santuario, 2020).

En las convocatorias expedidas por el CONACYT, la mayoría de los requerimientos son documentos probatorios (títulos de grados previos, cédulas profesionales, tiras de materias con calificaciones, constancias laborales, certificaciones de idiomas extranjeros, entre otros), acompañados de cartas de recomendación académica y del género que aquí nos interesa, la carta de motivación. Generalmente, esta debe mostrar las razones del estudiante para ser aceptado en el posgrado al que ha decidido postularse, la relevancia de su formación académica y experiencia profesional para el programa de su interés, así como las expectativas o planes del aspirante al final del posgrado.

Partimos de la premisa de que la carta de motivación se constituye en un espacio discursivo donde el postulante puede usar su voz para construir una imagen reconocida y validada por la comunidad a la que aspira pertenecer. A diferencia de los documentos probatorios, en la carta de motivación, el postulante tiene mayor control y presencia. En este sentido, Brown (2004) afirma que este documento da la oportunidad al aspirante de movilizar sus logros pasados y sus intereses actuales hacia una propuesta para su educación futura.

A pesar de la relevancia de este documento, no solo por sus características retóricas, sino también por su posición entre la escritura académica y la

profesional, la investigación sobre este género híbrido es escasa en español (López-Ferrero y Bach, 2016). Por ello, nos hemos basado en los trabajos publicados en inglés sobre géneros similares, como la declaración de propósitos o *statement of purpose* (Chen, 2017; Samraj y Monk, 2008; Wright-Cron, 2010), la declaración personal o *personal statement* (Barton *et al.*, 2004; Ding, 2007), y la solicitud de empleo o *job application letter* (Hou, 2013; Wang, 2005).

Nuestro estudio tiene como objetivo describir los movimientos retóricos de las cartas de motivación en español escritas por aspirantes para ingresar a dos programas de maestría, en el área de Humanidades, de dos universidades públicas mexicanas en los años 2018 y 2019, e identificar los mecanismos de atenuación e intensificación que los postulantes utilizan como estrategias de persuasión. Las preguntas que guían nuestra investigación son las siguientes: 1) ¿Cuáles son los movimientos retóricos (Bhatia, 1993; López-Ferrero y Bach, 2016) de la carta de motivación en español para el ingreso a los programas de posgrado? 2) Debido a la naturaleza argumentativa y autopromocional de la carta de motivación, ¿cuáles son las estrategias de intensificación que los postulantes utilizan? 3) Dada la asimetría entre el emisor (postulante) y el receptor (comité de selección, autoridades académicas), ¿cuáles son las estrategias de atenuación que los postulantes utilizan?

En los siguientes párrafos, se revisa el marco teórico y el estado de la cuestión de las investigaciones sobre la estructura retórica de los géneros promocionales en la tradición anglosajona, por un lado, y las principales características de la atenuación e intensificación en los géneros escritos, por el otro. Posteriormente, se describe el procedimiento de obtención de los datos, su preparación y tratamiento con el programa ATLAS.ti Mac versión 9 (Scientific Software Development GmbH, 2021). Luego, se explican la construcción de las categorías de análisis para los movimientos retóricos de las cartas de motivación y las categorías de análisis de los mecanismos de atenuación e intensificación. Finalmente, se destaca la pertinencia de los

resultados en la enseñanza de la escritura de géneros híbridos en la universidad, es decir, de aquellos géneros cuyos límites convergen entre la vida académica y la profesional.

### Marco teórico

En esta sección presentamos una breve revisión teórica de las definiciones y características de la carta de motivación como género, así como las nociones fundamentales de *atenuación e intensificación* pragmáticas.

#### La carta de motivación como género ocluido y promocional

Si bien la carta de motivación se solicita frecuentemente en las convocatorias de ingreso a los programas de posgrado, no podemos dar por sentado que los aspirantes conocen sus características y funciones. Desde la perspectiva del género discursivo de Swales (1996, p. 46), la carta de motivación pertenece a los géneros ocluidos, porque se escribe para audiencias muy reducidas y específicas, por lo que son contados los lectores que tienen acceso a estos textos. En consecuencia, como afirma Brown (2004), aunque la agencialidad retórica de las cartas da poder al postulante, también lo coloca en un lugar vulnerable, por el desequilibrio inherente del conocimiento de este género entre quienes lo escriben y a quienes se dirige. Es decir, los comités de selección cuentan con la experiencia para reconocer y evaluar los aspectos formales y retóricos de las cartas; sin embargo, los postulantes están en desventaja, porque han tenido poco acceso a documentos de este tipo. Así, los aspirantes se enfrentan a escribir en un “vacío retórico”, por cuanto no están familiarizados con el género y, además, desconocen a su audiencia (Brown, 2004, p. 243). Ding (2007) explica que, en la comunidad académica, hay una falta de reconocimiento de las regularidades discursivas que reflejen “un entendimiento cultural y social del lenguaje en uso que revelen los complejos factores culturales, institucionales y disciplinarios que se ponen en juego en

la producción de tipos específicos de escritura” (p. 369).

El carácter argumentativo de la carta de motivación añade complejidad a su contenido, pues en la tarea de persuadir al comité de selección del posgrado, el postulante debe utilizar todos los recursos que lo perfilen como un candidato idóneo y que garanticen su ingreso al programa. En ese sentido, la carta tiene un propósito autopromocional. Bhatia (2005) afirma que, debido a la naturaleza competitiva de las actividades académicas y profesionales, el discurso que prevalecía casi exclusivamente en terrenos de la publicidad y la mercadotecnia ha invadido, con elementos de promoción, muchos de los géneros institucionales, ya sean sociales, profesionales o académicos. Es cierto que Bhatia no define explícitamente a la carta de motivación como ejemplo del género promocional en su propuesta inicial; no obstante, su concepto de *colonias de géneros* (Bhatia, 2004, p. 65) admite, en su clasificación, a todos aquellos miembros nuevos, representantes discursivos de las prácticas disciplinares.

Un aspecto fundamental en la configuración de los objetivos persuasivos de la carta de motivación es la construcción de una imagen o una representación del postulante, con la que busca presentarse ante el comité de selección del posgrado. En este trabajo nos apegamos a la definición de *imagen social* o *face* de Goffman: “el valor social positivo que una persona reclama para sí misma, según la línea que otros asumen que ha tomado durante un determinado contacto. [...] Es la imagen de sí mismo delineada en términos de atributos sociales aprobados” (1967, p. 5).

En otro tenor, pero relevante para la descripción de los géneros promocionales, Hyland (2012) incorpora la noción de *identidad disciplinar*. Siguiendo al autor, estos géneros también cumplen con un fin representacional, puesto que involucran la manifestación directa de afirmaciones de identidad a través de la expresión consciente de sí mismo. Los

reconocimientos y las solicitudes tienen que ver con el “autoengrandecimiento”, implícita o explícitamente, por lo que la referencia de un postulante a sí mismo como una persona con los atributos, los conocimientos, las experiencias y los valores de un miembro disciplinar son medios para establecer una identidad académica (Hyland, 2012). De esta manera, la carta de motivación no solo revela y aclara información personal, sino que también crea los medios para construir una imagen a partir de los criterios que se juzgan valiosos para la comunidad a la que se busca pertenecer (Chiu, 2016).

En ese sentido, se ha comprobado que cada área de conocimiento supone diferentes expectativas para la construcción discursiva de las cartas de intención y su relevancia en el proceso de admisión. Barton *et al.* (2004) investigaron la estructura textual y retórica de las declaraciones personales (*personal statements*) para la solicitud de residencias médicas en las especialidades de Cirugía, Medicina Interna y Medicina Familiar en la Medical University of South Carolina. Las declaraciones mejor evaluadas por los comités de selección se caracterizaron por ser altamente narrativas, en las cuales los candidatos relataban su experiencia en programas de voluntariado y, en consecuencia, mostraban las implicaciones del compromiso moral de servicio a la comunidad. También se encontraron anécdotas sobre accidentes, enfermedades y otras experiencias dramáticas que llevaron a los candidatos a convertirse en médicos, así como los altos valores familiares y la práctica de actividades deportivas o culturales como pasatiempos.

En un estudio similar, Samraj y Monk (2008) analizaron y compararon las declaraciones de propósitos (*statement of purpose*) de postulantes estadounidenses e internacionales, hablantes nativos y no nativos del inglés, para ingresar a tres programas de maestría, uno en Lingüística, uno en Ingeniería Eléctrica y otro en Administración de Empresas. Las autoras hallaron que las razones para postular aparecen en todas las cartas —lo cual resulta obvio, puesto que el propósito es la expresión de dichas razones—, pero lo interesante es la manera de presentarlas. Mientras que

los aspirantes del programa de Ingeniería Eléctrica son los únicos en expresar el deseo de convertirse en investigadores, los de Administración de Empresas buscan beneficios personales y profesionales (mejores sueldos o un ascenso en el trabajo), y los de Lingüística destacan su trayectoria escolar, su experiencia laboral y los atributos del programa al que postulan.

En conclusión, la carta de motivación puede parecer un género transparente tanto en su estructura como en sus objetivos; no obstante, las investigaciones han demostrado que hay características discursivas propias que son valoradas de diferentes maneras por cada comunidad disciplinar. Los emisores se enfrentan, principalmente, a dos desventajas cuando escriben una carta de motivación: por un lado, la escasa familiarización con el género y con los recursos discursivos propios de su disciplina; y, por otro, el desconocimiento de su audiencia. En el caso de los posgrados, los postulantes tienen, en su imaginario, una representación del comité de selección (que puede reflejarse en una figura experta, con más conocimiento, preparación y prestigio que ellos o ellas), pero carecen de otras pistas que podrían orientar su retórica.

### La atenuación y la intensificación pragmáticas

La riqueza del discurso persuasivo radica en la serie de estrategias que se ponen en juego para cumplir con los propósitos de los interlocutores. En esa medida, las maneras de modificar el efecto de lo dicho o lo hecho son fundamentales para que la fuerza ilocutiva sea adecuada (Albelda Marco y Cestero Mancera, 2011) y esto es posible gracias a los mecanismos de atenuación y de intensificación. Por un lado, la *atenuación* es un recurso estratégico con el que el emisor busca la aceptación, por parte de su interlocutor, ya sea de lo dicho (el *dic-tum*) y del decir (el *modus*), o del propio hablante (Briz, 2003), minimizando el grado de imposición o de direccionalidad del acto locutivo. Por otro, mediante la *intensificación*, el emisor también busca la aceptación, pero esta vez, dando el suficiente realce a su mensaje para lograr persuadir a

su interlocutor y conseguir sus propósitos. Ambas estrategias de comunicación cumplen dos funciones: actuar como mecanismos argumentativos en la negociación conversacional y mostrar la actitud del emisor (hablante) para guiar al interlocutor (oyente) en la recuperación de sus intenciones (Albelda Marco, 2014).

Discutimos previamente que las cartas de motivación tienen una naturaleza argumentativa y su propósito es persuadir a la audiencia para seleccionar a los aspirantes que harán parte de un programa de posgrado. Desde el punto de vista pragmático, el discurso de los postulantes se configura a partir de sus objetivos perlocutivos. Puesto que los candidatos se encuentran en una posición desigual de jerarquía con respecto a la audiencia a la que se dirigen, las estrategias de atenuación permiten proteger su imagen, al mismo tiempo que las estrategias de intensificación posibilitan la transmisión vehemente de sus sentimientos para impresionar o despertar el interés de los interlocutores (Briz, 2003).

La intensificación ha sido poco estudiada en el discurso académico y profesional escrito, a diferencia de la atenuación, pues esta última ha servido como estrategia para ocultar o relativizar afirmaciones (Acín Villa, 2016), para proteger la imagen de los evaluadores y reparar críticas cortésmente (Sanmartín Sáez, 2020), y como característica retórica de los artículos científicos en áreas de la salud (Morales, 2008; Oliver del Olmo, 2004). La intensificación, por su parte, se ha analizado, especialmente, en el registro oral, como en conversaciones coloquiales (Fernández Loya, 2005; Flores Treviño, 2016; Montecino, 2004), en el discurso parlamentario (Fuentes Rodríguez, 2015; Soler Bonafont, 2018) o en el discurso docente de educación básica (Fernández Fernández, 2019). En el registro escrito, algunos de los géneros analizados han sido los manuales de enseñanza del español (Orlova, 2012), los corpus epistolares (Martínez Pasamar, 2020) y, más frecuentemente,

los textos periodísticos y la prensa (Bouzas, 2017; Rondón Guerrero *et al.*, 2009).

## Método

A continuación describimos la conformación del corpus y las categorías de análisis para identificar los movimientos retóricos de las cartas de motivación y los mecanismos de atenuación e intensificación.

### El corpus

Se eligieron dos programas de maestría, pertenecientes al área de Humanidades y relacionados con la Lingüística o las Ciencias del Lenguaje, que fueran distintos para representar dos vertientes, pero también lo suficientemente similares para constituir una base de datos robusta, con el fin de caracterizar el género carta de motivación en esta área disciplinar.

El corpus consiste en un total de 30 cartas de motivación para el ingreso a dos programas de posgrado en dos universidades públicas mexicanas. Esta cantidad de documentos corresponde al número total de postulantes para cada universidad. El 60 % ( $n = 18$ ) pertenece a los postulantes de la Maestría en Lingüística de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), y el 40 % ( $n = 12$ ) restante, a los de la Maestría en Estudios del Discurso y Literacidades Académicas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX). Ambos programas forman parte del PNPC del CONACYT en México. La extensión total del corpus es de 10 475 palabras; cada carta tiene una extensión promedio de 350 palabras.

Las cartas de la Maestría en Lingüística se enviaron durante el proceso de selección de 2018, y las de la Maestría en Estudios del Discurso, en el de 2019. Los postulantes no recibieron instrucción alguna sobre cómo redactar la carta, ni las convocatorias de cada programa detallaban los puntos que debían desarrollarse. No obstante, ambos programas sí solicitaron que los postulantes declarasen

su compromiso y disposición de tiempo completo al posgrado, por ser un requisito del CONACYT.

A solicitud expresa de las autoras, las coordinadoras de cada maestría autorizaron la utilización de las cartas para los fines de esta investigación. Los autores de las cartas ceden los derechos de estos documentos una vez que se han sometido al proceso de selección para el ingreso a los posgrados en ambas instituciones, tanto la UAQ como la UATX. Se obtuvieron fotocopias anonimadas para garantizar la protección de los datos personales de los aspirantes; por lo tanto, se desconoce quiénes fueron aceptados.

Los documentos impresos no fueron transcritos, sino digitalizados, por medio de Google Docs, para obtener el texto y generar un archivo de Word. Estos archivos se identificaron con las iniciales Q para las cartas de la UAQ y TX para las cartas de la UATX, más un número arábigo (es decir, Q01, Q02, TX01, TX02, etc.).

### Categorías de análisis para los movimientos retóricos

Para la descripción de los movimientos retóricos de las cartas, nos servimos de aquellos identificados por López-Ferrero y Bach (2016, p. 298) —y basados estos en los propuestos por Bhatia (1993)— en las cartas de intención en español. Estos son:

- *Establishing credentials* [Establecer credenciales].
- *Entitling the letter* [Dar título a la carta].
- *Referring situational parameters* [Referirse a los parámetros situacionales].
- *Greeting the reader* [Saludar al lector].
- *Persuading the reader* [Persuadir al lector].
- *Introducing the applicant and letter objectives* [Presentar los objetivos del postulante y de la carta].
- *Reasons for applying* [Razones para postularse].

- *Expressing future expectations* [Expresar expectativas a futuro].
- *Final greeting and signing* [Despedida y firma] (López-Ferrero y Bach, 2016, p. 298; traducción propia).

Las autoras enfatizan que los postulantes no necesariamente disponen de todos los movimientos, ni en el mismo orden.

### Categorías de análisis para la atenuación y la intensificación

Para identificar y clasificar los mecanismos de atenuación, se utilizaron las categorías de Albelda Marco y Cestero Mancera (2011, p. 7), quienes proponen un esquema de nueve tácticas estratégicas:

1. Minimizar o difuminar la cantidad o cualidad de lo dicho.
2. Rebajar la aserción, expresándola en forma de duda o de incertidumbre.
3. Desfocalizar los elementos de la enunciación personal o temporal.
4. Acotar o restringir lo dicho (la opinión, la aserción, la petición).
5. Justificar.
6. Corregir o reparar.
7. Realizar concesiones.
8. Implicar al tú en lo dicho por el hablante.
9. Formular actos directivos de forma indirecta.

Para la intensificación, hemos recurrido a la adaptación de Bouzas (2017) de la propuesta original de Albelda Marco (2007), específicamente, los dos modos de intensificación a nivel comunicativo: en la expresión y en el significado. De acuerdo con la autora, la intensificación en la expresión se manifiesta mediante recursos lingüísticos que materializan el

**Tabla 1** Estrategias de intensificación en el plano proposicional

Modo de intensificación	Recursos lingüísticos	Ejemplos
En la expresión	Formas que expresan el valor absoluto del término al que acompañan	Adverbios como <i>absolutamente, plenamente, nulo, nada, etc.</i>
	Expresiones redundantes que inciden en algún aspecto semántico ya manifestado por otras formas en el mismo enunciado	<i>Muy mayoritario, censurar con contundencia</i>
En el significado	Expresiones de exageración en sentido figurado	<i>Arremeter, cruzada, ultimátum</i>
	Expresiones de exageración en sentido no figurado, orientadas a presentar determinadas entidades individuales como una totalidad	<i>Todos, todo aquel que...</i>

Fuente: Adaptada de Bouzas (2017, pp. 249-251).

punto de vista del emisor —en este caso los aspirantes— y modifican el contenido proposicional, mientras que los recursos lingüísticos de la intensificación en el significado buscan reforzar o exagerar el contenido veritativo de lo expresado. Así, las estrategias se identifican en la Tabla 1.

### Herramientas de análisis

Los treinta archivos en formato de Word se analizaron con el programa ATLAS.ti Mac (Versión 9) (Scientific Software Development GmbH, 2021). Las categorías de análisis se utilizaron como etiquetas, tanto las correspondientes a los movimientos retóricos como las de atenuación e intensificación. El etiquetado de los textos estuvo a cargo de las autoras y de un tercer evaluador experto.

### Resultados

A continuación presentamos los movimientos retóricos identificados en las cartas de motivación de los aspirantes con base en la propuesta de López-Ferrero y Bach (2016). Inicialmente, enunciamos los movimientos identificados, por orden de frecuencia. Luego, exponemos los cuatro movimientos retóricos más frecuentes de la carta de expresión de motivos: *Razones para postularse, Persuadir al lector, Expresar expectativas a futuro y Establecer credenciales*. Es necesario aclarar que

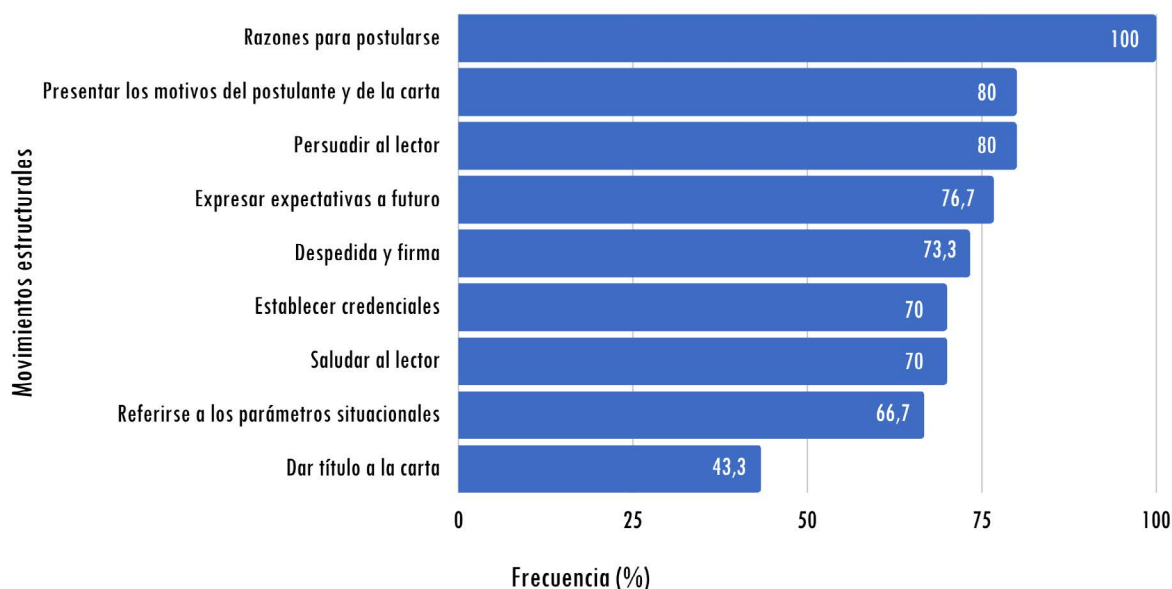
los movimientos *Dar título a la carta, Referirse a los parámetros situacionales, Saludar al lector, Presentar los objetivos del postulante y de la carta, y Despedida y firma* no se consideran en este apartado, ya que son partes genéricas de cualquier carta. Para cada movimiento, identificamos distintos pasos en su descripción y ofrecemos un par de ejemplos de cada programa. Los ejemplos se transcriben tal cual los entregaron los aspirantes.

Por último, presentamos los resultados de la identificación de mecanismos de atenuación e intensificación. De igual manera, comenzamos con la frecuencia de los recursos en el corpus, y después proporcionamos un ejemplo de cada programa de acuerdo con la estrategia utilizada.

### Movimientos retóricos de las cartas de motivación

Como indicamos, los postulantes no recibieron instrucciones sobre la extensión de la carta, la estructura, ni las características generales del contenido, a excepción de la manifestación explícita de comprometerse a ser estudiantes de tiempo completo en caso de ser aceptados en el programa. Por supuesto, esto implica que hay variaciones en el contenido de las cartas, puesto que no todos los postulantes utilizaron todos los movimientos ni en el mismo orden, como se observa en la Figura 1.

Figura 1 Frecuencia de los movimientos retóricos en las cartas de motivación



**Movimiento estructural: Razones para postularse**

10

Este movimiento estructural es el más frecuente en las cartas de motivación, pues apareció en todas ( $n = 30$ ). Dentro de las *Razones para postularse*, se identificaron cuatro pasos: 1) intereses, 2) atributos del programa, 3) vacío en la formación y 4) necesidades. A continuación se explica cada uno y se presentan ejemplos.

1. *Intereses*: en este paso, los postulantes expresan las razones para cursar el programa en cuestión. Algunos están relacionados con áreas de estudio o subdisciplinas:

Me interesaría tener la oportunidad de explorar este campo [la lingüística de corpus] más a fondo (Q02).

Tengo el interés por adquirir conocimientos sobre el aprendizaje de la lectura, escritura y oralidad para mi desenvolvimiento dentro de los distintos niveles educativos (TX06).

2. *Atributos del programa*: se refiere a las ventajas que los aspirantes encuentran en el programa y por las cuales han decidido postular.

Leí su plan de estudio, vi sus dos líneas de especialización y me convencí que [sic] era el lugar que estaba buscando (Q06).

[...] es la mejor opción para mí, pues su misión por una educación de excelencia, su mayor compromiso con el pueblo tlaxcalteca, converge con mis ideales y objetivos (TX08).

3. *Vacío en la formación*: el aspirante alude a los conocimientos que considera que no adquirió o no desarrolló plenamente durante su formación, y piensa que puede adquirir con el posgrado. Este paso se utilizó por un postulante en su carta:

Debido a las limitantes de una formación en psicología, han quedado inconclusos o sin un desarrollo lo suficientemente amplio los enfoques académicos que han surgido durante la investigación (Q03).

4. *Necesidades*: los aspirantes expresan que se les ha solicitado obtener el grado de maestría, ya sea por motivos laborales o para cumplir con alguna normatividad institucional:

[...] es una necesidad y un requerimiento por la Universidad [X] el grado de maestría (TX02).

En la actualidad el campo laboral exige a profesionistas con una capacitación mayor; por tal motivo me postulo al presente posgrado (TX04).



*Movimiento estructural: Persuadir al lector*

Este es el segundo movimiento más frecuente, al registrarse en el 80 % de las cartas ( $n = 24$ ). Los aspirantes utilizaron tres estrategias: 1) compromiso, 2) atributos del candidato y 3) imagen. En las siguientes líneas explicamos y ejemplificamos cada una.

1. *Compromiso*: los aspirantes manifiestan, explícitamente, comprometerse con las tareas y exigencias del posgrado en caso de ser aceptados. Es importante reiterar que los dos programas de maestría solicitan que los postulantes expresen tal compromiso, debido a las políticas del CONACYT.

[...] me permito reiterar mi compromiso para que, en caso de ser aceptada, en la Maestría en Lingüística, dedicarme a tiempo completo a este programa a fin de cumplir con todas las exigencias de mis estudios e investigación (Q04).

En caso de ser aceptado, obtendré el beneficio de pertenecer a su planta de estudiantes de posgrado y en congruencia pondré mis intereses y habilidades a las exigencias del programa (TX03).

2. *Atributos del candidato*: los postulantes resaltan sus principales virtudes, destacando aquellas que caracterizan a un buen estudiante y a un profesional con una vocación firme.

A lo largo de mi vida he manifestado un constante interés y gusto en ayudar a aprender, tanto a niños como a adultos. Conforme han pasado los años he descubierto en ese mismo interés una vocación para ayudar a la gente en este proceso, pero no desde el enfoque pedagógico, sino desde el psicológico, en la identificación, diagnóstico y tratamiento de personas con problemas de aprendizaje (Q04).

[...] quisiera recalcar que soy y he sido amante de las letras y literatura a lo largo de mi vida, y en este sentido he buscado el acercamiento a ellas o a algo que las refiera (TX10).

3. *Imagen*: el aspirante se forma una imagen disciplinar que le permite dialogar, en igualdad de circunstancias y saberes, con los profesores del

posgrado. Particularmente, el postulante busca demostrar sus méritos en cuanto a los conocimientos que posee y los valores que comparte con esa comunidad disciplinar. Esta construcción de imagen mediante el discurso es evidente al hacer uso de lenguaje especializado de la disciplina y en la referencia a autores reconocidos en el área. Por ejemplo:

[...] deseo aumentar mis conocimientos en lo referente al significado en los términos del libro de Umberto Eco sobre semiótica y del de Jacques Derrida sobre gramatología para contribuir, en la medida de mis posibilidades, en la solución de las problemáticas que enfrenta la ciencia del lenguaje y la comunicación humana (Q17).

A lo largo de los años me he convencido de que no se nos enseña a ser psicólogos, antropólogos o contadores; sino que se nos enseña a entender la realidad a través de categorías que permiten explicar ciertos fenómenos. Dichas categorías permean nuestra forma de actuar y, en consecuencia, terminamos comportándonos como psicólogos, antropólogos o contadores; pero solo por la forma en la que vemos y entendemos el mundo (TX11).

*Movimiento estructural: Expresar expectativas a futuro*

Este movimiento es el tercero más frecuente, pues fue utilizado en el 76,7 % de las cartas ( $n = 23$ ). Los postulantes se refieren a los planes y las metas que pretenden lograr si son aceptados en los programas:

Para esta siguiente etapa, mis objetivos también estarán relacionados con el trabajo descriptivo de las lenguas de México durante el periodo colonial, pero ahora en contacto con el español de la misma época (Q11).

Ser capaz de desarrollar competencias pedagógicas y metodológicas que permitan desempeñarme en el ámbito de la enseñanza aprendizaje de la lengua en entornos escolares e interculturales (TX06).

*Movimiento estructural: Establecer credenciales*

Con base en su frecuencia, este es el cuarto movimiento, ya que se registró en el 70 % de las cartas

( $n = 21$ ). Para este movimiento, se identificaron dos pasos: 1) formación y 2) experiencia.

1. *Formación*: los aspirantes resaltan aspectos de su formación que consideran relevantes para el programa de estudios del posgrado, y los muestran como garantía de la solidez de su candidatura:

Soy egresado de la Licenciatura [X] por parte de la Universidad [X], con especialización en estudios lingüísticos (Q13).

He terminado hace algunos años la licenciatura en [X] y he trabajado en sistemas de comunicación electrónica. Menciono que estoy finalizando la Maestría en [Y] de la misma Universidad (TX01).

2. *Experiencia*: los postulantes comparten la experiencia profesional como parte complementaria de su perfil académico:

Este aprendizaje y práctica de la investigación, lo formé mejor gracias a mi participación como Colaborador en el Sistema Educativo de la Universidad, de mi participación como asistente de investigación en proyectos de nuevos profesores de tiempo completo, de mi trabajo de tesis y de mi participación en las ediciones del Verano de la investigación (Q10).

He trabajado en la docencia durante 10 años y me queda claro que una de las competencias docentes es cuidar mi formación continua, Actualmente laboro en una preparatoria, en una secundaria y en un centro de idiomas en el estado, que sin duda se verán afectados e impactados con los conocimientos que adquiera en esta nueva etapa (TX05).

En la siguiente sección, presentamos los resultados de los mecanismos de atenuación y de intensificación en las cartas.

### Mecanismos de atenuación e intensificación en las cartas de motivación

Para la identificación de las estrategias de atenuación e intensificación en nuestro corpus, hemos

considerado los cuatro movimientos retóricos más frecuentes en las cartas. Esta selección nos permitió caracterizar de mejor manera la carta de motivación como género escrito, puesto que estos movimientos —*Razones para postularse, Persuadir al lector, Expresar expectativas a futuro y Establecer credenciales*— contienen la mayor carga argumentativa del texto.

De la misma manera, en los siguientes párrafos presentamos los resultados de las estrategias, tomando en cuenta los mecanismos y recursos lingüísticos más frecuentes para cada una.

#### Atenuación

En el corpus se identificaron tres de las nueve estrategias de atenuación propuestas por Albelda Marco y Cestero Mancera (2011). Para cada estrategia de atenuación, se identificaron los siguientes mecanismos lingüísticos:

1. Minimizar o difuminar la cantidad o cualidad: minimizadores, aproximativos, difusores significativos y modificación mediante el entrecomillado de una palabra o expresión.
2. Rebajar la aserción expresándola en forma de duda o de incertidumbre: verbos o adverbios modales de creencia o pensamiento.
3. Desfocalizar los elementos de la enunciación personal o temporal: pronombres impersonales *se* o *nosotros* inclusivo; apelar a una entidad o voz externa, pero determinada como fuente de lo dicho; evidencialidad y modificación del verbo (condicional).

En la Tabla 2 se observa la frecuencia de los mecanismos lingüísticos y la cantidad de cartas en los que aparecieron.

Tabla 2 Distribución y frecuencia de los mecanismos de atenuación

Estrategia de atenuación	Mecanismos lingüísticos	Frecuencia absoluta	Número de cartas
Minimizar o difuminar la cantidad o cualidad de lo dicho	Minimizadores	1	1
	Aproximativos	6	5
	Difusores significativos	2	2
	Modificación mediante el entrecomillado de una expresión	1	1
Rebajar la aserción expresándola en forma de duda o incertidumbre	Verbos o adverbios modales de creencia o pensamiento	17	11
	Pronombre impersonal <i>se</i>	30	14
Desfocalizar los elementos de la enunciación personal o temporal	Pronombre impersonal <i>nosotros</i> inclusivo	22	10
	Apelar a una entidad o voz externa, pero determinada como fuente de lo dicho	1	1
	Evidencialidad	2	2
	Modificación temporal del verbo (condicional)	12	9

La estrategia de atenuación más utilizada es desfocalizar los elementos de la enunciación personal o temporal. Los principales recursos lingüísticos que utilizan los postulantes son el pronombre impersonal *se*, el pronombre impersonal *nosotros* inclusivo y la modificación del tiempo del verbo, mediante el condicional.

El pronombre impersonal *se* es interesante, en la medida en que se utiliza para que el postulante atenué su demanda de ser aceptado en el programa, como en el Caso 1, o para generalizar una afirmación y convertirla en un conocimiento común o indebatible, como en el Caso 2:

**Caso 1**

Por lo anterior expuesto, solicito *se* me dé la oportunidad de cursar este nuevo reto que traerá para mí grandes satisfacciones (TX05).

**Caso 2**

Gracias a la información brindada por ustedes, *se* considera como beneficioso los propósitos el plan de estudios que llevan a cabo en su maestría (Q03).

El uso del pronombre impersonal *nosotros* inclusivo se utiliza para que el postulante se identifique como miembro de una comunidad, especialmente, como parte del grupo de especialistas al que se dirige. Además del pronombre *nosotros*, también se incluyó el adjetivo posesivo *nuestro*:

El programa que ofrece la Maestría [...] me ha parecido muy completo y justo para las personas que como yo, *queremos* obtener la visión y capacidad de análisis en cuanto a enseñanza de *nuestra* lengua (TX10).

[...] inspirándome a seguir estudiando y trabajando en busca de extinguir el analfabetismo dentro de *nuestra* ciudad y país (Q04).

Finalmente, el tercer recurso lingüístico más frecuente fue el uso del condicional. Los postulantes utilizan este modo para expresar un beneficio potencial, ya sea para ellos mismos o para el posgrado, y cuya materialización está en manos del comité seleccionador:

[...] la elaboración de una maestría me *permitiría* un conocimiento más pertinente para el ámbito profesional (Q03).

[...] de ser aceptada en el programa, *me dedicaría* de tiempo completo a mis estudios, para poder hacer entrega de en [sic] tiempo y forma de mis trabajos y proyectos (Q16).

La segunda estrategia de atenuación más utilizada es rebajar la aserción mediante su expresión como duda o incertidumbre. De esta manera, encontramos verbos y adverbios modales aléticos con los que los postulantes se autoevalúan, como en el Caso 3, o bien fijan un posicionamiento epistémico ante una situación o problema, como en el Caso 4:

**Caso 3**

[...] por la continuidad en la realización de trabajos académicos, en mi labor como asesor académico y formación de alumnos de licenciatura, *considero que* reúno méritos para ser considerado en la maestría (TX12).

**Caso 4**

*Pienso que* esta formación ayuda a mantener las lenguas originarias, debido a que se hace un análisis descriptivo-normativo (Q14).

La tercera estrategia de atenuación es minimizar o difuminar la cantidad o cualidad de lo dicho,

donde destaca la frecuencia de uso de los aproximativos, es decir, recursos lingüísticos como los adverbios *suficientemente, casi, tentativamente, aproximadamente o prácticamente*, mediante los que se evita una afirmación absoluta. Con los aproximativos, los postulantes expresan, al igual que con el condicional, situaciones o estados potenciales que dependen de la decisión del comité evaluador, las cuales pueden cumplirse en un futuro cercano si el postulante es aceptado:

Esta propuesta se deriva de la experiencia y trabajo que realicé [...], investigación que, *tentativamente* podría titularse como: “El discurso referido de las producciones narrativas orales y escritas de jóvenes en contextos escolares bilingües” (Q10).

[...] para los investigadores en ciernes resulta *prácticamente* imposible conseguir el mismo reconocimiento (TX11)-

**Intensificación**

De acuerdo con la hipótesis, los postulantes utilizarían estrategias de intensificación para argumentar a su favor, por lo que son un apoyo en la configuración de la fuerza ilocutiva de la carta de motivación. En el estudio de Bouzas (2017), las formas de valor absoluto, los adjetivos, las expresiones en sentido figurado y en sentido no figurado que comunican una idea de totalidad y exageración son las más prolíficas en los textos escritos. Por ello, utilizamos esta clasificación para sistematizar nuestros hallazgos, como se observa en la Tabla 3.

**Tabla 3** Distribución y frecuencia de los mecanismos de intensificación

Tipo de intensificación	Mecanismos lingüísticos	Frecuencia absoluta	Número de cartas
En el plano proposicional	Adverbios de valor absoluto	41	19
	Adjetivos	152	28
En el plano del significado	Expresiones en sentido figurado - Exageración	17	10
	Expresiones en sentido no figurado - Totalidad	8	7

La intensificación en el plano proposicional es la más frecuente en el corpus de cartas de motivación. El mecanismo lingüístico más utilizado son los adjetivos, seguidos de los adverbios de valor absoluto.

Gracias a su distribución en la mayoría de las cartas ( $n = 28$ ), los adjetivos se usan para describir la idoneidad del perfil y la candidatura de los postulantes, para valorar la calidad educativa del posgrado, para destacar el compromiso de los postulantes y para remarcar los propios intereses en el ámbito disciplinar:

La inquietud la investigación lingüística me ha interesado con *mayor* fuerza desde que cursé los dos últimos años de la carrera (Q01).

[...] tengo la *imperiosa* necesidad de buscar un conocimiento que me proporcione la oportunidad de especializarme en el área (Tx04).

Por su parte, los adverbios de valor absoluto también se utilizan para destacar la idoneidad del perfil de los postulantes, las características del programa y los intereses de investigación, aunque su frecuencia es menor que la ocurrencia de los adjetivos:

[...] el estudio del cerebro en cuestión de su funcionamiento *siempre* ha sido una gran fijación (Q05).

[...] he tenido la oportunidad de observar *muy de cerca* el proceso de enseñanza y aprendizaje gradual de una lengua extranjera (Tx09).

La intensificación en el plano del significado está en segundo lugar en el corpus. La exageración se manifiesta por medio de expresiones en sentido figurado. Los postulantes utilizan estos mecanismos para valorar positivamente sus propias experiencias académicas o laborales, como en el Caso 5, o para establecer un posicionamiento sobre algún tema que consideran que deben compartir con la comunidad académica a la que buscan persuadir, como en el Caso 6:

#### Caso 5

Esta respuesta positiva me ayudó a expresarme con más confianza y superar mi intensa inseguridad al hablar. Gracias a esto *se abrió ante mí un nuevo mundo* (Q09).

#### Caso 6

La educación de calidad es *la única herramienta* con la que cualquier persona cuenta para enfrentar los desafíos que vivimos en la actualidad (Tx08).

Finalmente, las expresiones en sentido no figurado se utilizaron para manifestar totalidad. Así, encontramos sustantivos colectivos, cuantificadores y adjetivos que los postulantes usan para destacar el compromiso con el posgrado, como en el Caso 7, o para indicar una entidad —aunque todavía abstracta— que, además del propio postulante, será beneficiada por la aceptación al programa, como en el Caso 8:

#### Caso 7

[...] en el afortunado caso de que sea aceptado en este gran programa, mantendré *dedicación exclusiva* para trabajar de manera rigurosa en *todos los proyectos* que surjan (Q10).

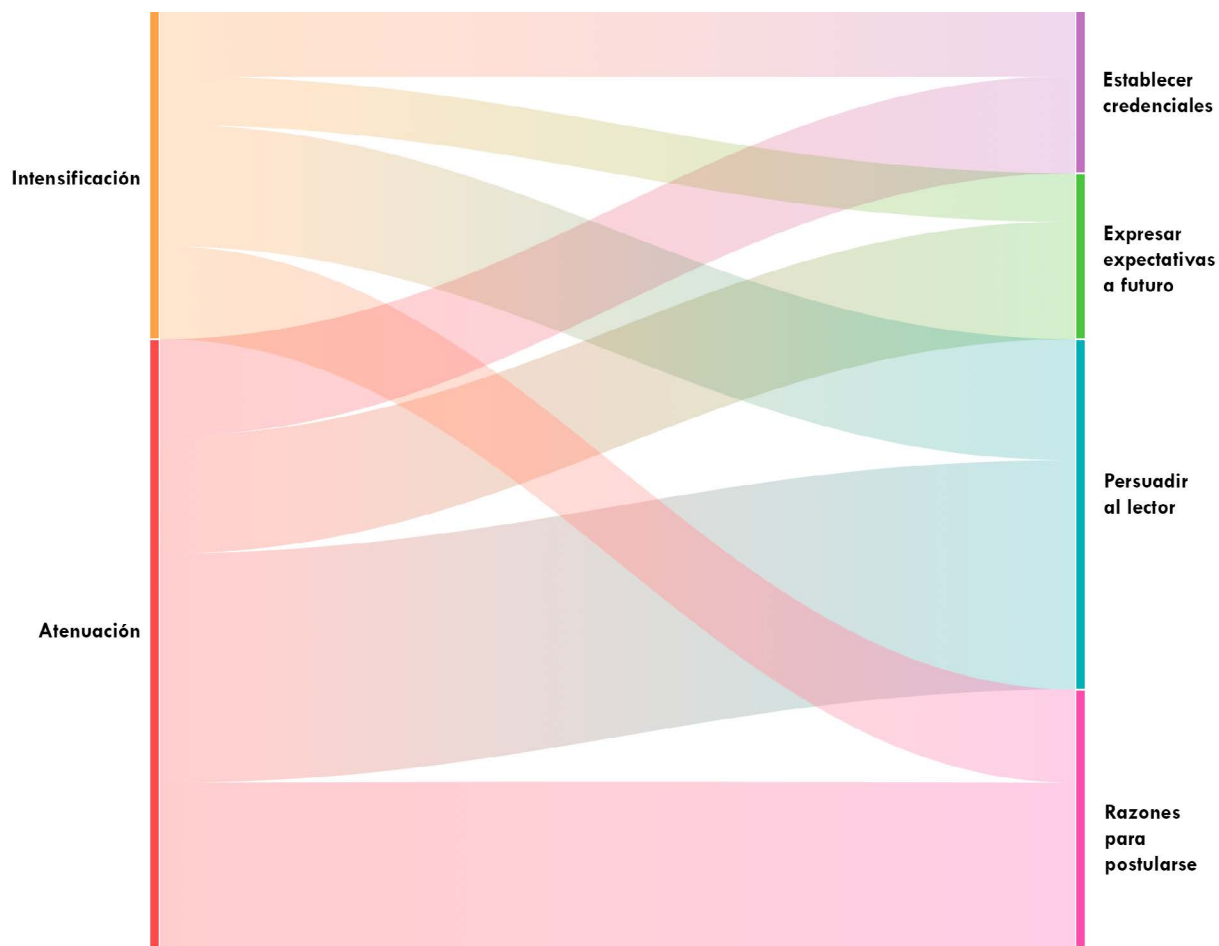
#### Caso 8

[...] la convivencia diaria con *la juventud*, sus inquietudes, sueños, anhelos y deseo por mejorar nuestro mundo, son el principal motivo para seguir preparándome (Tx08).

#### *La atenuación y la intensificación en los movimientos retóricos*

La carta de motivación cumple con, por lo menos, dos propósitos: el primero es fungir como un espacio de construcción de la imagen con la que el postulante se presenta ante el comité de selección de, en este caso, los programas de posgrado; el segundo es funcionar como un recurso para persuadir a los destinatarios de elegir al postulante para su ingreso al posgrado. Consideramos que en el cumplimiento de estos dos propósitos,

Figura 2 Coocurrencia de los mecanismos de atenuación e intensificación y los movimientos retóricos.



16

Nota: A la izquierda, se muestra la frecuencia de los mecanismos de atenuación e intensificación en las cartas de motivación. A la derecha, se muestra la ocurrencia de los cuatro movimientos retóricos más frecuentes. El ancho de las líneas indica la magnitud de la relación entre ambos.

el postulante debe equilibrar el uso de los mecanismos de atenuación y los de intensificación, tanto para mantener y proteger su imagen, y la de los expertos a los que se dirige, como para demostrar su determinación y destacar entre los demás aspirantes, a quienes no conoce, pero con quienes compete en la misma área del conocimiento.

Para verificar la relación entre los mecanismos de atenuación y de intensificación con los movimientos retóricos, se realizó un análisis de coocurrencia en ATLAS.ti Mac. De esta manera, es posible indicar la frecuencia de los recursos lingüísticos de cada categoría en los cuatro movimientos más

importantes revisados en la sección “Movimientos retóricos de las cartas de motivación” (véase Figura 2).

Los mecanismos de atenuación y de intensificación se presentan en los cuatro movimientos retóricos más importantes de las cartas; no obstante, la intensificación es más frecuente. Si bien los postulantes utilizan más recursos de atenuación en el movimiento *Persuadir al lector*, la intensificación sigue prevaleciendo en este movimiento, justamente donde ocurre con mayor frecuencia. En el movimiento *Establecer credenciales*, donde los postulantes describen su formación académica

y su experiencia profesional o laboral, el uso de estos mecanismos es más uniforme. Estos resultados muestran que los postulantes buscan un equilibrio entre la atenuación y la intensificación, de forma que se mantenga un cierto grado de modestia, con el fin de evitar parecer arrogantes.

## Discusión

La carta de motivación es un género predominantemente argumentativo cuya finalidad es, en términos de Swales (1996), promocionar a quien la escribe. La exploración en este corpus de cartas dirigidas a dos universidades públicas mexicanas indica que, estructuralmente, este género concentra su mayor fuerza argumentativa en cuatro movimientos centrales: *Razones para postularse*, *Persuadir al lector*, *Expresar expectativas a futuro* y *Establecer credenciales*, resultados que coinciden con la investigación de López-Ferrero y Bach (2016).

Evidentemente, el movimiento más frecuente es *Razones para postularse*, donde los aspirantes explican sus motivaciones para ingresar al posgrado. La mayoría tiene que ver con intereses académicos o profesionales relacionados con las líneas de investigación de los programas y con la relevancia para su práctica docente. Es interesante que en este movimiento prevalecen los factores externos que han influido para tomar la decisión de cursar un posgrado. En este movimiento, los recursos de intensificación son más frecuentes que los de atenuación, en la medida en que los postulantes subrayan la fuerza —o, en algunos casos, presión— que esos factores externos han ejercido para tomar la decisión de postularse.

En segundo lugar, está el movimiento *Persuadir al lector*. Este es el espacio donde el postulante construye la imagen con la que quiere presentarse ante los miembros expertos de su comunidad de práctica y disciplinar. Aunque hay una diferencia de jerarquía entre los destinatarios y los emisores de las cartas, esta no implica un mayor uso de recursos de atenuación.

En este movimiento encontramos la mayor ocurrencia de los mecanismos de intensificación, la cual puede explicarse por la necesidad de los postulantes de proyectar una imagen que sea valorada y reconocida por los expertos. Como afirma Hyland (2012), los postulantes tienen en sus manos la oportunidad para “autoengrandecerse” y la tomarán para destacarse en medio de una competencia en la que no conocen ni a sus contendientes ni, en muchos casos, a quienes los elegirán. En ese sentido, la intensificación se utiliza para resaltar cualidades de los propios postulantes, así como para establecer un vínculo con los expertos, haciendo explícitos los valores que consideran que son importantes dentro de su comunidad disciplinar y apelando a entidades epistémicas compartidas. El principal objetivo es convencer a los destinatarios; de allí que la atenuación y la distancia social entre los postulantes y el comité de selección sean menos relevantes.

En tercer lugar, en el movimiento estructural *Expresar expectativas a futuro*, los postulantes señalan los planes que llevarán a cabo en caso de ser elegidos para el programa o la manera en que aplicarán los conocimientos y las habilidades que adquieran una vez que concluyan la maestría. Al igual que con el movimiento *Razones para postularse*, las expectativas se relacionan con las actividades profesionales de los postulantes; sin embargo, en la mayoría de los casos, los planes son vagos, ya que carecen de propuestas o metas definidas. Esta falta de especificidad se ve reflejada en la frecuencia de la intensificación mediante las expresiones en sentido figurado y no figurado para exagerar o indicar totalidad. Por ejemplo, frases nominales como “la sociedad”, “nuestro país” o “los jóvenes” aparecen como beneficiarios de la formación académica del postulante, sin que se describa, específicamente, un proyecto o alguna acción futura para estos sectores.

Finalmente, en el movimiento *Establecer credenciales* resulta interesante que no haya una preponderancia de la intensificación, ni de la atenuación, aunque la primera sea más frecuente. En este movimiento,

los postulantes también construyen su imagen como miembros de una comunidad disciplinar, pero no para establecer un vínculo con los expertos, sino, más bien, para dejar en claro la naturalidad de continuar con el programa de posgrado. Los aspirantes presentan su trayectoria académica, sus experiencias en la investigación y sus logros profesionales para evidenciar que cuentan con un bagaje de conocimientos y habilidades necesarios para cumplir con las exigencias de un posgrado. En muchos casos, los postulantes expresan que la maestría es una continuación o “el siguiente paso” en su formación académica. De esta manera, hay una secuencia lógica en la trayectoria, pues el posgrado es un complemento de la formación que los aspirantes ya poseen.

Ahora bien, si en este movimiento se proporciona información que es evidente en otros documentos, como el título de licenciatura o el *curriculum vitae*, cabe preguntar por qué hay recursos de atenuación e intensificación. Los resultados sugieren que estos mecanismos se utilizan para demostrar la importancia de la formación académica y la vida profesional en el perfil del postulante. Por un lado, la atenuación coloca al aspirante en una posición de menor jerarquía que los expertos, pero con la disposición de aprender y superarse. De allí que encontremos adjetivos como “algunos”, “distintos”, “diversos”, “pocos” o el “se” impersonal. Por otro lado, la intensificación sirve para enfatizar el valor de su formación y el impacto que las experiencias laborales han tenido en su vida profesional. Este movimiento muestra las tensiones generadas en los postulantes para formar en los destinatarios una imagen de un miembro de la comunidad académica que no posee tanta experiencia, pero que tiene un potencial para aprovechar en el posgrado, con plena disposición para aprender.

## Conclusiones

El objetivo de este trabajo fue describir los movimientos retóricos y el uso de mecanismos de atenuación y de intensificación utilizados por los postulantes al ingreso a dos programas de posgrado. Con

respecto a los movimientos retóricos, encontramos que hay cuatro movimientos fundamentales que caracterizan al género “carta de motivación” como promocional: *Razones para postularse*, *Persuadir al lector*, *Expresar expectativas a futuro* y *Establecer credenciales*. Estos resultados coinciden con los hallazgos de López-Ferrero y Bach (2016) y demuestran el carácter argumentativo de este género.

La mayoría de las veces, los comités de selección de los posgrados, en su calidad de comunidad experta, asumen que los postulantes conocen las dinámicas de interacción y las características discursivas para elaborar una carta de motivación; sin embargo, no es así.

Tanto el desconocimiento como la diferencia jerárquica en la relación postulante-evaluador en el proceso de admisión a los programas de posgrado nos llevó a averiguar el papel de la atenuación y la intensificación en las cartas de motivación. Hemos encontrado que la intensificación es más frecuente que la atenuación en este género autopromocional, porque los postulantes buscan construir una imagen valiosa para los evaluadores, al mismo tiempo que acentúan sus cualidades como profesionales y futuros investigadores, si bien prevalece un discurso de “potencialidades” e hipótesis sobre la utilidad y la aplicabilidad del posgrado.

Los autores de las cartas del corpus analizado participaron en el proceso de admisión a dos posgrados del área de Humanidades, por lo que las conclusiones de este estudio se restringen a las características discursivas de este campo del conocimiento. Como mencionan Wright-Cron (2010) y Hyland (2012), las convenciones de interacción son cambiantes y dinámicas, pues se adaptan a las necesidades comunicativas de las disciplinas y a las condiciones socioculturales en las que se encuentran. Por ello, la selección de dos programas distintos, pero pertenecientes a la misma área disciplinar, permitió establecer una base de datos robusta que pueda orientarnos hacia la caracterización de este género en los estudios del lenguaje. Para poder evidenciar



la variación disciplinar, es necesario enriquecer estudios como este, considerando otras áreas de conocimiento (como las ciencias sociales, las ciencias naturales o las ciencias exactas), los puntos de vista de los evaluadores con respecto a lo que valoran en una carta de esta naturaleza, las opiniones de los aspirantes sobre su proceso de escritura de estas cartas, o las características de las cartas de quienes fueron aceptados a los programas de posgrado.

Desde luego, la admisión a un posgrado no depende únicamente de este documento; sin embargo, sí es un elemento fundamental, en la medida en que es una suerte de portavoz de los aspirantes. En un panorama de intercambios académicos internacionales y de tendencias interdisciplinarias para generar el conocimiento, comprender las características de los llamados “géneros ocluidos” (Swales, 1996), como la carta de motivación, puede dotar a los estudiantes de mejores herramientas para comunicarse de manera efectiva.

## Agradecimientos

Este trabajo forma parte de las tareas de investigación y de divulgación en escritura académica universitaria del Centro de Formación Permanente en Habilidades para el Dominio del Discurso Académico, de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. Las autoras agradecemos sinceramente a la Dra. María Cristina Castro Azuara, a la Dra. Adelina Velázquez Herrera, al Dr. Hugo Rodríguez Pérez y al Dr. Ignacio Rodríguez Sánchez por su incondicional apoyo y confianza para llevar a cabo este trabajo.

## Referencias

Acín Villa, E. (2016). La atenuación en las “Conclusiones” de las tesis de doctorado. *Textos en Proceso*, 2(1), 1-24. <https://doi.org/10.17710/tep.2016.2.1.iacinvilla>

Albelda Marco, M. (2007). *La intensificación como categoría pragmática: revisión y propuesta*. Peter Lang.

Albelda Marco, M. (2014). Escalaridad y evaluación: rasgos caracterizadores de la intensificación pragmática. En E. Putska y S. Goldschmitt (Eds.), *Emotionen, Expressivität, Emphase* (pp. 79-94). Erich Schmidt Verlag. <https://www.academia.edu/11602936/Esca>

laridad\_y\_evaluación\_rasgos\_caracterizadores\_de\_la\_intensificación\_pragmática

Albelda Marco, M. y Cestero Mancera, A. (2011). De nuevo, sobre los procedimientos de atenuación lingüística. *Español Actual Revista de Español Vivo*, 96, 9-40. [https://www.academia.edu/10383289/Albelda\\_y\\_Cestero\\_De\\_nuevo\\_sobre\\_los\\_procedimientos\\_de\\_atenuación\\_lingü%C3%ADstica\\_Español\\_Actual\\_96\\_2011](https://www.academia.edu/10383289/Albelda_y_Cestero_De_nuevo_sobre_los_procedimientos_de_atenuación_lingü%C3%ADstica_Español_Actual_96_2011)

Bhatia, V. K. (1993). *Analysing genre. Language use in professional settings*. Longman.

Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of written discourse. A genre-based view*. Bloomsbury Academic.

Bhatia, V. K. (2005). Generic patterns in promotional discourse. En H. Halmari y T. Virtanen (Eds.), *Persuasion Across Genres. A linguistic approach* (pp. 213-225). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/pbns.130.13bha>

Barton, E., Ariail, J. y Smith, T. (2004). The professional in the personal: The genre of personal statements in residency applications. *Issues in Writing*, 15(1), 76-124.

Bouzas, P. (2017). Contribución al estudio de los recursos de intensificación en los textos informativos de prensa. En M. Albelda Marco y W. Mihatsch (Eds.), *Atenuación e intensificación en diferentes géneros discursivos* (pp. 247-264). Iberoamericana Vervuert.

Briz, A. (2003). La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. En *Actas del Primer Coloquio del Programa Edice*, 17-46. Universidad de Estocolmo. <http://www.edice.org/descargas/1coloquioEDICE.pdf>

Brown, R. M. (2004). Self-composed. Rhetoric in psychology personal statements. *Written Communication*, 21(3), 242-260. <https://doi.org/10.1177/0741088304264338>

Chen, S. (2017). Disciplinary variations in academic promotional writing: The case of statements of purpose. *Functional Linguistics*, 4(4), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s40554-017-0041-9>

Chiu, Y.-L.T. (2016). ‘Singing your tune’: Genre structure and writer identity in personal statements for doctoral applications. *Journal of English for Academic Purposes*, 21, 48-59. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.11.001>

Ding, H. (2007). Genre analysis of personal statements: Analysis of moves in application essays to medical and dental schools. *English for Specific Purposes*, 26(3), 368-392. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2006.09.004>

Fernández Fernández, D. (2019). Estrategias de intensificación en el discurso de docentes de primaria sobre diversidad sexual y funcional. *Actualidades Inves-*

- tigativas en Educación*, 19(1), 1-31. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35580>
- Fernández Loya, C. (2004). Estrategias de intensificación y atenuación en el español y en el italiano coloquiales. *AISPI Actas XXIII. Centro Virtual Cervantes*. [https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II\\_13.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II_13.pdf)
- Flores Treviño, M. E. (2016). Copresencia de la atenuación e intensificación en el uso de “bastante” y su derivación en el habla del noreste de México. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 14(1), 137-153. <http://www.jstor.org/stable/24769028>
- Fuentes Rodríguez, C. (2015). Pragmagramática de *es que*: El operador de intensificación. *Estudios Filológicos*, (55), 53-76. <https://doi.org/10.4067/S0071-17132015000100004>
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual. Essays on face-to-face behavior*. Doubleday & Company, Inc.
- Hou, H.-I. (2013). “Please consider my request for an interview”: A cross-cultural genre analysis of cover letters written by Canadian and Taiwanese college students. *TESL Canada Journal*, 30(7), 45-62. <https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/1151/971>
- Hyland, K. (2012). *Disciplinary identities. Individuality and community in academic discourse*. Cambridge University Press.
- López-Ferrero, C. y Bach, C. (2016). Discourse analysis of statements of purpose: Connecting academic and professional genres. *Discourse Studies*, 18(3), 286-310. <https://doi.org/10.1177/1461445616663453>
- Martínez Pasamar, C. (2020). “Tuya, tuya aunque no me quieran”. Voz femenina e intensificación en correspondencia amorosa del español moderno. *Estudios de Lingüística del Español*, 42, 87-111. <https://raco.cat/index.php/Elies/article/view/384868>
- Montecino, L. A. (2004). Estrategias de intensificación y de atenuación en la conversación coloquial de jóvenes chilenos. *Onomazéin*, 2(10), 9-32. <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=134517755001>
- Morales, O. A. (2008). *Aproximación discursiva a la escritura académica de odontología: estructura retórica y estrategias de atenuación en casos clínicos publicados en revistas hispanoamericanas (1999-2005)* [Tesis de doctorado, Universitat Pompeu Fabra]. Repositorio Digital de la UPF. <https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/1264/Portada-D.pdf?sequence=1>
- Oliver del Olmo, S. (2004). *Análisis contrastivo español/inglés de la atenuación retórica en el discurso médico: el artículo de investigación y el caso clínico* [Tesis de doctorado, Universitat Pompeu Fabra]. Repositorio Digital de la UPF. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/11888?locale-attribute=es>
- Orlova, I. (2012). *Intensificación en los manuales de ELE: análisis y perspectivas de implementación* [Tesis de maestría, Universidad de Deusto / Freie Universität Berlin]. Refubium – Repitorium der Freien Universität Berlin. <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/16062>
- Patiño Salceda, J. y Alcántara Santuario, A. (2020, enero 8). El Programa Nacional de Posgrados de Calidad en suspenso. *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/el-programa-nacional-de-posgrados-de-calidad-en-suspenso/>
- Rondón Guerrero, N. J., Soto Peña, J. G. y Álvarez Muro, A. (2009). Las estrategias de atenuación e intensificación en la prensa escrita de Mérida-Venezuela. En P. Cantos Gómez y A. Sánchez Pérez (Eds.), *Panorama de investigaciones basadas en corpus* (pp. 345-365). Asociación Española de Lingüística de Corpus.
- Samraj, B. y Monk, L. (2008). The statement of purpose in graduate program applications: Genre structure and disciplinary variation. *English for Specific Purposes*, 27(2), 193-211. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2007.07.001>
- Sanmartín Sáez, J. (2020). El informe de arbitraje científico: sobre cortesía atenuadora y sexo del evaluador. *Revista Signos*, 53(104), 863-884. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342020000300863>
- Scientific Software Development GmbH (2021). *ATLAS.ti Mac* (Versión 9) [Software]. ATLAS.ti. <https://atlasti.com>
- Soler Bonafont, M. A. (2018). Sobre creo (que) subjetivo (e intensificador) en las sesiones de debate parlamentario. *Textos en Proceso*, 4(1), 61-92. <https://doi.org/10.17710/tep.2018.4.1.4solerbonafont>
- Swales, J. M. (1996). Occluded genres in the academy: The case of the submission letter. En E. Ventola y A. Mauranen (Eds.), *Academic writing. Intercultural and textual issues* (pp. 45-58). John Benjamins Publishing Company.
- Wang, H. (2005). A pragmatic genre analysis of job application letters. *Sino-US English Teaching*, 2(12), 76-81.
- Wright-Cron, A. J. (2010). *The statement of purpose in applications to PhD programs in rhetoric and composition: An activity theory analysis* [Tesis de maestría, University of Dayton]. Ohio Center. [https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws\\_etd/send\\_file/send?accession=dayton1281446509&disposition=inline](https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_etd/send_file/send?accession=dayton1281446509&disposition=inline)

**Cómo citar este artículo:** Urizar Ocampo, C. y Velásquez Upegui, E. P. (2023). Movimientos retóricos, intensificación y atenuación en las cartas de motivación para ingreso a programas de posgrado en México. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 28(3), 1-20. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.351206>

# CAUSALIDAD Y POSICIONAMIENTOS EN EL DISCURSO DE LA HISTORIA ESCOLAR EN ESPAÑOL

CAUSALITY AND POSITIONING IN THE SCHOOL DISCOURSE OF HISTORY IN SPANISH

CAUSALITÉ ET POSITIONNEMENTS DANS LE DISCOURS DE L'HISTOIRE À L'ÉCOLE EN ESPAGNOL

CAUSALIDADE E POSICIONAMENTOS NO DISCURSO DA HISTÓRIA NA ESCOLA EM ESPANHOL

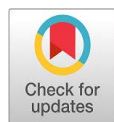
## Natalia Leiva

Profesora docente asistente,  
Pontificia Universidad Católica de  
Chile, Santiago, Chile.  
naleiva@uc.cl  
[https://orcid.  
org/0009-0008-2538-7236](https://orcid.org/0009-0008-2538-7236)

## Teresa Oteiza

Profesora titular, Pontificia  
Universidad Católica de Chile,  
Santiago, Chile.  
moteizas@uc.cl  
[https://orcid.  
org/0000-0001-7500-0767](https://orcid.org/0000-0001-7500-0767)

Este artículo presenta resultados del proyecto de investigación Fondecyt Regular 1220347: "Sistema de COMPROMISO en español: recursos lingüísticos para construir dialogicidad en el estrato semántico-discursivo del lenguaje", financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, ANID.



## RESUMEN

En la construcción discursiva de la causalidad confluye el uso de una serie de recursos que van mucho más allá de los denominados "conectores causales" en la tradición lingüística española. Estudios en español han mostrado que la conexión puede realizarse implícita y explícitamente a través de diversas configuraciones. Algunas de estas configuraciones, además de realizar conexión, implican determinados posicionamientos interpersonales. El objetivo de este artículo es caracterizar la interacción entre los significados de CONEXIÓN y significados interpersonales en la construcción de la causalidad histórica. Para ello, se analizan las secuencias causales en fragmentos provenientes de un texto escolar chileno de Historia para tercer año de enseñanza secundaria, desde una perspectiva semántico-discursiva utilizando la lingüística sistémico-funcional. El análisis de las secuencias permite observar que el sistema de CONEXIÓN interactúa con los subsistemas interpersonales de COMPROMISO y GRADACIÓN. En relación con el subsistema de COMPROMISO, las conexiones realizadas verbalmente (p. ej. A permitió B) juegan un rol en el cierre o apertura del espacio dialógico. Respecto del subsistema de GRADACIÓN, las mismas conexiones permiten agudizar o suavizar la actualización de la conexión causal. Desde una mirada multifuncional del lenguaje, se concluye que la construcción de la causalidad genera ensambles con significados lógicos e interpersonales que son relevantes en la interpretación del pasado.

**Palabras clave:** causalidad en el discurso, discurso histórico escolar, lingüística sistémico-funcional, metáfora gramatical ideacional lógica, posicionamiento discursivo, discurso en español

## ABSTRACT

The discursive construction of causality involves the use of a number of resources that go far beyond the so-called "causal connectors" in the Spanish linguistic tradition. Studies in Spanish have shown that connexion can be realised implicitly and explicitly through various configurations. Some of these configurations, besides realising connexion, involve certain interpersonal positionings. This article aims to characterise the interactions between the meanings of CONNEXION and interper-

Recibido: 2023-02-03 / Aceptado: 2023-06-07 / Publicado: 2023-09-12

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.352539>

Editora: Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2023. Este artículo se ofrece en acceso abierto de conformidad con los términos de la licencia BY-NC-SA 4.0 International, de Creative Commons



sonal meanings in the construction of historical causality. In line with this, this paper analyses causal sequences in fragments from an 11th grade Chilean history textbook, from a discourse semantics perspective, using systemic functional linguistics. The analysis of the sequences allows us to observe that the system of CONNEXION interacts with the interpersonal subsystems of ENGAGEMENT and GRADUATION. In relation to the subsystem of ENGAGEMENT, connexions realised verbally (*e.g.* A allowed B) play a role in closing or opening the dialogical space. Regarding the subsystem of GRADUATION, these connexions allow for sharpening or softening the actualisation of the causal connexion. From a multifunctional perspective on language, it is possible to conclude that the construction of causality generates couplings between logical meanings and interpersonal meanings that are relevant in the interpretation of the past.

**Keywords:** causality in discourse, history school discourse, systemic-functional linguistics, logical ideational grammatical metaphors, discursive positioning, discourse in Spanish

## RÉSUMÉ

Dans la construction discursive de la causalité, une série de ressources convergent bien au-delà de ce que l'on appelle les « connecteurs de causalité » dans la tradition linguistique espagnole. Des études menées en espagnol ont montré que la connexion peut se faire de manière implicite et explicite à travers différentes configurations. Quelques-unes de ces configurations, en plus de faire la connexion, impliquent certains positionnements interpersonnels. Cet article vise à caractériser l'interaction entre les significations de CONEXION et les significations interpersonnelles dans la construction de la causalité historique. Pour ce faire, nous analysons les séquences causales dans quelques fragments d'un manuel scolaire chilien d'histoire pour la troisième année de l'enseignement secondaire sous une perspective sémantico-discursive en utilisant la linguistique systémique fonctionnelle. L'analyse des séquences nous permet d'observer que le système de CONNEXION interagit avec les sous-systèmes interpersonnels d'ENGAGEMENT et de GRADATION. En ce qui concerne le sous-système ENGAGEMENT, les connexions établies verbalement (par exemple, A a permis à B) jouent un rôle dans la fermeture ou l'ouverture de l'espace dialogique. En ce qui concerne le sous-système GRADATION, ces connexions permettent d'affiner ou d'adoucir l'actualisation du lien causal. A partir d'un regard multifonctionnel sur le langage, nous concluons que la construction de la causalité génère des assemblages avec des significations interpersonnelles et logiques qui sont pertinentes dans l'interprétation du passé.

**Mots-clé :** causalité dans le discours, discours historique à l'école, linguistique systémique fonctionnelle, métaphore grammaticale idéationnelle logique, positionnement discursif, discours en espagnol

## RESUMO

A construção discursiva da causalidade envolve o uso de uma série de recursos que vão muito além dos chamados “conectores causais” da tradição linguística espanhola. Estudos em espanhol mostraram que a conexão pode ser feita implícita e explicitamente por meio de várias configurações. Algumas dessas configurações, além de estabelecerem conexão, envolvem certos posicionamentos interpersonais. O objetivo deste artigo é caracterizar a interação entre os significados de CONEXÃO e os significados interpersonais na construção da causalidade histórica. Para isso, as sequências causais em fragmentos de um livro didático chileno de História para o terceiro ano do ensino médio

são analisadas a partir de uma perspectiva semântico-discursiva utilizando a linguística sistêmico-funcional. A análise das sequências nos permite observar que o sistema CONEXÃO interage com os subsistemas interpessoais ENGAJAMENTO e GRADAÇÃO. Em relação ao subsistema ENGAJAMENTO, as conexões feitas verbalmente (por exemplo, A permitiu B) desempenham um papel no fechamento ou na abertura do espaço dialógico. Com relação ao subsistema de GRADAÇÃO, as mesmas conexões permitem aguçar ou suavizar a realização da conexão causal. A partir de uma visão multifuncional da linguagem, conclui-se que a construção da causalidade gera conjuntos com significados interpessoais e lógicos que são relevantes na interpretação do passado.

**Palavras chave:** causalidade no discurso, discurso histórico escolar, linguística sistêmico-funcional, metáfora gramatical ideacional lógica, posicionamento discursivo, discurso em espanhol

## Introducción

La causalidad es un componente crucial en el discurso histórico. Esto incluye los textos históricos que se leen y producen en la educación escolar secundaria (Achugar y Schleppegrell, 2005; Coffin, 2006; Oteíza, 2006, 2009, en prensa). La naturaleza específica de los significados causales puede construir interpretaciones diversas de la historia (Eggins *et al.*, 1993; Martin, 2002). El manejo de los recursos de causalidad por parte de los estudiantes es una dimensión relevante de los objetivos del currículo de Historia en distintos ambientes escolares, y no es una excepción en Chile (Chile, Ministerio de Educación, 2015).

Desde la perspectiva de la lingüística sistémico funcional (LSF), se entiende que la causalidad se realiza en el lenguaje a través de conexiones (Martin, 1992). Estas pueden expresarse de formas más o menos directas, como en el Ejemplo 1, donde el conector “por lo que” realiza una conexión causal directa entre dos cláusulas.

### Ejemplo 1

La crisis se profundizó el año siguiente, *por lo que*, a comienzos de 1983, el régimen militar debió realizar la mayor intervención bancaria hasta entonces

A diferencia de este conector, que aparece entre cláusulas, en los textos disciplinares de Historia, la conexión se construye más comúnmente dentro de la cláusula (Achugar y Schleppegrell, 2005; Coffin, 2006; Eggins *et al.*, 1993; Leiva, 2022a; Martin, 2003, 2002, 2007; Oteíza, 2006). En el Ejemplo 2, el grupo verbal “generó” realiza una conexión causal entre dos eventos: la privatización de las empresas públicas y el mejoramiento de las recaudaciones fiscales.

### Ejemplo 2

La privatización de algunas de las empresas públicas *generó* el mejoramiento de las recaudaciones fiscales.

Esta forma de expresar la conexión, característica de una gramática “altamente condensada”, se

denomina “metáfora gramatical ideacional lógica” o, simplemente, “metáfora lógica” (Halliday, 1998; Martin, 1992). A pesar de que supone grandes desafíos para los estudiantes (Achugar y Schleppegrell, 2005; Coffin, 2006; Moss *et al.*, 2013; Oteíza, 2013; Schleppegrell *et al.*, 2004; Unsworth, 1999), la metáfora lógica posee una serie de ventajas funcionales para la construcción del discurso de la historia por sobre la realización congruente de la conexión. Estas ventajas, de naturaleza ideacional, interpersonal y textual, han sido subrayadas en estudios en inglés (Eggins *et al.*, 1993; Martin, 2003, 2008, 2013) y en español (Leiva, 2022a, en prensa). Sin embargo, un aspecto aún no explícitamente abordado respecto de las metáforas gramaticales lógicas es que, además de encerrar un significado conectivo causal, con frecuencia estas instancian posicionamientos intersubjetivos. Veamos el Ejemplo 3.

### Ejemplo 3

La privatización de algunas de las empresas públicas *permitió* el mejoramiento de las recaudaciones fiscales.

En este ejemplo, puede plantearse que “permitió” no solo realiza una conexión causal entre dos eventos, sino que también establece la *posición* del hablante respecto de la relación causal. Mientras en el Ejemplo 2, con el uso de la conexión “generó” se expresa que el mejoramiento de las recaudaciones fue determinado por la privatización, en el Ejemplo 3, con el uso de la conexión “permitió” solo se expresa que el mejoramiento de las recaudaciones fue posible gracias a esta. Estudios previos en inglés ya han reconocido la posibilidad que tienen los grupos verbales de establecer distintos grados de “fuerza causal” (Coffin, 2004; Hood, 2010; Martin, 2003, 2013). Ahora bien, a la fecha aún no parecen haber estudios centrados en mostrar sistemáticamente la realización simultánea de significados de causalidad y posicionamientos intersubjetivos, los que pueden mapearse en los sistemas de CONEXIÓN, COMPROMISO y GRADACIÓN en el estrato semántico-discursivo del lenguaje.

De esta manera, el objetivo de este artículo es caracterizar la interacción entre el sistema ideacional lógico de CONEXIÓN y los subsistemas interpersonales de COMPROMISO y GRADACIÓN en la construcción de la causalidad histórica en el ámbito escolar. Para estos efectos, examinamos, con una metodología sistemática y desde una perspectiva *top-down*, las realizaciones léxico-gramaticales que manifiestan un ensamble entre opciones de CONEXIÓN, COMPROMISO y GRADACIÓN, claves para la construcción de la causalidad en el campo de la historia.

El artículo se organiza como sigue: inicialmente se presenta la perspectiva triestratal de la LSF y las definiciones fundamentales para el estudio de los ensambles entre significados semántico-discursivos de CONEXIÓN, COMPROMISO y GRADACIÓN. Luego, se describe el corpus empleado en el trabajo y el método descriptivo adoptado. Después, en los “Resultados y discusión”, se expone y discute una selección de instancias del corpus, organizadas en dos grandes grupos y, por último, se enuncian las conclusiones.

### Marco teórico

A continuación, presentamos las principales herramientas conceptuales que informan el análisis propuesto en el marco de la LSF. Se elaboran las nociones clave de perspectiva trinocular, campo, figura, conexión y secuencia, metáfora gramatical ideacional lógica y sistema de VALORACIÓN, con énfasis en los subsistemas COMPROMISO y GRADACIÓN.

#### Perspectiva trinocular de la lingüística sistémico funcional

El análisis propuesto en este trabajo se inserta en el marco de la LSF. Esta teoría conceptualiza el lenguaje de manera multifuncional y estratificada. Por un lado, se entiende que el lenguaje realiza simultáneamente tres tipos de significados: ideacionales, interpersonales y textuales. Por otro lado, se comprende el lenguaje estratificado en tres

niveles: fonología o grafología, lexicogramática y semántica discursiva. En este modelo teórico, el lenguaje se relaciona de manera determinante con el contexto, noción que en la tradición de Martin (1992) también se concibe estratificada en dos niveles: registro y género. Un principio fundamental de la LSF para el análisis del significado es la perspectiva trinocular (Caffarel *et al.*, 2004; Halliday y Matthiessen, 2014), la que implica considerar el objeto analizado desde tres estratos simultáneamente: “por arriba”, “por alrededor” y “por abajo”.

Debido a que el objeto de este estudio es el sistema semántico-discursivo CONEXIÓN y su interacción con sistemas interpersonales, el análisis presentado toma como punto de partida el estrato semántico-discursivo. Así, considera “por arriba” la variable de registro *campo*, que nos permite mirar el contenido de la recontextualización pedagógica de la historia; “por alrededor”, las interacciones entre los sistemas de CONEXIÓN, COMPROMISO y GRADACIÓN; y “por abajo”, las realizaciones léxico-gramaticales de los significados de estos tres sistemas en el corpus en español considerado en este trabajo.

#### Campo

La variable registral campo se refiere a lo que suele considerarse “el contenido” de un texto. A partir de desarrollos recientes en la LSF (Doran y Martin, 2021; Martin, 2020a), el campo se entiende como un recurso para interpretar los fenómenos desde una perspectiva estática, centrada en los ítems y taxonomías, o desde una perspectiva dinámica, centrada en las actividades. Dado que el objeto de interés en este trabajo es la CONEXIÓN, asumimos una perspectiva dinámica enfocada en las actividades en el campo de la historia.

#### Figura, conexión y secuencia

En la semántica-discursiva, una actividad única e indivisible (*i.e. no momenteada*) se realiza de manera “no marcada” por una figura (Doran y

Martin, 2021; Martin, 2020a). Una *figura* se entiende como una configuración semántico-discursiva que puede constituir una ocurrencia o un estado (Hao, 2020a, cf. Halliday y Matthiessen, 2014). La realización léxico-gramatical congruente de una figura es una *cláusula*, como “los productos extranjeros entraron en el mercado”. En este ejemplo, todo el enunciado es una actividad no momenteada, una figura y una cláusula, según el estrato desde el que se mire.

Por su parte, una actividad construida como una serie de actividades más pequeñas (*i.e. momenteada*) se realiza en la semántica-discursiva por una *secuencia* de figuras. Así como las cláusulas pueden ser expandidas lógicamente como complejos clausulares, las figuras pueden ser conectadas lógicamente como secuencias (Hao, 2020b). Una *secuencia* se define como una serie de figuras relacionadas entre sí mediante una *conexión*. La realización léxico-gramatical congruente de una secuencia es un complejo clausular, como “los productos extranjeros entraron en el mercado chileno, ya que eran muy competitivos”.

La Figura 1 muestra las correlaciones “no marcadas” entre las unidades ideacionales mencionadas, correspondientes al registro, la semántica discursiva y la léxico-gramática.

*Aumentación de figuras*

Además de poder conectarse con otra, una figura puede aumentarse de tres maneras diferentes: puede ser instigada por una entidad, posicionada por una fuente o evaluada (Hao, 2020a, pp. 102-109). Esta última forma de aumentación de figuras resulta relevante en este estudio. Una figura puede ser evaluada en términos de actitud o en términos

de modalidad, en cuyo caso se denomina *modificación*. Estas dos opciones de evaluación de figuras se ilustran a continuación:

- a) Fue beneficioso que [evaluación: actitud] los productos extranjeros entraran en el mercado chileno [figura];
- b) Fue posible que [evaluación: modificación] los productos extranjeros entraran en el mercado chileno [figura].

La evaluación de figuras ha sido asociada a opciones de COMPROMISO y GRADACIÓN, subsistemas de VALORACIÓN, que se abordan más adelante (Hao, 2020a; Hood y Martin, 2007).

*Metáfora gramatical ideacional lógica*

La perspectiva trinocular, que permite el análisis del significado desde tres estratos, también posibilita la exploración de la realización “tensionada” entre los estratos, esto es, la realización de *metáforas gramaticales ideacionales*, experienciales (MGE) o lógicas (MGL). El foco de este estudio es el análisis de las conexiones causales realizadas metafóricamente a través de grupos verbales; por tanto, en este artículo nos centramos en las MGL.

En la LSF, el concepto de metáfora gramatical ideacional da cuenta de la diversificación gramatical de una unidad semántico-discursiva, a través del empaquetamiento o la cosificación (Halliday, 1985; Halliday y Matthiessen, 2014). Este fenómeno implica una tensión estratal entre los estratos semántico-discursivo y léxico-gramatical del lenguaje (Hao, 2020a; Martin, 2020b). De este modo, una secuencia puede realizarse no solo congruentemente por un complejo clausular, sino también metafóricamente por una cláusula.

**Figura 1** Correlaciones entre estratos

Registro	Semántica discursiva	Léxico-gramática
Actividad (momenteada)	Secuencia	Complejo clausular
Actividad (no momenteada)	Figura	Cláusula

Fuente: Martin (2020a, p. 7).



Por ejemplo, en “la competencia de los productos externos [figura] provocó [conexión] la sustitución de un subsector [figura]” se empaqueta una secuencia en una cláusula, al realizar dos figuras en grupos nominales (MGE) y la conexión en un grupo verbal (MGL).

En este trabajo se postula que las MGL en la forma de grupos verbales pueden expresar diferentes grados de causalidad. Frente al limitado rango de significados causales que permiten las conjunciones, el amplio sistema de Procesos disponibles entrega a los historiadores los recursos requeridos para explicar con mayor delicadeza o detalle cómo un evento lleva a otro y establecer tipos diferenciados de relaciones de causa-efecto. Se ha descrito que las elecciones léxicas de cada grupo verbal manifiestan distintos grados de “fuerza causal” (Coffin, 2004; Leiva, en prensa; Martin, 2003), que pueden ordenarse de menos a más determinantes. Mientras Procesos como “generar” y “causar” realizan una causalidad determinante, otros como “estimular” y “favorecer” relativizan el vínculo causal y lo muestran menos determinante. Estas opciones son presentadas en la Figura 2.

Este estudio explora esta gradabilidad de la causalidad en términos de un ensamble entre significados lógicos y significados interpersonales. La noción de *ensamble* se entiende como el modo en que los significados se realizan de manera combinada en cualquier número de elecciones coordinadas de redes sistémicas —a través de los estratos, metafunciones, rangos y sistemas simultáneos (Martin, 2008)—. El ensamble explorado en este trabajo se genera entre significados de CONEXIÓN y significados interpersonales correspondientes al

sistema de VALORACIÓN, los que se presentan a continuación.

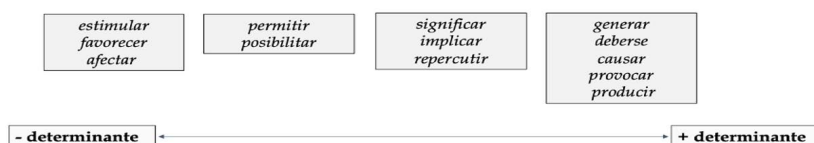
**VALORACIÓN**

El sistema de VALORACIÓN considera un mapeo comprensivo de los significados interpersonales en el estrato semántico-discursivo del lenguaje (Martin, 2019; Martin y White, 2005). Este sistema da cuenta de la negociación de significados entre interlocutores reales o potenciales, al ofrecer categorías de análisis lingüístico para la variable interpersonal de tenor en el registro (Oteiza, 2021). Se organiza en tres subsistemas: ACTITUD, que corresponde a los tipos de valoraciones de personas y cosas; COMPROMISO, que se refiere a las fuentes u origen de las valoraciones, y GRADACIÓN, que comprende la gradabilidad de los significados.

**COMPROMISO**

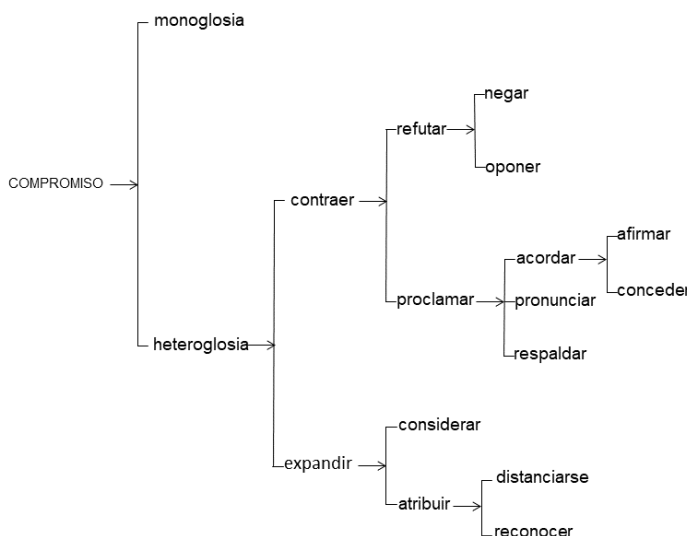
En el análisis de las MGL, resultan relevantes los significados de COMPROMISO. Este subsistema permite dar cuenta de la negociación interpersonal de las fuentes de las actitudes (Martin y White, 2005; White, 2010, 2012). Esta construcción intersubjetiva entre autores y receptores potenciales puede tomar una *orientación monoglósica*, lo que implica el no reconocimiento de voces alternativas por parte de la voz autoral, o una *orientación heteroglósica*, lo que supone un reconocimiento en diferentes grados de voces alternativas a la voz autoral en un texto. Las posiciones más o menos heteroglósicas pueden realizarse en un amplio espectro de estructuras léxico-gramaticales, que varían según los tipos de género, registro y lengua. De acuerdo con Martin

**Figura 2** Gradabilidad de la fuerza causal de la metáfora gramatical lógica



Fuente: Leiva, en prensa, basada en Coffin (2004) y Martin (2003).

Figura 3 Sistema de COMPROMISO



Fuente: Martin y White (2005, p. 134).

8

y White (2005), las opciones heteroglósicas pueden ser de contracción o de expansión dialógica, y pueden organizarse en mayor delicadeza como opciones de [refutar], [proclamar], [considerar] y [atribuir]. Estas opciones de COMPROMISO se muestran en la Figura 3.

Como se presenta en el apartado “Resultados y discusión”, el ensamble de significados de CONEXIÓN causal realizados a través de Procesos como MGL se produce con significados de monoglosia y heteroglosia. En efecto, postulamos que las distintas opciones léxicas que realizan una conexión causal entre figuras pueden cerrar o bien abrir y expandir el espacio a posiciones alternativas en el discurso. Identificamos particularmente orientaciones monoglósicas y orientaciones heteroglósicas de expansión dialógica [expandir: considerar].

**GRADACIÓN**

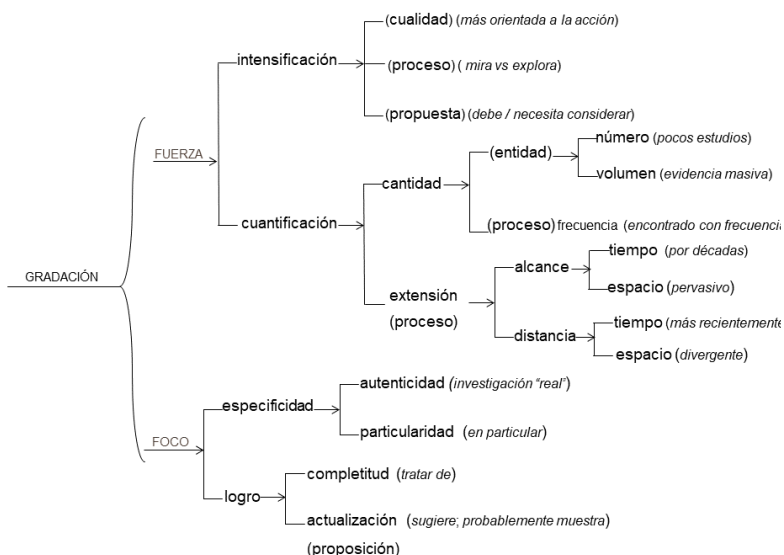
También es relevante para el análisis de las MGL el ensamble del significado causal con significados de GRADACIÓN. Este sistema se asocia a la metafunción interpersonal, dado que aborda la evaluación subjetiva del significado en términos de grados y no en términos de distinciones categoriales, asociadas a la metafunción ideacional

(Hood y Martin, 2007). De acuerdo con el subsistema descrito inicialmente para el inglés, es posible graduar tanto los significados evaluativos como los experienciales.

Martin y White (2005) proponen dos opciones básicas de GRADACIÓN, denominadas FUERZA y FOCO. La GRADACIÓN de FUERZA alude a la intensificación y la cuantificación de valores en un texto; por ejemplo, los ítems subrayados en “muy importante” y “muchos estudios”. La GRADACIÓN de FOCO, en tanto, se refiere a la agudización o suavización de los límites categoriales de ítems no graduables en un texto. La descripción de FOCO en Martin y White (2005) aborda el ajuste de los límites categoriales de entidades; por ejemplo, los ítems subrayados en “investigación verdadera” y “alegría pura” (Hood, 2019, p. 390). Mientras la FUERZA se puede comparar con subir o bajar el volumen de un equipo de sonido, el FOCO se puede comparar con la función de enfocar en una cámara (Hao y Hood, 2019).

El FOCO ha sido elaborado por Hood (2010, 2019), quien va más allá de las entidades, para considerar también la gradabilidad de procesos y proposiciones. Entre otras, la autora agrega las categorías [logro: completitud] y [logro:

Figura 4 Sistema de GRADACIÓN



Fuente: Martin y White (2005), elaborado por Hood (2010, 2019).

actualización], como se muestra en la Figura 4. El FOCO [logro: actualización] comprende la posibilidad de ajustar los límites de una figura en términos de la probabilidad de que “efectivamente haya sucedido” (Hood, 2019, p. 391). Los grados de actualización de una proposición son comúnmente materializados en el grupo verbal (Halliday, 1994; Matthiessen, 1995). Por ejemplo, mientras en “Li sugiere que” se suaviza la actualización de la proposición, en “Li establece que” el significado proposicional proyectado se presenta completamente actualizado (Hood, 2010, p. 104). Si bien estas categorías se han estudiado para el inglés, en trabajos previos (Oteiza, 2023a, 2023b; Oteiza et al., 2021), se corroboró que las categorías [especificidad] y [logro] propuestas por Hood (2010, 2019) también son pertinentes para el español.

### Método

Este trabajo se caracteriza como un estudio de casos abordado desde un paradigma de investigación cualitativo. Dado que el objetivo de la investigación es caracterizar la interacción entre el sistema ideacional de CONEXIÓN y los subsistemas interpersonales de COMPROMISO y GRADACIÓN en la construcción de la causalidad histórica en el

ámbito escolar, se realizó una selección acotada de datos que permitiera privilegiar la profundidad del análisis de dicha interacción de significados en español. Este muestreo no busca ser representativo del universo ni hacer generalizaciones, sino describir en detalle un fenómeno acotado. Así, con un diseño descriptivo, se examinó un conjunto de instancias de MGL en español, en el ámbito disciplinar de la historia escolar, desde el enfoque teórico-metodológico de la LSF. A continuación, se describe el corpus y el procedimiento empleado para analizar los datos.

El corpus de MGL fue extraído de un texto escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para tercer año de enseñanza secundaria, de Editorial SM (Quintana et al., 2018). Este contaba con la licitación ministerial de Chile al año 2019, es decir, era distribuido sistemática y gratuitamente a estudiantes y profesores de escuelas municipales y subvencionadas, razón por la que puede entenderse como dispositivo oficial de memoria colectiva del Estado (Narvaja de Arnoux, 2008; Oteiza, en prensa).

El procedimiento empleado para el análisis de los datos tomó como punto de partida el

estrato semántico-discursivo (Halliday, 1985). Consecuentemente, se llevó a cabo el análisis de CONEXIÓN, de acuerdo con las unidades semántico-discursivas ideacionales descritas por Hao (2020a). El método de identificación de secuencias metafóricamente realizadas (*i.e.* MGL) incluyó tres pasos. Primero, la verificación de que la secuencia hipotética efectivamente comprendiera dos figuras semántico-discursivas. Segundo, la constatación de que la secuencia estuviera realizada léxico-gramaticalmente dentro de una cláusula, con la conexión realizada por un grupo verbal. Tercero, el desempaquetamiento, es decir, la reescritura de la secuencia de manera congruente en la forma de un complejo clausular y la aplicación de los principios de agnación y enación (Gleason, 1965; Heyvaert, 2003; Hao, 2020a).

La agnación se refiere a una relación sistemática en términos de significado y estructura. Dos construcciones son agnadas cuando construyen significados similares con los mismos ítems de vocabulario principales (*e.g.* “él la vio” y “ella fue vista por él”). Para que estas construcciones sean agnadas, deben mantener una relación de enación con otras. Dos construcciones son enadas si las unidades que las componen son de las mismas clases y están organizadas en construcciones iguales (*e.g.* “él la vio” y “él la escuchó”). En este trabajo, se abordaron las secuencias cuyo agnado revelaba una conexión de tipo causal, con los conectores *entonces* o *ya que*.

Tras la identificación de las secuencias causales, se exploró la interacción entre CONEXIÓN y sistemas interpersonales. El análisis de COMPROMISO siguió las categorías de Martin y White (2005) y el de GRADACIÓN se ciñó a las categorías de Hood (2010, 2019). Estos análisis también fueron sostenidos a partir de la aplicación de las pruebas de agnación, en la medida que se buscó que los significados interpersonales hipotetizados (*e.g.* heteroglosia de expansión) tuvieran una realización transparente y consistente en los agnados congruentes.

## Resultados y discusión

En esta sección se presentan y discuten instancias de secuencias causales, extraídas del texto escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para tercer año de enseñanza secundaria. Las conexiones causales de las secuencias analizadas son realizadas metafóricamente a partir de grupos verbales. En el análisis, mostramos que estas MGL expresan diferentes “grados de causalidad” y, por lo tanto, pueden entenderse como ensambladas con posicionamientos heteroglósicos o monoglósicos (subsistema de COMPROMISO) y con actualizaciones más suaves o agudas de FOCO (subsistema de GRADACIÓN).

Si bien el fenómeno lingüístico de interés se circunscribe a la unidad semántico-discursiva de secuencia, cada instancia se presenta en el fragmento más extenso en el que aparece, de modo de proporcionar el cotexto necesario para la discusión ofrecida. Las instancias se ordenan en dos grupos: causalidad determinante y causalidad habilitante.

### Causalidad determinante

Una de las posibilidades al expresar una relación de causalidad es hacerlo de manera determinante. En la secuencia destacada al final del Ejemplo 4, se establece una conexión causal (subrayada) entre el hecho de que, durante la dictadura militar en Chile, los productos externos eran competitivos y el hecho de que un subsector productivo fue sustituido:

#### Ejemplo 4

La estrategia de desarrollo del régimen militar, basada en los postulados neoliberales, contemplaba la apertura del mercado chileno al exterior, y la rebaja de aranceles, que favorecería a los productos donde Chile tenía ventajas comparativas como la minería y la agricultura. Dichos cambios se acompañaron de una liberalización de los precios para competir con los productos internacionales y la corrección del cambio monetario [...]. Esta política aumentó las exportaciones, diversificó los productos y los mercados y

estimuló el crecimiento del PIB. *La competencia de los productos externos provocó la sustitución de un amplio subsector que producía bienes finales*, anteriormente protegido por barreras arancelarias (Quintana et al., 2018, p. 219).

La secuencia destacada en el Ejemplo 4 es realizada mediante el denominado “tipo de cláusula favorita de los textos científicos modernos” (Halliday, 1998, p. 206). En ella, ambas figuras son realizadas por MGE, las que son conectadas mediante un grupo verbal. Esta configuración encapsula dentro de la cláusula lo que congruentemente sería realizado por un complejo clausular. La Tabla 1 ilustra la relación de agnación (indicada con ⇕) entre la secuencia original, realizada metafóricamente, y su agnado congruente.

**Tabla 1** Metáfora gramatical lógica “provocó”

Secuencia		
Figura causa	Conexión	Figura efecto
La competencia de los productos externos	provocó	la sustitución de un amplio subsector que producía bienes finales
Cláusula		
⇕		
Secuencia		
Figura causa	Conexión	Figura efecto
Los productos externos eran competitivos	entonces	un amplio subsector que producía bienes finales fue sustituido
Complejo clausular		

El Proceso material “provocó” tiene un valor causal inscrito léxicamente. A nivel semántico-discursivo, expresa que la sustitución del subsector fue determinada por la competencia de los productos externos. Esto se refleja en el agnado congruente de la secuencia, en el que dos cláusulas son relacionadas por un conector causal, “entonces”, sin presencia de recursos de modalización.

Otra causalidad determinante se observa hacia el final del extracto que se presenta en el Ejemplo 5, entre el hecho de que, en los años setenta, las importaciones aumentaron explosivamente y el hecho de que los precios de bienes de consumo cayeron sustancialmente.

**Ejemplo 5**

El resultado más alabado por los economistas fue la disminución de la tasa de inflación: en 1975 alcanzaba un 370 % anual, hacia 1979 llegó a 33 % y dos años más tarde, solo a 9 %, debido a la disciplina fiscal y monetaria implementada desde 1975. Dicha reducción se complementaba con la del déficit fiscal, que pasó de 21 % en 1977 a 2,9 % en 1981, y un aumento de los salarios reales en un promedio de 9 % entre 1976 y 1981. El equipo económico pudo exhibir estas cifras, a partir de 1977, como un éxito no solo en el país sino también en el extranjero. Fue lo que se llamó el “milagro económico” chileno, asociado a un boom de importaciones y, especialmente, a un aumento de la especulación. *El primero se debió a la caída sustancial de los precios de bienes de consumo, como automóviles y electrodomésticos* (Quintana et al., 2018, p. 222).

En esta instancia, la secuencia causal destacada también se encapsula en el rango de la cláusula. Ahora bien, solo una de las figuras de la secuencia es realizada por una MGE (“la caída sustancial de los precios”). La otra figura (“un boom de importaciones”) es referida en la cláusula por la referencia textual “el primero”. Ambas se conectan mediante el grupo verbal “se debió”. El agnado congruente de esta instancia es un complejo clausular, como se ilustra en la Tabla 2.

**Tabla 2** Metáfora gramatical lógica “se debió”

Secuencia		
Figura efecto	Conexión	Figura causa
El primero	se debió	a la caída sustancial de los precios de bienes de consumo
Cláusula		
⇕		
Secuencia		
Figura efecto	Conexión	Figura causa
Más y más productos se empezaron a importar explosivamente *	ya que	los precios de bienes de consumo cayeron sustancialmente
Complejo clausular		

\*“Un boom de importaciones” es desempaquetado como “más y más productos se empezaron a importar explosivamente”, bajo el entendido de que la voz inglesa *boom* obedece al éxito o auge repentino de algo (rae, s. f.).

En este caso, el Proceso material “se debe a” también construye una conexión causal determinante: el *boom* de las importaciones fue determinado por la caída de los precios. Así se representa en el agnado congruente, correspondiente a un complejo clausal, con dos cláusulas relacionadas mediante un conector causal, “ya que”, sin modalizaciones.

Si miramos las conexiones causales “provocó” en el Ejemplo 4 y “se debe” en el Ejemplo 5 desde el subsistema de COMPROMISO, es posible plantear que construyen causalidad desde una orientación monoglófica. Esto implica que no recurren a voces alternativas que posicionen el vínculo causal de alguna manera en el discurso ni dejan espacio para la discusión sobre este vínculo. A su vez, estas conexiones causales de *causalidad determinante* son analizables desde el subsistema de GRADACIÓN. En este sentido, planteamos que realizan un FOCO agudo de [logro: actualización], en la medida que muestran una relación de causa-efecto nítida, completamente actualizada. Sin embargo, como veremos, no todas las MGL realizan estas mismas opciones de COMPROMISO y GRADACIÓN.

En el Ejemplo 6 se construye causalidad mediante el uso de otro tipo de Proceso, asociado a opciones interpersonales sutilmente diferentes. En la secuencia destacada, se conecta el hecho de que, en determinado momento, el precio del cobre bajó y el hecho de que las exportaciones cayeron. La conexión se realiza mediante el grupo verbal “significó”.

**Ejemplo 6**

*En Chile, la baja en el precio del cobre significó una caída de US\$ 25 millones en las exportaciones.* Sumado a esto, el aumento de la tasa de interés internacional provocó un alza en los pagos con sus acreedores extranjeros, que pasaron de 20 % de sus exportaciones en 1978, al 40 % en 1981 y a más del 50 % al año siguiente. A lo anterior se sumó una reducción abrupta de los créditos internacionales (Quintana et al., 2018, p. 223).

Al igual que en el Ejemplo 4, la secuencia causal del Ejemplo 6 se realiza por el tipo de “cláusula favorita de Halliday”, es decir, dos MGE son conectadas

**Tabla 3** Metáfora gramatical lógica “significó”

Secuencia		
Figura causa	Conexión	Figura efecto
La baja en el precio del cobre	significó	una caída de US\$ 25 millones en las exportaciones
Cláusula		
↕		
Secuencia		
Figura causa	Conexión	Figura efecto
El precio del cobre bajó	entonces	las exportaciones cayeron en US\$ 25 millones
Complejo clausal		

por medio de un grupo verbal, que expresa una relación de causalidad nítida entre dos ocurrencias. Esto se refleja de forma congruente en el agnado expuesto en la Tabla 3.

El agnado, en este caso, tampoco presenta elementos modales que atenúen la determinación del vínculo causal. Sin embargo, “significó” funciona, en contextos de gramática congruente, como un Proceso de tipo relacional intensivo identificativo (Halliday y Matthiessen, 2014, p. 269). Por lo tanto, su valor causal se considera más indirecto y menos determinante que aquel de Procesos materiales como “provocar” o “deberse”, léxicamente causales.

En el Ejemplo 7 se construye causalidad a partir de un grupo verbal similar al anterior. En esta instancia, se establece una conexión causal entre el hecho de que, en el siglo XX, se introdujo el vehículo y el hecho de que se creó una extensa red de trabajo y consumo.

**Ejemplo 7**

El automóvil llegó a Chile en 1902, aunque su importación solo aumentó en la década siguiente. De este modo, si en 1908 ingresaron 30 automóviles, diez años después lo hacían 1600. Mientras que para los grupos acomodados su uso constituyó una forma de distracción o un medio de transporte habitual, para antiguos cocheros y otros trabajadores se transformó

**Tabla 4** Metáfora gramatical lógica “implicó”

Secuencia		
Figura causa	Conexión	Figura efecto
La introducción del vehículo	implicó	la creación de una extensa red de trabajo y consumo
Cláusula		
⇕		
Secuencia		
Figura causa	Conexión	Figura efecto
Se introdujo el vehículo	entonces	se creó una extensa red de trabajo y consumo
Complejo clausular		

en una manera de ganarse la vida mediante el cobro por traslado. *La introducción del vehículo implicó la creación de una extensa red de trabajo y consumo*, y, a la vez, supuso un aumento notable en la percepción de la velocidad a la que estaba sometida la vida cotidiana de la ciudad del siglo XX. (Quintana *et al.*, 2018, p. 114).

En la secuencia destacada nuevamente tenemos dos figuras realizadas por grupos nominales y la conexión es realizada por el grupo verbal “implicó”. El agnado congruente desempaqueta esta secuencia en el rango del complejo clausular, como se muestra en la Tabla 4.

Al igual que “significó”, el grupo verbal “implicó” es un Proceso relacional intensivo identificativo. Su valor causal en el cotexto del Ejemplo 7, por lo tanto, se considera menos transparente o menos evidente que aquel de Procesos materiales, cuya naturaleza causal se encuentra inscrita léxicamente. En otras palabras, los Procesos que congruentemente funcionan de manera relacional intensiva identificativa construyen una causalidad sutilmente menos determinante que la de los Procesos materiales léxicamente causales.

**Causalidad habilitante**

Un matiz distinto se construye cuando la causalidad es realizada, a nivel léxico-gramatical, por otro grupo de Procesos materiales. La secuencia destacada en el Ejemplo 8 explica la conexión

entre el hecho de que, durante la dictadura militar en Chile, algunas empresas públicas se privatizaron y el hecho de que las recaudaciones fiscales mejoraron.

**Ejemplo 8**

Desde un principio, la dictadura militar emprendió un programa a largo plazo de privatización y reestructuración de las empresas y del resto de activos estatales, así como un fuerte ajuste fiscal, a través del control del gasto público y una reforma tributaria. *La privatización de algunas de las empresas públicas permitió, en el corto plazo, el mejoramiento de las recaudaciones fiscales*, aunque estas no se invirtieron en actividades que pudieran acrecentarlas (Quintana *et al.*, 2018, p. 218).

La secuencia destacada en el Ejemplo 8 presenta dos figuras realizadas por nominalizaciones, que constituyen MGE; la conexión causal, en tanto, es realizada por el Proceso, “permitió”. De acuerdo con esta conexión, el mejoramiento de las recaudaciones *fue posible gracias a* la privatización, pero no fue *determinado por* esta. Por lo tanto, podemos decir que se construye una causalidad más habilitante que determinante (Coffin, 2006). Esta naturaleza habilitante se plasma en el agnado congruente de la secuencia en la Tabla 5.

En el agnado congruente expuesto en la Tabla 5 puede verse que la conexión no solo se desempaqueta mediante el conector causal “entonces”, sino

**Tabla 5** Metáfora gramatical lógica “permitió”

Secuencia		
Figura causa	Conexión	Figura efecto
La privatización de algunas de las empresas públicas	permitió	el mejoramiento de las recaudaciones fiscales
Cláusula		
⇕		
Secuencia		
Figura causa	Conexión	Figura efecto modificada
Algunas de las empresas públicas se privatizaron	entonces	<i>fue posible que</i> las recaudaciones fiscales mejoraran
Complejo clausular		

además por medio de un elemento interpersonal, a saber, la modificación de la figura efecto: “fue posible que las recaudaciones fiscales mejoraran” (cf. “el mejoramiento de las recaudaciones fiscales”). Esta modificación muestra la atenuación del vínculo causal de la secuencia, en la medida que plantea la privatización de algunas empresas como una condición necesaria para el mejoramiento de las recaudaciones.

La modificación de figuras ha sido previamente atribuida, en términos de COMPROMISO, a la opción heteroglósica de [expandir: considerar], y en términos de GRADACIÓN, a la opción de fuerza baja de intensificación (Hao, 2020a, pp. 105-109; Hood y Martin, 2007). En línea con esto, y en virtud de los agnados descritos, en este trabajo planteamos que la MGL “permitió” expande el espacio dialógico a través de la opción [expandir: considerar: posibilitar]. Ahora bien, no entendemos la GRADACIÓN, en términos de fuerza, sino de foco. Postulamos, en efecto, que la MGL construida a partir del Proceso “permitió” realiza un FOCO medio [logro: actualización], en tanto solo actualiza medianamente el vínculo causal

De manera similar al Ejemplo 8, en la secuencia destacada en el Ejemplo 9, se establece una conexión causal entre un conjunto de hechos descritos a lo largo del párrafo y el hecho de que se generara un superávit en el sector público:

**Ejemplo 9**

Desde un principio, la dictadura militar emprendió un programa a largo plazo de privatización y reestructuración de las empresas y del resto de activos estatales, así como un fuerte ajuste fiscal, a través del control del gasto público y una reforma tributaria [...]. Además, aquellas empresas que permanecieron en manos del Estado fueron reestructuradas administrativamente dentro de las lógicas del sector privado, por lo que debieron autofinanciarse y orientarse a la maximización de sus utilidades. En 1975 se produjo un cambio importante en la institucionalidad fiscal con la Ley de Administración Financiera del Estado [...]. *El conjunto de medidas posibilitó la generación de un superávit en el sector público al año siguiente* (Quintana et al., 2018, p. 218).

En el Ejemplo 9, “el conjunto de medidas” opera como una entidad semiótica (Hao, 2020a, p. 67), que refiere anafóricamente una serie de figuras previamente presentadas en el cotexto. Estas figuras se plantean como la causa de la figura “la generación de un superávit en el sector público”, a través del grupo verbal “posibilitó”. Este Proceso, al igual que “permitió” en el Ejemplo 8, establece una causalidad habilitante, como se refleja en su agnado congruente, expuesto en la Tabla 6.

La Tabla 6 muestra que la conexión causal “posibilitó” se desempaqueta mediante el conector causal “entonces” y la modificación de la figura efecto en términos de su probabilidad: “entonces fue posible que el sector público tuviera un exceso de ingresos” (cf. “entonces el sector público tuvo un exceso de ingresos”). De esta manera, planteamos que la conexión “posibilitó”, en el agnado del Ejemplo 9, ilustra la existencia de un ensamble de CONEXIÓN con COMPROMISO [heteroglosia: expandir: considerar: posibilitar] y GRADACIÓN de FOCO medio [logro: actualización].

Existe un grupo de Procesos que construye una causalidad entendida como todavía menos

**Tabla 6** Metáfora gramatical lógica “posibilitó”

Secuencia		
Figuras causa	Conexión	Figura efecto
El conjunto de medidas	posibilitó	la generación de un superávit* en el sector público al año siguiente
Cláusula		
⇕		
Secuencia		
Figuras causa	Conexión	Figura efecto modificada
Se privatizaron y reestructuraron las empresas y los activos estatales, y se realizó un fuerte ajuste fiscal	entonces	<u>fue posible que</u> el sector público tuviera un exceso de ingresos sobre los gastos al año siguiente
Complejo clausular		

\*Superávit. “2. M. En la Administración pública, exceso de los ingresos sobre los gastos” (RAE, s. f.).



determinante. En la secuencia destacada en el Ejemplo 10, se plantea una conexión causal entre el hecho de que, hacia finales de los años setenta, las restricciones al crédito se flexibilizaran y el tipo de cambio se mantuviera fijo, y el hecho de que aumentaran las importaciones de productos externos:

**Ejemplo 10**

Hacia finales de la década de 1970 *se flexibilizaron las restricciones al crédito extranjero y el tipo de cambio peso/dólar se mantuvo fijo a un bajo precio, lo que favoreció la importación de productos externos*. Este cambio se debió a una combinación de factores: la consideración de que los términos de intercambio mejorarían gradualmente en favor del país, que habría disponibilidad de abundante financiamiento externo y la presencia de un optimismo acerca de la propia vitalidad del modelo económico (Quintana *et al.*, 2018, p. 222).

En el Ejemplo 10, “lo que” presume una causa compleja constituida por dos figuras previamente introducidas en el cotexto, como se revela en el agnado congruente presentado en la Tabla 7. El Proceso material “favoreció” vincula estas figuras con la figura “la importación de productos externos”, con una causalidad habilitante. Esto viene dado por el valor léxico no causal del Proceso en contextos de gramática congruente. La importación de los productos externos fue *favorecida* —no *determinada*— por la flexibilización de las restricciones al crédito, como se transparenta en el agnado congruente.

La relativización del vínculo causal se refleja en el agnado congruente, esta vez a través de un elemento distinto: la adición de una figura de contenido indefinido (“y otras cosas pasaron”) a la causa de la secuencia. El Proceso “favoreció” en el Ejemplo 10 indica que la flexibilización de las restricciones y el mantenimiento del tipo de cambio fueron unas causas entre otras posibles que tuvieron lugar en ese momento de la historia para que aumentara la importación de productos externos. Esta causalidad es analizable, al igual que las de los Ejemplos 9 y 8, como [heteroglosia: expandir: considerar: probabilidad]. En términos de

**Tabla 7** Metáfora gramatical lógica “favoreció”

Secuencia		
Figura(s) causa	Conexión	Figura efecto
lo que	favoreció	la importación de productos externos
Cláusula		
⇕		
Secuencia		
Figuras causa + figura causa adicional	Conexión	Figura efecto evaluada
Se flexibilizaron las restricciones al crédito extranjero, el tipo de cambio se mantuvo fijo a un bajo precio (y <u>otras cosas pasaron</u> )	entonces	se importaron <u>más*</u> productos externos
Complejo clausular		

\*Por su naturaleza léxica, “favoreció” además exige un agnado congruente que incluya un significado de fuerza alta de cuantificación en la figura efecto; en este caso, el adverbio comparativo “más” (“se importaron más productos externos”).

GRADACIÓN, en tanto, correspondería a un foco suave [logro: actualización], por su menor actualización del vínculo causal.

La secuencia destacada en el Ejemplo 11 también presenta una causalidad habilitante. Mediante el Proceso “estimuló”, se relaciona causalmente el hecho de que el precio del tipo de cambio se mantuviera fijo, por un lado, y que las personas consumieran de más y el país gastara más y se endeudara, por otro.

**Ejemplo 11**

La mantención del precio fijo del tipo de cambio *estimuló* el sobreconsumo y el gasto nacional interno, pero también el endeudamiento externo (Quintana *et al.*, 2018, p. 223).

De manera similar a “favoreció”, la causalidad construida por el Proceso material “estimuló” se encuentra poco actualizada. El uso de este Proceso en el Ejemplo 11 permite pensar que la primera figura no fue la única causa de que ocurriera el sobreconsumo, el gasto nacional interno y el endeudamiento externo. Esto se visibiliza en

Tabla 8 Metáfora gramatical lógica “estimuló”

Secuencia		
Figura causa	Conexión	Figuras efecto
La mantención del precio fijo del tipo de cambio	estimuló	el sobreconsumo y el gasto nacional interno, pero también el endeudamiento externo
Cláusula		
⇕		
Secuencia		
Figura causa + figura causa adicional	Conexión	Figuras efecto evaluadas
El precio del tipo de cambio se mantuvo fijo (y otras cosas pasaron)	entonces	las personas consumieron de más y el país gastó más, pero también se endeudó más.*
Complejo clausular		

\*“Estimuló” también exige un agnado congruente con figuras efecto que contengan significados de fuerza alta de cuantificación (“más”, “más” y “más” en las tres cláusulas que realizan las figuras efecto).

la adición de la figura “y otras cosas pasaron” a la causa de la secuencia, en el agnado congruente, como se expone en la Tabla 8.

### Conclusiones

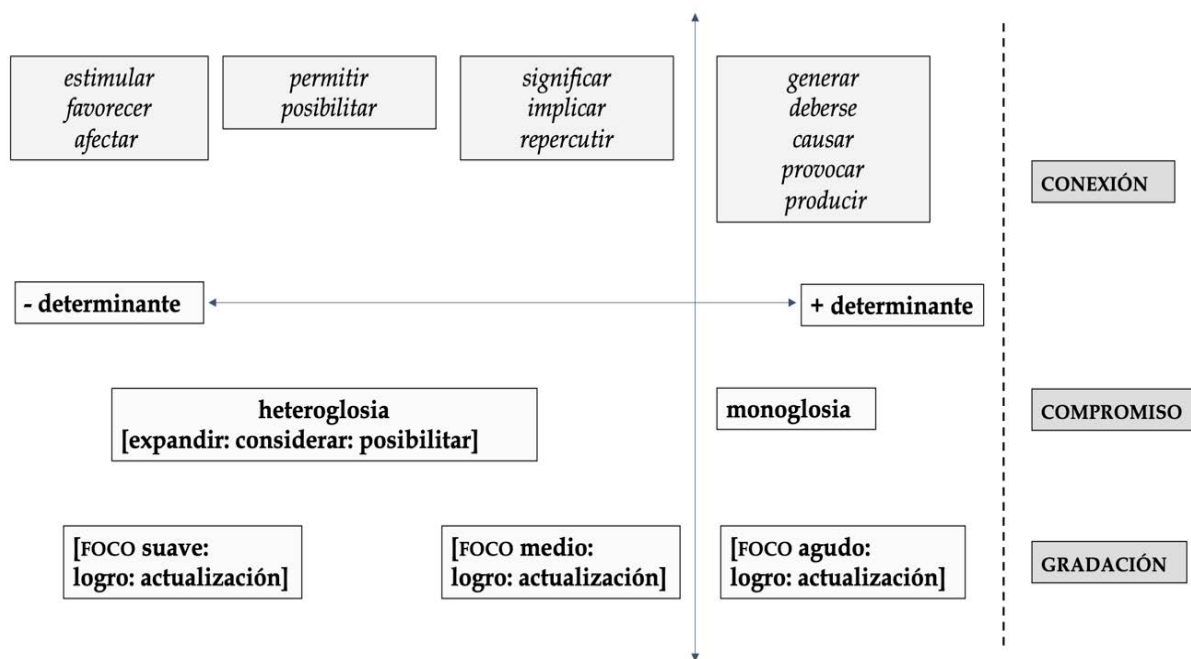
Este trabajo tuvo como objetivo caracterizar la interacción entre significados lógicos y significados interpersonales en la construcción de la causalidad histórica en el ámbito escolar. Desde el modelo teórico de la LSF, postulamos que los significados de causalidad realizados verbalmente como MGL se construyen ensamblados con significados de COMPROMISO y GRADACIÓN. Para mostrar este ensamble, ofrecimos un análisis sistemático y multidimensional, que considera las relaciones causa-efecto entre actividades en el campo de la historia (“por arriba”); las interacciones entre los sistemas de CONEXIÓN, COMPROMISO y GRADACIÓN (“por alrededor”); y las diversas formas léxico-gramaticales que adoptan las secuencias causales metafóricamente realizadas en español (“por abajo”).

Como han mostrado estudios previos en torno al discurso de la historia, el uso de MGL incide en las posibilidades de significación del pasado, al permitir el ajuste más delicado de las relaciones causa-efecto (Coffin, 2004, 2006; Leiva, 2022a, en prensa; Martin, 2003, Moss *et al.*, 2013; Oteíza, 2006, 2013). Ahora bien, la propuesta analítica de este trabajo supone una reelaboración del concepto de *fuerza causal*.

La gradabilidad identificada en las MGL en la forma de grupos verbales fue entendida en términos de FOCO, en vez de FUERZA. Así, este estudio analiza en estas MGL un ensamble entre CONEXIÓN, COMPROMISO y GRADACIÓN de foco [logro: actualización]. Mientras que con la categoría FUERZA la causalidad se lee como más o menos *intensa*, con la categoría FOCO se lee como más o menos *actualizada*, al concebirse como un significado experiencial no graduable. Esto, creemos, interpreta de manera más específica la diferencia entre conexiones causales como “estimular” (causalidad poco actualizada), “permitir” (causalidad medianamente actualizada) y “causar” (causalidad actualizada).

Metodológicamente, la identificación de significados lógicos e interpersonales en grupos verbales se basó en la agnación (Gleason, 1965; Hao, 2020a; Heyvaert, 2003). Este principio implicó complementar criterios semántico-discursivos y léxico-gramaticales. Así, por ejemplo, las opciones interpersonales monoglosia y foco agudo [logro: actualización] se asociaron al uso de Procesos materiales léxicamente causales (nivel léxico-gramatical) y a figuras no modificadas ni adicionadas en el agnado congruente de la secuencia (nivel semántico-discursivo). Las opciones heteroglosia [expandir: considerar] y foco medio [logro: actualización] se asociaron al uso de Procesos materiales no léxicamente causales (nivel léxico-gramatical) y a la modificación de figuras en el agnado congruente de la secuencia (nivel semántico-discursivo). Los patrones identificados se ilustran en la Figura 5.

**Figura 5** Ensamble de significados de causalidad (CONEXIÓN) con significados interpersonales (GRADACIÓN y COMPROMISO)



En suma, grupos verbales variados pueden materializar opciones de CONEXIÓN, COMPROMISO y GRADACIÓN. Según los patrones encontrados, fue posible agrupar las instancias en los grupos *causalidad determinante* y *causalidad habilitante*. Interpretativamente, la causalidad habilitante (*i.e.* el ensamble de la conexión causal con heteroglosia de expansión dialógica y gradación de foco medio o suave) contribuye a crear significados de mayor complejidad en el discurso de la historia. Los matices que estas realizaciones imprimen en la conexión causal posibilitan una interpretación menos simplista y más multifactorial de las actividades en el campo de la historia. Ahora bien, pedagógicamente estos son recursos lingüísticos desafiantes, que pueden ser difíciles de comprender y de discutir para los aprendientes de la historia. En este sentido, su comprensión requiere de actividades guiadas que, mediante el desempaquetamiento de las secuencias, hagan explícitas las opciones interpersonales e ideacionales que pueden confluír en ciertos ítems léxicos. Solo así es posible transparentar la variedad de formas léxico-gramaticales de las que disponemos para

comunicar determinados significados y cuáles de ellas son privilegiadas en la disciplina.

### Referencias

- Achugar, M. y Schleppegrell, M. (2005). Beyond connectors: The construction of cause in history textbooks. *Linguistics and Education*, 16(3), 298-318. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2006.02.003>
- Caffarel A., Martin, J. R. y Matthiessen, C. (2004). *Language typology. A functional perspective*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/cilt.253>
- Chile, Ministerio de Educación. (2015). Programa de Estudio. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Tercer año medio. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/303>
- Coffin, C. (2004). Learning to write history. The role of causality. *Written Communication*, 21(3), 261-289. <https://doi.org/10.1177/0741088304265476>
- Coffin, C. (2006). *Historical discourse. The language of time, cause and evaluation*. Continuum.
- Doran, Y. J. y Martin, J. R. (2021). Field relations: Understanding scientific explanations. En K. Maton, J. R. Martin y Y. J. Doran (Eds.), *Studying science: Knowledge, language, pedagogy* (pp. 105-133). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351129282-7>

- Eggs, S., Wignell, P. y Martin, J. R. (1993). The discourse of history: Distancing the recoverable past. En M. Ghadessy (Ed.), *Register analysis: Theory and practice*. Pinter.
- Gleason, H. A. (1965). *Linguistics and English grammar*. Holt, Rinehart and Winston.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2.ª ed.). Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1998). Things and relations. En J. R. Martin y R. Veel (Eds.), *Reading science: Critical and functional perspectives on discourses of science* (pp. 185-235). Routledge.
- Halliday, M. A. K. y Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4.ª ed.). Routledge.
- Hao, J. (2020a). *Analysing scientific discourse from a systemic functional linguistic perspective. A framework for exploring knowledge building in biology*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351241052>
- Hao, J. (2020b). Construing relations between scientific activities through Mandarin Chinese. En J. R. Martin, Y. Doran y G. Figueredo (Eds.), *Systemic functional language description. Making meaning matter* (pp. 238-272). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351184533-8>
- Hao, J. y Hood, S. (2019). Valuing science: The role of language and body language in a health science lecture. *Journal of Pragmatics*, 139, 200-215. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.12.001>
- Heyvaert, L. (2003). Nominalization as grammatical metaphor: On the need for a radically systemic and metafunctional approach. En A. M. Simon-Vandenberg, M. Taverniers y L. Ravelli (Eds.), *Grammatical metaphor. Views from systemic functional linguistics* (pp. 65-99). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/cilt.236.05hey>
- Hood, S. (2010). *Appraising research: Evaluation in academic writing*. Springer. <https://doi.org/10.1057/9780230274662>
- Hood, S. (2019). Appraisal. En G. Thompson, W. L. Bowcher, L. Fontaine y D. Schönthal (Eds.), *The Cambridge handbook of systemic functional linguistics* (pp. 382-409). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316337936.017>
- Hood, S. y Martin, J. R. (2007). Invoking attitude: The play of graduation in appraising discourse. En J. Webster, C. Matthiessen y R. Hasan (Eds.), *Continuing discourse on language* (pp. 739-764). Equinox.
- Leiva, N. (2022a). Conexiones causales en español: un recurso semántico-discursivo para explicar el pasado reciente en la Historia escolar. *Estudios Filológicos*, (69), 135-161. <https://doi.org/10.4067/S0071-17132022000100135>
- Leiva, N. (2022b) Conexiones implícitas en cláusulas de gerundio en español: una aproximación sistémico-funcional. *Signos*, 55(110), 816-843. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342022000300816>
- Leiva, N. (en prensa). Explaining what happened: logical metaphors in Spanish history textbooks. En J. Hao y J. R. Martin (Eds.), *The discourse of history: A systemic functional perspective*. Cambridge University Press.
- Martin, J. R. (1992). *English text: System and structure*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.59>
- Martin, J. R. (2000). Beyond exchange: Appraisal systems in English. En S. Hunston y G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text* (pp. 142-175). Oxford University Press.
- Martin, J. R. (2002). Writing history: Construing time and value in discourses of the past. En C. Colombi y M. Schleppegrell (Eds.), *Developing advanced literacy in first and second language* (pp. 87-118). Erlbaum.
- Martin, J. R. (2003). Making history: Grammar for interpretation. En J. R. Martin & R. Wodak (Eds.), *Re/reading the past: Critical and functional perspectives on time and value* (pp. 19-57). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/dapsac.8.03mar>
- Martin, J. R. (2007). Construing knowledge: A functional linguistic perspective. En F. Christie y J. R. Martin (Eds.), *Language, knowledge and pedagogy. Functional linguistics and sociological perspectives* (pp. 34-64). Continuum.
- Martin, J. R. (2008). Incongruent and proud: De-vilifying "nominalization". *Discourse & Society*, 19(6), 801-810. <https://doi.org/10.1177/0957926508095895>
- Martin, J. R. (2013). Embedded literacy: Knowledge as meaning. *Linguistics and Education*, 24(1), 23-37. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.006>
- Martin, J. R. (2019). Discourse semantics. En G. Thompson, W. Bowcher, L. Fontaine y D. Schönthal (Eds.), *The Cambridge handbook of systemic functional linguistics* (pp. 358-381). Cambridge University Press.
- Martin, J. R. (2020a). Ideational semiosis: A tri-stratal perspective on grammatical metaphor. *DELTA*, 36(3), 1-27. <https://doi.org/10.1590/1678-460x2020360304>

- Martin, J. R. (2020b). Metaphors we feel by: Stratal tension. *Journal of World Languages*, 6(1-2), 8-26. <https://doi.org/10.1080/21698252.2020.1720158>
- Martin, J. R. y White, P. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230511910>
- Matthiessen, C. M. I. M. (1995). *Lexicogrammatical cartography: English systems*. International Language Sciences Publishing.
- Moss, G., Barletta, N., Chamorro, D. y Mizuno, J. (2013). La metáfora gramatical en los textos escolares de Ciencias Sociales en español. *Onomázein*, (28), 88-104. <https://doi.org/10.7764/onomazein.28.3>
- Narvaja de Arnoux, E. (2008). *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862)*. Estudio glotopolítico. Arcos Editor.
- Oteiza, T. (2006). *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*. Frasis.
- Oteiza, T. (2013). Recontextualización del pasado nacional reciente en los manuales escolares de Historia. En E. Moyano (Ed.), *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística* (pp. 357-398). UNGS.
- Oteiza, T. (2021). Sistema de compromiso en español escrito: dialogicidad en el campo del discurso de la historia. *Boletín de Filología*, [Anejo] 3(2), 799-819.
- Oteiza, T. (2023a) Graduating points of view in Spanish written language: The role of modality. *Language, Context and Text. The Sociosemiotic Forum*, 5(1), 161-192. <https://doi.org/10.1075/langct.00045.ote>
- Oteiza, T. (2023b). *What to remember, what to teach. Human rights violations in Chile's recent past and the pedagogical discourse of History*. Equinox.
- Oteiza, T. y Pinuer, C. (2019). El sistema de valoración como herramienta teórico-metodológica para el estudio social e ideológico del discurso. *Logos*, 29(2), 207-228. <http://dx.doi.org/10.15443/rl2918>
- Oteiza, T., Castro, C. y Pinuer, C. (2021). Graduating political crisis and violence in the discourse of History: The role of Spanish suffixes. *Discourse Studies*, 23(3), 296-323. <https://doi.org/10.1177/1461445620982107>
- Quintana, S., Castillo, S., Pérez, N. Moyano, C. y Thielemann, L. (2018). *Historia, geografía y ciencias sociales, tercero medio*. Editorial SM.
- Real Academia Española (RAE) (s. f.). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/>
- Schleppegrell, M., Achugar, M. y Oteiza, T. (2004). The grammar of History: Enhancing content-based instruction through a functional focus on language. *TESOL Quarterly*, 38(1), 67-93. <https://doi.org/10.2307/3588259>
- Unsworth, L. (1999). Developing critical understanding of the specialised language of school science and history texts: A functional grammatical perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(7), 508-521. <https://www.jstor.org/stable/40015633>
- White, P. (2010). Taking Bakhtin seriously: Dialogic effects in written, mass communicative discourse. *Japanese Journal of Pragmatics*, 12, 37-53.
- White, P. (2012). Exploring the axiological workings of 'reporter voice' news stories—Attribution and attitudinal positioning. *Discourse, Context & Media*, 1(2-3), 57-67. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2012.10.004>

**Cómo citar este artículo:** Leiva, N. y Oteiza, T. (2023). Causalidad y posicionamientos en el discurso de la historia escolar en español. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 28(3), 1-19. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.352539>

# FUNCIÓN ATENUANTE DE LAS FORMAS VERBALES QUE EXPRESAN DUDA EN ENTREVISTAS SEMIDIRIGIDAS DEL CORPUS PRESEEA DE CHILE

MITIGATING FUNCTION IN VERB FORMS CONVEYING DOUBT IN THE CHILEAN PRESEEA SEMI-STRUCTURED INTERVIEWS CORPUS

LA FONCTION D'ATTÉNUATION DANS LES FORMES VERBALES QUI EXPRIMENT DOUTE CHEZ DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS DU CORPUS PRESEEA DU CHILI

A FUNÇÃO D'ATENUAÇÃO NAS FORMAS VERBAIS QUE EXPRESSAM DÚVIDA EM ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS NO CORPUS PRESEEA NO CHILE

## Consuelo Gajardo

Profesora asistente, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, Chile.  
cgajardom@uc.cl  
<https://orcid.org/0000-0001-5371-5411>

## Silvana Guerrero González

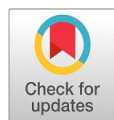
Profesora asociada, Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile.  
siguerrero@u.uchile.cl  
<https://orcid.org/0000-0002-7441-8907>

## Javier González Riffo

Profesor asistente, Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.  
jgonzalezr@ucsh.cl  
<https://orcid.org/0000-0002-7916-1397>

## Daniela Ibarra Herrera

Profesora asistente, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso,



## RESUMEN

Este artículo analiza la función atenuante en las formas verbales que expresan duda en entrevistas semidirigidas del corpus PRESEEA de Santiago de Chile. Con base en este corpus, se analizaron 36 entrevistas recolectadas en 2009, tomando en cuenta la imagen de los participantes, los actos de habla y su posición discursiva. Además, se analizó la variación sociolingüística de dichos verbos en torno a los factores sexo, edad y nivel de instrucción. Las principales expresiones de duda con función atenuante encontradas incluyen los verbos doxásticos tales como “creer” y “suponer”, los verbos modales “deber” y “poder” y el verbo que expresa desconocimiento “no saber” y se producen una vez que los hablantes expresan como una duda su verdadero punto de vista, o cuando reportan un estado de cosas, es decir, cuando tiene valor epistémico. Se configura un rol de hablante orientado ‘al otro’, que no quiere exponer su imagen con el interlocutor cuando se expresan opiniones sobre temas controversiales o cuando se reportan hechos que el hablante evita expresar abiertamente. Asimismo, se demuestra que la variación sociolingüística es escasa y se relaciona principalmente con el factor edad de los informantes.

**Palabras clave:** atenuación lingüística, variación sociolingüística, expresiones de duda, corpus PRESEEA, formas verbales

## ABSTRACT

This article analyzes the attenuating function of verbal forms expressing doubt in semi-structured interviews found in the PRESEEA corpus of Santiago de Chile. 36 interviews, collected in 2009, were analyzed taking into account the participants image, speech acts, and discursive positions. Verb sociolinguistic variation —as determined by sex, age, and education level— was also examined. The main doubt expressions with an attenuating function found include doxastic verbs such as *creer* (“believe”) and *suponer* (“suppose”), the modal verbs *deber* (“must” or “should”) and *poder* (“could”, “might”), and the verb expressing lack of knowledge *no saber*

Recibido: 2022-02-03 / Aceptado: 2022-07-19 / Publicado: 2023-09-12

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.348697>

Editora: Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2023. Este artículo se ofrece en acceso abierto de conformidad con los términos de la licencia BY-NC-SA 4.0 International, de Creative Commons.



Valparaíso, Chile.  
 daniela.ibarra@pucv.cl  
<https://orcid.org/0000-0002-2087-7921>

(“to not know”). These expressions occur when speakers express their true point of view as a doubt, or when they report a state of affairs. The result is a speaker directed towards the “other”, who does not want to expose their image to their interlocutor, when the speaker expresses opinions about controversial topics or when they report facts that they prefer not to express openly. Sociolinguistic variation is scarce and is mostly related to age.

**Keywords:** linguistic attenuation, sociolinguistic variation, expressions of doubt, verb forms, PRESEEA corpus

## RÉSUMÉ

Cet article analyse la fonction d’atténuation des formes verbales exprimant le doute dans des entretiens semi-directifs à Santiago du Chili. A partir du corpus PRESEEA, nous avons rassemblé 36 entretiens recueillis en 2009 en tenant compte de l’image des participants, de leurs actes de langage et de leurs positions discursives. Nous avons également analysé la variation sociolinguistique de ces verbes en fonction du sexe, de l’âge et du niveau d’éducation. Les principales expressions de doute à fonction atténuante trouvées comprennent les verbes doxastiques tels que *creer* (« croire ») et *suponer* (« supposer »), les verbes modaux *deber* (« devoir ») et *poder* (« pouvoir ») et le verbe exprimant le manque de connaissance *no saber* (« ne pas savoir »). Ces expressions apparaissent lorsque les locuteurs expriment leur véritable point de vue sous forme de doute, ou lorsqu’ils rapportent un état de fait. Le résultat est un locuteur orienté vers « l’autre », qui ne veut pas exposer son image à son interlocuteur, est configuré lorsque le locuteur exprime des opinions sur des sujets controversés ou lorsqu’il rapporte des faits qu’il préfère ne pas exprimer ouvertement. En outre, les résultats montrent qu’il y a peu de variation sociolinguistique et qu’elle est surtout liée à l’âge.

**Mots clef :** atténuation linguistique, variation sociolinguistique, expressions de doute, formes verbales, corpus PRESEEA

## RESUMO

Este artigo analisa a função atenuante nas formas verbais que exprimem dúvida em entrevistas semiestruturadas no Santiago de Chile. Baseados no corpus PRESEEA, analisamos 36 entrevistas recolhidas em 2009 levando em consideração a imagem dos participantes, os atos de fala e sua posição discursiva. Além disso, analisamos a variação sociolinguística desses verbos em relação aos fatores sexo, idade e nível de educação. As principais expressões de dúvida com função atenuante encontradas incluem os verbos doxásticos tais como “achar” e “supor”, os verbos modais “dever” e “poder” e o verbo que exprime desconhecimento “não saber” e se produz quando os falantes exprimem na forma de dúvida seu verdadeiro ponto de vista ou quando reportam um estado de coisas. O resultado é um falante orientado ‘ao outro’, que não quer expor sua imagem com o interlocutor, ao exprimir opiniões sobre temas controversados ou quando reportar fatos que o falante evita exprimir abertamente. Do mesmo modo, a variação sociolinguística tem demonstrado ser escassa e mais relacionada à idade dos informantes.

**Palavras chave:** atenuação linguística, variação sociolinguística, expressões de dúvida, corpus PRESEEA, formas verbais

## Introducción

La atenuación lingüística, como “una estrategia retórica y social” (Cestero y Albelda, 2020, p. 938) que pretende prevenir y reparar los efectos adversos de los actos de habla en la comunicación, ha tenido un desarrollo significativo en las últimas décadas. Entre dichos desarrollos se destacan numerosos trabajos que han propuesto un enfoque teórico y metodológico comprehensivo para su análisis empírico en el español peninsular (Albelda, 2016, 2018; Albelda y Cestero, 2011; Albelda *et al.*, 2014; Briz y Albelda, 2013; Cestero y Albelda, 2012, 2020; Villalba, 2018). También el español de Chile ha sido foco de significativas contribuciones al estudio de la atenuación, dentro de las que destacan los trabajos de variación dialectal (Albelda, 2008; Puga y Gutiérrez, 2015), justificaciones atenuantes (Guerrero *et al.*, 2020a, 2020b) y estrategias de atenuación en narraciones de experiencia personal (González Riffo y Guerrero González, 2018).

En contraste, el trabajo sobre las formas verbales que expresan duda como estrategia de atenuación ha tenido un desarrollo considerablemente menor, aun cuando estas se establecen como elementos utilizados de manera frecuente para disminuir la fuerza ilocutiva de los enunciados y crear distancia entre el hablante y su mensaje (Albelda y Cestero, 2011). Otro recurso del español para expresar duda son los predicados doxásticos (Haverkate, 1994), que hacen notar que el emisor no tiene total certeza sobre su enunciado, y se usan con el fin de no imponer su opinión y, en consecuencia, evitar dañar la imagen de los interlocutores.

Los trabajos que se han centrado en estos verbos han determinado desde la gramática sus dominios sintácticos y valores semánticos, particularmente sobre “pensar” y “creer” (De Saeger, 2007), “creo”, “opino” y “pienso” (Hennemann, 2016) y “opinar”, “pensar”, “creer” y “suponer” (González Ruiz, 2015). Pese a que estos estudios han contribuido a un mayor entendimiento de estos verbos en relación con sus dominios sintáctico-semánticos, se evidencia una falta de investigaciones que

profundicen en cómo operan a nivel pragmático. Ya Gajardo *et al.* (2022) presentó una aproximación a la atenuación en estas formas verbales para el género conversación coloquial. Esta concluyó que la atenuación se manifiesta sobre todo en desacuerdos y recriminaciones al interlocutor.

El presente estudio explora la entrevista semidirigida, considerando que las estrategias atenuantes se restringen según factores situacionales como el registro (Albelda, 2004) y que del género entrevista semidirigida se espera mayor actividad atenuadora, debido a sus rasgos de mayor formalidad, menor relación de igualdad y de proximidad (Briz, 2010). Por otro lado, este tipo de verbos que manifiestan duda son las estructuras que mayores problemas plantean para la determinación de la naturaleza atenuante, ya que pueden llegar a expresar distintas funciones pragmáticas, entre ellas, atenuación o intensificación, en determinados contextos (Cestero y Albelda, 2020).

En vista de lo anterior, este artículo se propone caracterizar la función atenuante de las formas verbales que expresan duda en el género entrevista semidirigida del corpus del *Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y América* (PRESEEA) de Santiago de Chile. Particularmente, nos proponemos describir 1) el funcionamiento atenuante de los verbos que expresan duda según la imagen social de los participantes, los actos de habla y su posición discursiva, en conjunto con la presencia (o no) del sujeto sintáctico, y 2) la variación sociolingüística de dichos verbos en torno a los factores sexo, edad y nivel de instrucción.

Este trabajo se justifica por su aporte al estudio de la atenuación en el español chileno en cuanto a la descripción y caracterización de los verbos que expresan duda atenuante en un género como la entrevista semidirigida, que propicia el empleo de estrategias atenuadoras, en conjunto con su distribución sociolingüística. Asimismo, se busca hacer visibles las estrategias interaccionales que caracterizan a la comunidad de habla del español chileno y que están involucradas en la construcción de su



identidad sociocultural particular. Por identidad sociocultural se entiende el constructo discursivo que se vale del uso de estructuras lingüísticas y sistemas asociados ideológicamente con grupos y personas particulares (Bucholtz y Hall, 2010).

### Marco teórico

En esta sección se presenta el fenómeno de la atenuación lingüística, con especial atención a sus funciones pragmáticas, vinculadas con la imagen social de los hablantes. De igual forma, se destacan los principales trabajos del objeto de estudio en el español peninsular y en la variedad chilena y, por último, se abordan los verbos que expresan duda y su relación con la atenuación.

#### Atenuación lingüística

La atenuación lingüística se inscribe como una estrategia retórica y social (Cestero y Albelda, 2020) que persigue proteger o reparar los efectos negativos de un acto de habla para asegurar las metas conversacionales de los hablantes (Briz, 2007, Albelda y Mihatsch, 2017). Esta se expresa de dos maneras, a saber, la utilización de lenguaje difuso y la reducción de la fuerza ilocutiva. El propósito de dichas estrategias es distanciarse del contenido del mensaje, para reducir el compromiso y obligaciones con su interlocutor y disminuir el desacuerdo, con lo cual se logra la regulación interpersonal y la armonía en la comunicación (Albelda, 2018; Briz y Albelda, 2013; Caffi, 2007; Cestero y Albelda, 2020).

Como se mencionó anteriormente, ha sido significativo el estudio de la atenuación lingüística en los últimos años. Entre estos estudios se destacan las investigaciones de Briz y Albelda (2013), Albelda (2016, 2018), Albelda *et al.* (2014), Albelda y Cestero (2011), Albelda y Mihatsch (2017), Cestero y Albelda (2012) y Villalba (2018) y también los estudios que describen la variación sociolingüística de la atenuación, tales como los de Cestero (2017), Albelda (2013) y Samper (2020), entre otros. Estos trabajos han contribuido a

generar fundamentos teóricos y metodológicos sólidos para estudios descriptivos y contrastivos en el español peninsular.

La atenuación en la variedad chilena también ha recibido atención en el estudio de Puga (1997), así como en trabajos sobre variación dialectal (Albelda, 2008; Puga y Gutiérrez, 2015), los mecanismos de atenuación en los relatos de experiencia personal (González Riffo y Guerrero González, 2018) y la justificación atenuante en conversaciones y entrevistas (Guerrero *et al.*, 2020a, 2020b). Pese a estos trabajos, se requieren mayores estudios que aborden la atenuación y, en especial, la función atenuante de los verbos que expresan duda, en un género distinto a la conversación coloquial en la variedad chilena del español, y que consideren la distribución sociolingüística de este fenómeno en la comunidad de habla estudiada.

#### Funciones de la atenuación

Como la atenuación surge por la necesidad de protección de la imagen, sus funciones deben analizarse a partir de este concepto (Cestero y Albelda, 2020). Dichas funciones son tres: a) la *protección del yo*, b) la *prevención* de daños al “yo” y al “tú”, y c) la *reparación* (Briz, 2007, 2018, Villalba, 2018). La *autoprotección* se despliega cuando los hablantes quieren velar por sus propios intereses, bien para salvaguardarse o quitarse responsabilidad por lo dicho (Albelda *et al.*, 2014; Villalba, 2018). La *prevención* de daños al “yo” y al “tú” la usa el hablante para evitar una amenaza a la imagen de su interlocutor mientras persigue el acuerdo o previene el desacuerdo. Por último, la *reparación* busca subsanar los daños que ya se han producido a la imagen del interlocutor (Albelda *et al.*, 2014).

#### Verbos doxásticos o que expresan duda

La atenuación de los actos de habla mediante mecanismos lingüísticos que expresan duda permite, como se ha indicado, disminuir el compromiso del hablante con lo dicho y crear mayor distancia entre el hablante y su mensaje (Albelda y

Cestero, 2011). Dentro de estos modos verbales se encuentran: 1) verbos, construcciones verbales y partículas discursivas que presentan la opinión en forma de duda o probabilidad, tales como *creer*, *ser posible*, *quizás* y 2) verbos, construcciones verbales y partículas discursivas que expresan fingimiento de incertidumbre, de incompetencia o de ignorancia, por ejemplo, *no saber*, *seguramente*, etc. (Albelda *et al.*, 2014, pp. 15-17).

En esta clasificación, entran los predicados doxásticos, verbos que representan un proceso cognitivo que realiza el hablante conceptualizador (Xie, 2019). Denominados también verbos de opinión (Comesaña, 2004), los predicados doxásticos pertenecen a la subclase de los verbos cognitivos y se caracterizan por expresar “que el sujeto tiene buenos motivos para considerar que lo descrito por la proposición corresponde a la realidad factual” (Haverkate, 1994, p. 47), es decir, el hablante “cree” que ese es el caso. Los predicados doxásticos están estrechamente relacionados con la atenuación, ya que, al utilizarlos, si bien el hablante tiene certeza de la veracidad de lo que enuncia, da la impresión de no estar completamente seguro, para evitar parecer que impone su punto de vista.

En español, se cuenta con diversas investigaciones de los verbos doxásticos, que desde un enfoque gramatical han contribuido a determinar sus particularidades sintácticas y sus valores semánticos. Así, el estudio de Vázquez Rozas (2006), se centra en “supongo”, el De Saeger (2007), en “creer” y “pensar”, mientras que Hennemann (2016) investiga los verbos “creo”, “opino” y “pienso”, y González Ruiz (2015) se centra en las formas “pensar”, “opinar”, “creer” y “suponer”. Sin embargo, los únicos trabajos que han profundizado en el funcionamiento pragmático de los verbos doxásticos son los de Soler (2016), en torno a “creo”, “opino”, “pienso” y “supongo”, y nuevamente con respecto a “creo” (Soler, 2018, 2020).

Aunque estas investigaciones entregan una valiosa contribución sobre el funcionamiento de la atenuación en los verbos doxásticos, la misma autora

indica que no existe consenso con respecto al comportamiento de estos verbos, con lo cual evidencia un vacío en cuanto a su potencial pragmático. El presente trabajo, por lo tanto, persigue caracterizar la función atenuante en las formas verbales que expresan duda en el corpus PRESEEA, en conjunto con su distribución sociolingüística, con el objetivo de aportar a la descripción y caracterización de los recursos atenuantes en el español de Chile.

## Método

Esta sección describe el corpus PRESEEA utilizado en esta investigación, al igual que los criterios para la selección de la muestra, la estratificación social de los participantes y los procedimientos analíticos.

El corpus en el que se basó el presente estudio se compone de 36 entrevistas semidirigidas, recopiladas en el año 2009 como parte del corpus del “Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y América” (PRESEEA), en Santiago de Chile. Las entrevistas se realizaron en la cátedra de sociolingüística de la Universidad de Chile. De cada una de las entrevistas se estudiaron 30 minutos de grabación (desde el minuto 10 al 40), para un total de 18 horas de registro natural.

De acuerdo con las bases metodológicas del corpus PRESEEA, se realizó un muestreo por cuotas de afijación uniforme, donde los informantes están estratificados por sexo, edad y nivel de instrucción. Así, la muestra consiste en 18 hombres y 18 mujeres, distribuidos en 12 hablantes por grupo etario, esto es, tres grupos: de 20 a 34 años, 35 a 54 años, y 55 años y más, siguiendo los criterios PRESEEA. Los tres niveles de instrucción contemplados en el proyecto fueron estudios básicos (12 hablantes), estudios medios (12) y estudios superiores (12).

## Análisis de los datos

Todos los ejemplos que se presentarán en esta sección son parte del corpus analizado. Se transcribieron de manera ortográfica y en paréntesis posterior a cada uno se incluyó la información del informante. Así, E equivale a entrevistador e I a

informante; SCL= Santiago de Chile; H= Hombre y M= Mujer. Posterior al sexo del informante, el primer número refiere a su grupo etario, de manera tal que 1 = 20 a 34 años; 2 = 35 a 54 años y 3 = 55 años y más. El segundo número corresponde al nivel de escolaridad del informante, así: 1 = estudios básicos completos o incompletos; 2 = estudios medios completos o incompletos; 3 = estudios universitarios completos o incompletos. El número que sigue al guion se refiere a aquel que identifica a los participantes que conforman la muestra.

Solo se analizaron los actos de habla del informante y en negrita se registraron las formas verbales analizadas. Asimismo, se siguieron las normas éticas de investigación en cuanto a la recolección y el tratamiento de los datos y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes.

6 Para el estudio de la función atenuante de las formas verbales que expresan duda en el corpus PRESEEA de Santiago de Chile, la unidad de análisis correspondió al atenuante en un contexto interaccional concreto (Briz y Albelda, 2013), considerando el segmento discursivo adyacente a la atenuación, el segmento desencadenante y la realización atenuante concreta. En el presente estudio se replica parcialmente el modo en que se analizaron los datos en Gajardo *et al.* (2022), puesto que en ambos se sigue la ficha metodológica para el análisis pragmático de la atenuación en corpus discursivos del español propuesta por Albelda *et al.* (2014). Para identificar los verbos que expresan duda atenuante, se utilizó la metodología analítica propuesta por Cestero y Albelda (2012), Briz y Albelda (2013) y Albelda *et al.* (2014).

Para cumplir con el primer objetivo del trabajo, se determinaron todas las instancias de verbos que expresan duda atenuante y se analizaron las funciones de la atenuación de estas formas verbales en relación con los actos de habla, la imagen social de los participantes y su posición discursiva, además de la presencia (o ausencia) del sujeto sintáctico. Para llevar a cabo el segundo objetivo específico, se analizó la relación entre el empleo de las formas

verbales que expresan duda atenuante con los factores sexo, edad y nivel de instrucción.

Esta investigación utilizó tres pruebas complementarias para caracterizar el funcionamiento de los verbos en estudio: 1) ausencia, donde se elimina el atenuante y se observan cambios en la fuerza ilocutiva del enunciado; 2) conmutación, correspondiente a la sustitución del atenuante por un elemento de la misma naturaleza y se observa la fuerza ilocutiva de la proposición, y 3) solidaridad, donde se detecta la presencia de otros atenuantes en el segmento, ya que no suelen aparecer de forma aislada (Villalba, 2018). Posteriormente, los verbos se analizaron cuantitativamente utilizando estadística descriptiva (ver subsección “Variación sociolingüística de los verbos que expresan duda atenuante” en la sección que se presenta a continuación).

## Resultados

Esta sección presenta los resultados de la caracterización de los verbos que expresan duda con función atenuante en el corpus PRESEEA de Santiago de Chile, exponiendo el análisis cualitativo de los verbos hallados en el corpus y presentando una síntesis de los resultados cuantitativos descriptivos más relevantes de la relación de dichos verbos con las variables sexo, edad y nivel de instrucción.

### Funcionamiento de los verbos que expresan duda atenuante

Entre las diversas realizaciones de las expresiones de duda con función atenuante, destacan los verbos doxásticos “creer”, “cachar”, “encontrar”, “pensar”, “suponer” y “parecer”, los verbos modales “deber” y “poder” y el verbo que expresa desconocimiento “no saber” (ver Ejemplos 1 a 11).

#### *Verbos doxásticos*

De los verbos analizados, “creer”, y “cachar” tienen un significado similar, ya que poseen una lectura fuerte o un significado “argumentativo” y una lectura epistémica débil, que expresa un bajo

compromiso con lo aseverado (De Saeger, 2007; González Ruiz, 2015). En el caso de “creer”, Soler (2018) señala que ambos significados pueden expresar atenuación, por medio de una creencia encubierta, cuando el valor es de “creencia”, y mediante una opinión realizada como creencia, cuando su significado es de “opinión”. En este corpus, se utiliza mayormente el verbo “creer” con valor de opinión y, en menor medida, se observa un “creo” con valor epistémico, como muestran los ejemplos (1) y (2):

1) E: hablando/ de nuestra generación / tú por qué creís que / los jóvenes ahora se casan más tarde I: aah / pero es que / si no te casabais por la huevada del golpe / del Estado por el setenta y tres huevón / moriais virgen pues [...] y por eso **yo creo que** se casaban / o quizás que no tenían tele / porque la tele <risas = “E”/> / pero eso pues / cachái / (SCL\_H11\_002, 2009).

2) I: en mi casa había libros y mi mamá igual leía, pero no lee novelas más livianas de las que leo yo/ E: ¿cómo el Coelho? / I: sí probablemente / **creo que** me regaló alguna huevada tengo por ahí <risas = “E”/> / o me acuerdo esas / yo leía de chica / o sea me acuerdo yo tocaba piano cuando chica y una vez que gané un premio pedí de regalo/ un libro/ (SCL\_M23\_091).

En (1) “creer” ocurre en un acto asertivo argumentativo donde el informante expresa su opinión sobre la edad a la que los chilenos contraen matrimonio. El significado de “yo creo que” es de opinión y se utiliza para expresar duda y así suavizar una visión que podría ser debatible, con lo cual se prevenían daños a ambas imágenes involucradas.

El ejemplo (2) muestra una realización de “creer” en un acto asertivo informativo cuyo significado es epistémico, es decir, se reduce la fuerza ilocutiva de la aserción. Mediante “creo que”, la informante finge ignorancia con respecto a la novela “liviana” obsequiada por su madre, aunque sabe con certeza que tiene libros de esa naturaleza, como manifestó al comienzo de su intervención. Con este sintagma, elude la responsabilidad de lo dicho para suavizar el contenido proposicional que se ofrece de manera imprecisa para proteger la propia

imagen, en cuanto esta podría verse afectada por evidenciar sus preferencias lectoras.

La posición discursiva y la explicitud/implicitud del sujeto son aspectos significativos para reconocer la función atenuante del verbo (Soler, 2016). En este corpus, la posición discursiva, esto es, “el lugar funcional de un segmento en una unidad discursiva” (Montañez, 2007, p. 4) más recurrente es en posición inicial respecto del segmento discursivo que afecta, ya sea en inicio de turno de conversación o tras una pausa, coincidente con los estudios en verbos doxásticos de Mullan (2010) y Soler (2016).

Asimismo, la forma más utilizada corresponde al verbo con sujeto explícito “yo creo que” y ocurre en menos casos sin sujeto sintáctico. Si bien la explicitud del sujeto se asocia a una lectura fuerte del verbo, en este caso permite acotar la opinión al terreno de la persona misma (Cestero y Rodríguez, 2021) que, en términos de atenuación, señala que corresponde únicamente a una visión personal, lo cual abre el espacio dialógico. La implicitud del sujeto desdibuja la presencia del hablante como agente enunciativo para distanciarse de su mensaje (Soler, 2016). Es relevante que el verbo “creer” actúa solidariamente con atenuantes tales como movimientos opositivo-concesivos, justificaciones atenuantes o explicaciones.

“Cachar” ocurre únicamente en actos asertivos de opinión:

3) E: ¿cuál crees que la razón por la cual los jóvenes optan por no casarse y forman familias tardíamente? / I: yo creo que tal vez uno // está un / poco menos seguro ¿cachái? / **yo cacho que** en el tiempo pasado, por decirte así // la huevada era como // tal vez era mucho más definitivo / ¿cachái? pasado / mucho tiempo antes de que dierais el paso (SCL\_H13\_074).

“Yo cacho que” mitiga la fuerza argumentativa de la opinión del informante sobre la postergación del matrimonio actualmente, presentándolo como un juicio más negociable, previniendo daños tanto a la imagen propia como a la de su interlocutor. En este caso, la explicitud del sujeto, también

se relaciona con una estrategia atenuante de delimitar la opinión al terreno de la persona misma (Cestero y Rodríguez, 2021).

Los verbos “encontrar” y “pensar” tienen un significado similar, puesto que expresan un alto compromiso del hablante frente a lo dicho, siendo de los verbos doxásticos los más asociados a las opiniones (Fernández de Castro, 1999). Sin embargo, en este corpus su uso también demuestra una función atenuante:

4) E: ¿usted piensa que en el barrio ha habido cambios? / I: sí / yo digo que para / peor la cuestión/ el caso de la locomoción / el Transantiago / la gente casi puros problemas / que / eeh // asaltan igual / inclusive asaltan más que / que antes / y **yo encuentro** que está peligroso también el Transantiago (SCHI\_H21\_014).

Para aminorar el desacuerdo con el entrevistador y prevenir daños a su imagen, “yo encuentro que” se utiliza para debilitar la fuerza de la opinión sobre temas controversiales como la locomoción colectiva. La atenuación surge cuando se expresa como una duda algo que en verdad es la opinión del hablante, pero se matiza puesto que se trata de una valoración negativa.

Su posición en inicio no absoluto de turno y la presencia del sujeto explícito, subrayan la presencia del agente enunciativo para indicar que es un punto de vista personal, del cual el oyente bien podría tener una postura distinta. Entonces, a diferencia de lo planteado por Fernández de Castro (1999), “yo encuentro que” puede tener una función atenuante cuando el hablante quiere evitar con antelación las consecuencias que su opinión podría causar en el interlocutor.

El verbo “pensar” también ocurre exclusivamente en actos asertivos de opinión:

5) E: ¿qué opinas tu sobre los / los jóvenes que se van a vivir / fuera del matrimonio? I: que está bien pues / que se conozcan antes / E: ¿sí? / I: **pienso que** si yo / si yo tuviera una hija también / ehh / si ella se enamora la dejaría que fuera a vivir / pero que se cuidara tomando anticonceptivos (SCHI\_M21\_019).

El informante introduce, mediante “pienso que”, su opinión sobre un tema controversial: la convivencia de parejas fuera del matrimonio. Este verbo doxástico suaviza su opinión, cumpliendo la función de prevenir daños a la imagen, ya que el hablante busca el acuerdo con su interlocutor. En este caso se puede observar, a diferencia de lo que señalan algunos autores (De Saeger, 2007; Hennemann, 2016; Soler, 2016), que el verbo puede expresar falta de convicción y, por tanto, una función atenuante, además de que puede ocurrir sin sujeto explícito en posición inicial absoluta de turno, previniendo los efectos adversos a la imagen de los interlocutores que la opinión emitida pudiera provocar.

“Suponer” y “parecer”, en contraste, son los verbos doxásticos que más se asocian a la atenuación, por cuanto tienen el discurso de duda e inexactitud (De Saeger, 2007; Soler, 2018). “Suponer” se emplea en actos argumentativos, mientras que “parecer” ocurre en igual medida en actos asertivos de opinión e informativos en este corpus:

6) E: ¿en qué podrías notar la diferencia? / la gente que llega / los casos que llegan / I: llega menos gente/ no es como un hospital público porque está siempre atiborrado de pacientes // ahora en cuanto si está mejor / si está peor / si los recursos / si la infraestructura // **supongo que** estará bueno pues si está <silencio/> si tiene que / tiene que competir con otras clínicas tendrá que estar bien/ (SCL\_M33\_104).

Por medio de “supongo que” se reduce la fuerza del argumento, ya que la opinión sobre un hospital capitalino podría generar algún tipo de conflicto con el interlocutor. Por tanto, el atenuante tiene la función de prevención de imagen, toda vez que se pretende encontrar el acuerdo y la armonía en la conversación. La implicidad del sujeto y su posición inicial corresponden a la forma no marcada (Soler, 2016).

7) E: ¿te parece que el mismo calor de allá el de acá / en el verano? / I: no / es que / tampoco / uno se da / no se cuenta mucho, porque / igual pasáis en la/las piscinas pues/ E: la piscina regional / I: piscina regional / E: ¿así se llamaba o no? / quedaba en La Reina / algo así <silencio/> que hablaban hartito / en el colegio

sobre eso / lo recuerdo/ I: **parece que** es de los carabineros esa/ E: ¿sí? / I: sí pues (H12\_038\_SCL).

8) E: ¿de qué trata el programa del Checho Hirane? / I: es de político / con un tal Melnick que / es un roto de mugre que / trata mal a la presidenta / no tiene respeto por ella / es un odio constante contra ella / incluso / me da la impresión de que es patológico/ el tipo **me parece que** tiene / tiene problemas con las mujeres porque no sé/ a lo mejor la Bachelet tiene muchos senos / a lo mejor la mamá de él no tenía / entonces <risas = “E”/> el gallo la odia por eso (SCL\_H32\_062).

En el ejemplo (7) “parece que” ocurre en un acto asertivo informativo, que reduce los grados de certeza del mensaje para matizar la información sobre una piscina capitalina que el informante introduce en respuesta al entrevistador, a pesar de que hacia el final de la intervención demuestra que está más seguro de lo que parece. El verbo se emplea en la forma impersonal, lo que desdibuja al agente enunciativo (Fernández, 1999), permitiendo la protección del yo.

El ejemplo (8) presenta este verbo en un acto argumentativo donde el informante expresa valoraciones negativas sobre un personaje televisivo. Esta opinión se relativiza por medio de “me parece que”, con lo cual previene daños a las imágenes involucradas y minimiza las potenciales contradicciones causadas por la expresión de opiniones negativas. El verbo ocurre como complemento indirecto, donde la imagen está más expuesta que en su contraparte impersonal.

#### *Verbos modales: “deber y poder”*

Los verbos “poder” y “deber” también introducen lo aseverado en forma de duda, reduciendo el involucramiento del hablante con lo dicho. Aunque el primero expresa un compromiso bajo, “deber” se relaciona con una responsabilidad epistémica intermedia (Gómez Torrego, 1999). Ambos verbos ocurren con muy baja frecuencia en el corpus analizado y particularmente en actos argumentativos:

9) E: ¿crees que las personas van a los gimnasios solo a mejorar su estado físico / o también a entablar

relaciones con personas del sexo opuesto?/ I: yo personalmente iba por un asunto de salud // fui al médico me retó y / tomé conciencia en realidad de lo que estaba pasando y fui por eso / y de repente claro **debe** haber uno que otro que va porque necesita conocer gente (SCL\_H13\_073).

La opinión del informante sobre las visitas al gimnasio para entablar relaciones sociales se introduce con el verbo modal “deber” que, en conjunto con los atenuantes “de repente” y “uno que otro”, permite atenuar su enunciado para evitar responsabilidad con lo dicho y prevenir algún tipo de desacuerdo con su interlocutor. El ejemplo que presentamos a continuación, ilustra el funcionamiento del verbo “poder”:

10) E: si tuvieras la oportunidad ¿en qué comuna te gustaría vivir? / I.: eeh volvería al centro/ me gusta el centro yo soy como más // necesito ruido para quedarme dormido / acá tengo que poner la tele ¿cachái? allá me bastaría con el ruido de allá // **puede** haber gente que lo encuentre feo, pero a mí me gusta ¿cachái? (SCL\_H13\_074).

A fin de evitar imponer una opinión categórica respecto de su localidad predilecta para vivir, el informante introduce un juicio negativo por medio de “puede + infinitivo”, seguido de un movimiento opositivo-concesivo que suaviza la fuerza ilocutiva del argumento y previene posibles desacuerdos con su interlocutor.

#### *Verbo que expresa desconocimiento “no saber”*

La construcción “no sé” es polisémica, ya que tiene significado de mero desconocimiento y, adicionalmente, tiene uno ligado a la atenuación (González Salinas, 2017). Al igual que con la mayoría de los verbos doxásticos, “no sé” ocurre en este corpus con significado de opinión en actos asertivos argumentativos. Cabe anotar que para esta clasificación seguimos la propuesta de López (2001), quien distingue “no saber” de su contraparte positiva “saber”, separándola de los verbos doxásticos.

11) E: ¿y te fumarías un porro con tu hijo? / I: eeh si él quiere sí // pero no le gusta, él sabe que yo fumo porque trato de no mentirle / E: ¿cuántos años tiene

tu hijo? I.: catorce /// E: pero ¿qué te dice?/I: que es malo, que lo deje / y yo le digo que no, porque es mi volada que a mí me gusta fumar y yo me / que **no sé** que me gusta mi marihuana mis cogollitos que me deje piola igual (SCHI\_M11\_007).

La informante comunica una opinión debatible sobre el uso de la marihuana, la cual se introduce por medio de la expresión “no sé”. Esta expresión de duda sirve para proteger las imágenes involucradas, entregando una opinión con cautela sin que se transparente totalmente (Pilleux, 2003) con el fin de evitar cualquier repercusión de lo dicho. Es importante señalar que este verbo actúa solidariamente con dos justificaciones atenuantes (“que”) y el diminutivo (“cogollitos”), elementos que contribuyen a acentuar su carácter atenuante.

Este análisis cualitativo demuestra que las expresiones de duda se realizan por medio de diversos verbos, específicamente, los doxásticos, los modales y la locución verbal que expresa desconocimiento “no saber”, y que estos se presentan mayoritariamente con valor de opinión, en actos asertivos argumentativos y, en menor medida, con un sentido epistémico, en actos de habla informativos.

En el primer caso, la atenuación se produce cuando los hablantes expresan como una duda su verdadero punto de vista, el que se configura como una valoración negativa sobre alguna persona discursiva o una opinión sobre un tema debatible, punto de vista desencadenado por la pregunta del entrevistador, de manera que el verbo rebaja la fuerza ilocutiva para suavizar el disentimiento con una posible opinión contraria, con lo cual previene daños no solo a la imagen del hablante, sino también a la del oyente.

En el segundo caso, cuando el verbo tiene un valor epistémico, el hablante finge duda sobre un hecho, aunque está más seguro de lo que demuestra, porque evita ser muy asertivo o porque se trata de hechos que, de verificarse, podrían dañar su imagen. Así, el verbo reduce los grados de certeza de lo que se enuncia, configurándose como una estrategia de autoimagen.

La atenuación que surge mediante el uso de estos verbos configura un estilo de hablante orientado “al otro” (Cestero y Albelda, 2020), que busca alinearse con el interlocutor cuando expresa opiniones sobre temas controversiales o cuando reporta hechos que el hablante evita expresar abiertamente, bien por eludir el desacuerdo, bien por entregar a los interlocutores la posibilidad de disentir manteniendo las relaciones sociales y la armonía comunicativa, como se ha mencionado.

Es importante tener en cuenta que todos estos verbos ocurren con uno o más atenuantes en el cotexto y su posición discursiva —mayormente al inicio de turno de conversación o tras una pausa— es reconocida como la más frecuente de los verbos doxásticos (Soler, 2016). En este corpus, la posición actúa como un escudo inicial, en el sentido de que permite proteger al hablante del impacto que su opinión pudiera causar.

En contraste con otras investigaciones en verbos doxásticos (De Saeger, 2007; Hennemann, 2016; Soler, 2018), la presencia del sujeto sintáctico, si bien demuestra un mayor involucramiento por parte del hablante, también sirve como estrategia atenuante al establecer que se limita a la opinión personal del informante y que aquel está abierto a posturas alternativas. En contraste, su contraparte implícita desdibuja al sujeto que enuncia, restándole compromiso con lo dicho. Así, los verbos doxásticos con sujeto implícito suponen un grado de atenuación más alto que su contraparte implícita.

### Variación sociolingüística de los verbos que expresan duda

En el corpus analizado, se registró un total de 841 construcciones verbales que expresan duda con función atenuante. Los resultados se reportan en términos de estadística descriptiva. Para los tres factores externos en estudio —sexo, edad y nivel educacional—, se llevaron a cabo pruebas de  $J^2$ , que no arrojaron ningún resultado estadísticamente significativo. Los hallazgos demuestran que el verbo utilizado con mayor frecuencia es

**Tabla 1** Frecuencia de verbos que expresan duda con función atenuante

Verbo	Frecuencia	Porcentaje de ocurrencia
Creer	416	49,5 %
Construcción “no sé”	219	26,1 %
Encontrar	64	7,6 %
Pensar	50	5,9 %
Parecer	29	3,4 %
Deber	24	2,9 %
Cachar	15	1,8 %
Poder	12	1,4 %
Suponer	12	1,4 %
<b>Total</b>	<b>841</b>	<b>100 %</b>

“creer”, seguido por la construcción “no sé” y por el verbo “encontrar”. Menores frecuencias de empleo tuvieron los verbos “pensar”, “parecer” y “deber”. Por último, se emplearon muy escasamente los verbos “cachar”, “poder” y “suponer”, con una frecuencia inferior al 2 %, como puede apreciarse en la Tabla 1.

Si se examina el factor sexo, se observa que los hombres presentan frecuencias un tanto más altas en el uso de verbos que expresan duda en comparación con las mujeres (véase Tabla 2). El primer grupo empleó 464 expresiones de duda frente a 377 registradas en el segundo. Si bien no existe una gran diferencia en los porcentajes, algunos verbos presentaron mayor variabilidad, como es el caso de “cachar”, utilizado con una frecuencia de 86,7 % por hombres, mientras que las mujeres solo lo emplearon en un 13,3 %. Esta observación coincide con los hallazgos de Mondaca *et al.* (2015) sobre el español de Chile.

Los verbos restantes también mostraron variabilidad, tal como “suponer” —con una relación de 3 a 1 entre mujeres y hombres—, “deber” —dos veces más común entre los hombres que entre las mujeres—, “parecer” —usado mayormente por hombres que por mujeres—, y “encontrar” utilizado con mayor frecuencia por mujeres (60 % frente a 39,1 %) en hombres. Asimismo, el verbo

**Tabla 2** Verbos que expresan duda con función atenuante y frecuencias de uso según factor sexo

Verbo	Hombres		Mujeres	
	N.º de casos	Porcentaje (%)	N.º de casos	Porcentaje (%)
Creer	249	59,9	167	40,1
Construcción “no sé”	108	49,3	111	50,7
Encontrar	25	39	39	61
Pensar	25	50	25	50
Parecer	19	65,5	10	34,5
Deber	16	66,7	8	33,3
Cachar	13	86,7	2	13,3
Poder	6	50	6	50
Suponer	3	25	9	75
<b>Total</b>	<b>464</b>	<b>55,2</b>	<b>377</b>	<b>44,8</b>

“creer” fue utilizado más por los hombres, resultados que coinciden con los de Aijón y Serrano (2010), quienes señalan que, en su corpus de material televisivo, las mujeres orientarían su discurso a la entrega de información más objetiva. Poca variabilidad se registró en “no sé”, utilizado con una frecuencia levemente mayor por parte de mujeres (50,7 % frente a 49,3 %) y, finalmente, se presentaron frecuencias idénticas en hombres y mujeres en el uso de los verbos “pensar” y “poder”. La Tabla 2 presenta los verbos que expresan duda y sus frecuencias de uso según el factor sexo.

Dependiendo de la edad, el mayor uso de formas de duda atenuante se observó en el grupo de 20 a 34 años (grupo 1), seguido de los informantes entre 35 y 54 años (grupo 2), y con menor frecuencia entre los hablantes mayores de 55 años (grupo 3) (véase Tabla 3) para todos los verbos analizados. Así, el uso de los verbos “saber”, “encontrar” y “cachar” mostró un patrón descendente en proporción inversa a la edad. En este sentido, el grupo joven, utilizó “no sé” con una frecuencia de 58 % y “encontrar” con 57,8 %, mientras que en el grupo intermedio su uso disminuyó casi a la mitad y en el grupo de mayor edad su empleo cayó de manera significativa. Es interesante destacar que



**Tabla 3** Verbos que expresan duda con función atenuante y frecuencia de uso según factor edad

Verbo	Grupo 1 (20-34 años)	Porcentaje (%)	Grupo 2 (35-54 años)	Porcentaje (%)	Grupo 3 (55 y más años)	Porcentaje (%)
Creer	140	33,7	200	48,1	76	18,2
Construcción “no sé”	127	58	56	25,6	36	16,4
Encontrar	37	57,8	24	37,5	3	4,7
Pensar	15	30	25	50	10	20
Parecer	6	20,7	19	65,5	4	13,8
Deber	6	25	12	50	6	25
Cachar	15	100	0	0	0	0
Poder	3	25	5	41,7	4	33,3
Suponer	4	33,3	1	8,3	7	58,4
<b>Total</b>	<b>353</b>	<b>42</b>	<b>342</b>	<b>28,5</b>	<b>146</b>	<b>17,4</b>

el verbo “cachar” se observó únicamente en el primer grupo etario con un 100% de los casos, lo que coincide con el estudio de Lewis y San Martín (2018).

Los verbos “creer”, “pensar”, “parecer” y “poder” exhibieron un patrón distinto, al ser más utilizados por el grupo 2, con frecuencias entre 65,5 % (en el caso de “parecer”) y 41,7 % (para el verbo “poder”) y, nuevamente, el grupo 3 fue el que menos empleó estos verbos, con frecuencias de 13,8 % (“parecer”), 18,2 % (“creer”) y 20 % (“pensar”). Puede observarse la variación según el factor edad en la Tabla 3.

Si bien los porcentajes totales no muestran una gran variabilidad en cuanto al nivel de instrucción, algunos verbos merecen mención. En este

sentido, “encontrar” se utiliza casi tres veces más en los hablantes de nivel básico que en los de nivel de instrucción medio, mientras que baja sustancialmente en el grupo de educación superior. En contraste, “pensar” es más utilizado por hablantes con estudios medios, mientras que el verbo “cachar” no registra casos en este nivel, pero exhibe una frecuencia elevada en el grupo de instrucción superior. Finalmente, “suponer” presenta idéntica frecuencia en los niveles básico y medio, con un 8,3 %, y su uso se multiplica exponencialmente en el grupo de estudios superiores. Estos datos pueden observarse en detalle en la Tabla 4.

En síntesis, los hallazgos presentados demuestran que de los nueve verbos que expresan duda

**Tabla 4** Verbos que expresan duda con función atenuante y frecuencia de uso según factor nivel de instrucción

Verbo	Nivel básico	Porcentaje (%)	Nivel medio	Porcentaje (%)	Nivel superior	Porcentaje (%)
Creer	139	33,4	101	24,3	176	42,3
Saber	68	31	67	31	84	38
Encontrar	43	67,2	15	23,4	6	9,4
Pensar	11	22	35	70	4	8
Parecer	9	31	10	34,5	10	34,5
Deber	3	12,5	10	41,7	11	45,8
Cachar	3	20	0	0	12	80
Poder	5	41,7	3	25	4	33,3
Suponer	1	8,3	1	8,3	10	83,4
<b>Total</b>	<b>282</b>	<b>33,5</b>	<b>242</b>	<b>28,8</b>	<b>317</b>	<b>37,7</b>

atenuante, solo dos tienen una alta frecuencia de empleo —esto es, “creer” y “no sé”— a los que le siguen, con una presencia menor, los verbos “encontrar” y “pensar”. Los demás tienen una baja recurrencia en el corpus y se concentran en determinados grupos de sujetos. Tal es el caso de “cachar”, empleado de manera exclusiva por hombres más jóvenes, y “suponer”, que aparece mayormente entre hablantes mujeres de 55 y más años.

Es importante señalar que la función atenuante de estos verbos puede relacionarse con su frecuencia de aparición. En términos de la variación sociolingüística de los verbos que expresan duda, se puede observar que, al menos desde un punto de vista descriptivo, existe escasa variación en los factores sociales estudiados. Podría señalarse cierta tendencia en el factor edad, pues el primer grupo etario (20-34) emplea con mayor frecuencia los verbos estudiados, y su uso decrece abruptamente con la edad. Estos resultados son similares a los encontrados en Albelda *et al.* (2020) y Guerrero (2021), ambos para el español chileno, los cuales establecieron que, en la medida en que aumenta la edad, no solo disminuye el uso de la atenuación en general, sino también el uso de verbos o construcciones verbales que expresan duda.

Una variación moderada presentó el factor sexo, con un empleo ligeramente mayor en hombres que en mujeres, resultados que convergen con los presentados en Guerrero (2021), donde los hombres utilizaron más aserciones de dudas atenuantes que las mujeres. Pese a que en el presente estudio solo tomamos en cuenta una de las estrategias de atenuación posibles —los verbos que expresan duda— estos hallazgos contribuyen una vez más a tensionar la asunción de que las mujeres atenuarían más debido a una mayor conciencia lingüística (López Morales, 1989) y a un rol más cortés y cooperador en la conversación (Cestero y Albelda, 2012).

Finalmente, el factor nivel de instrucción muestra una variación muy escasa en favor de los hablantes del nivel de instrucción superior, tal como

registran Samper (2020), sobre el español de Las Palmas de Gran Canaria, y Guerrero (2021), respecto del habla chilena, que indican que es el nivel de estudios superior el que más emplea los verbos que expresan duda, en comparación con otros recursos de atenuación. Estos resultados podrían explicarse por la función que cumple la atenuación en el empleo de estos verbos y por la naturaleza del género entrevista semidirigida.

Mediante los verbos que expresan duda, los hablantes fingen incertidumbre al emitir una opinión frente a un tema controversial, para así prevenir daños a las imágenes de los interlocutores. Como en la entrevista semidirigida los temas y los turnos están mediados por el entrevistador y son los mismos para todos los entrevistados, además de que se trata de un género donde se espera actividad atenuadora (Briz, 2007), no resulta extraño que exista poca variación en cuanto a los factores sociales.

## Discusión y conclusiones

Este trabajo analizó la función atenuante de las formas verbales que expresan duda en el corpus PRESEEA de Santiago de Chile, con el propósito de determinar su funcionamiento atenuante en relación con los actos de habla, la imagen social de los participantes y su posición discursiva y analizó la variación sociolingüística de dichos verbos en torno a las variables sexo, edad y nivel de instrucción. Los principales hallazgos demuestran que las expresiones de duda atenuante se realizan a través de nueve verbos, correspondientes a los verbos doxásticos “creer”, “encontrar”, “parecer”, “pensar”, “cachar” y “suponer”, los verbos modales “deber” y “poder”, y la construcción “no sé”. La atenuación en estos verbos se manifiesta cuando se finge duda sobre un punto de vista negativo frente a un tema controversial, cuando su valor es de opinión, o sobre una circunstancia puntual, en sentido epistémico. Es relevante que aun cuando estos verbos tienen significado de opinión y muchos — como “encontrar” y “pensar”— han sido asociados a

un refuerzo argumentativo, en ciertos contextos también pueden tener una función atenuante de prevención de imagen para suavizar el desentimiento con una opinión contraria frente a un tema controversial.

Por otro lado, el valor epistémico ocurre en actos asertivos informativos, donde se rebaja el compromiso frente a lo informado, ya que el hablante reporta hechos que no quiere expresar abiertamente, porque su imagen podría verse dañada. En ambos casos se conforma un estilo de hablante que se orienta “al otro” y busca su aceptación, con lo cual se configura este recurso como un patrón de estrategias comunicativas para negociar y construir identidades socioculturales particulares en la interacción.

Al tratarse del género discursivo entrevista, donde los temas y los roles están definidos, el hablante cuyo rol es más débil tiende a simular falta de certeza mediante el uso de estos verbos para prevenir daños a las imágenes involucradas, a fin de evitar el desacuerdo y mantener la armonía en la comunicación.

En cuanto a la posición discursiva y otras características sintácticas, se observa que la mayoría de los verbos ocurre en posición inicial, como un escudo que protege la propia imagen de cualquier repercusión por lo dicho. Asimismo, es significativo que el análisis demuestra que tanto la presencia como la ausencia del sujeto sintáctico contribuyen a la función atenuante de los verbos, mientras que la presencia del sujeto, si bien exhibe un mayor involucramiento y por tanto, un grado de atenuación menor que su contraparte de sujeto implícito, sirve a la estrategia de acotar la opinión al terreno de la persona misma, lo cual permite posturas dialógicas alternativas. En todo caso, estas características sintáctico-discursivas merecen un estudio en mayor profundidad para determinar su rol en el carácter atenuante de estos verbos.

Los verbos más frecuentes fueron “creer” y la construcción “no sé”, seguidos de “encontrar”, “parecer”, “pensar” y “deber”. Con muy baja frecuencia se

reportaron los verbos “cachar”, “poder” y “suponer”. La frecuencia de uso de estos verbos puede tener directa relación con su mayor o menor presencia como atenuantes. Finalmente, el estudio demostró que existe una escasa variación en el empleo de construcciones verbales que expresan duda con respecto a los factores sociales sexo, edad y nivel de instrucción. El factor edad evidencia una disminución progresiva del uso de estos verbos, mientras que en lo atinente al factor sexo, se demostró que el empleo de formas atenuantes fue ligeramente mayor en hombres que en mujeres, mientras que el factor nivel de instrucción no se estableció como determinante.

Estas conclusiones aplican al género y a la comunidad de habla estudiadas, que bien podrían diferir del género conversación espontánea. Este estudio permite aportar a la reflexión sobre los recursos que entrega la lengua los que, en contextos y géneros discursivos particulares, pueden provocar distintas funciones pragmáticas y configurarse, en este caso particular, como estrategias de atenuación.

## Referencias

- Aijón Oliva, M. Á. y Serrano, M. J. (2010). El hablante en su discurso: expresión y omisión del sujeto de creo. *Oralia: Análisis del discurso oral*, (13), 7-38. <https://doi.org/10.25115/oralia.v13i.8100>
- Albelda, M. (2004). Cortesía en diferentes situaciones comunicativas. La conversación coloquial y la entrevista sociológica semiformal. En D. Bravo-Moreno y A. Briz-Gómez (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Ariel.
- Albelda, M. (2008). Atenuantes en Chile y en España: distancia o acercamiento. En A. Briz, A. Hidalgo, M. Albelda, J. Contreras, y N. Hernández Flores (Eds.), *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral* (pp. 98-113). Universitat de Valencia.
- Albelda, M. (2013). La atenuación: Tipos y estrategias. En J. R. Gómez Molina (Coord.), *El español de Valencia. Estudio sociolingüístico* (pp. 315-343). Peter Lang.
- Albelda, M. (2016). Sobre la incidencia de la imagen en la atenuación pragmática. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 14(27), 19-32. <https://doi.org/10.31819/rili-2016-142703>

- Albelda, M. (2018). La variación genérico-discursiva de la atenuación como resultado de la variación de la imagen. *Spanish in Context*, 15(2), 346-368. Número monográfico. <https://doi.org/10.1075/sic.00018.alb>
- Albelda, M., Briz, A., Cestero, A. M., Kotwica, D. y Villalba, C. (2014). Ficha metodológica para el análisis pragmático de la atenuación en corpus discursivos del español (es.por.atenuación). *Oralia*, (17), 7-62. <https://doi.org/10.25115/oralia.v17i.7999>
- Albelda, M. y Cestero, A. M. (2011). De nuevo, sobre los procedimientos de atenuación lingüística. *Español Actual*, (96), 121-155. [https://www.researchgate.net/publication/274709544\\_De\\_nuevo\\_sobre\\_los\\_procedimientos\\_de\\_atenuacion\\_Espanol\\_Actual\\_96\\_2011\\_pp\\_9-40](https://www.researchgate.net/publication/274709544_De_nuevo_sobre_los_procedimientos_de_atenuacion_Espanol_Actual_96_2011_pp_9-40)
- Albelda, M. y Mihatsch, W. (2017). *Atenuación e intensificación en géneros discursivos*. Iberoamericana Vervuert.
- Briz, A. (2007). Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América. *Lingüística Española Actual*, 29(1), 1-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2552419>
- Briz, A. (2010). Lo coloquial y lo formal, el eje de la variedad lingüística. En R. M. Castañer y V. Lagüéns (Eds.). *De moneda nunca usada: Estudios dedicados a José M.ª Enguita Utrilla* (pp. 125-133). Institución Fernando El Católico.
- Briz, A. (2018). *Al hilo del español hablado: Reflexiones sobre pragmática y español coloquial*. Universidad de Sevilla.
- Briz, A. y Albelda, M. (2013). Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués. La base de un proyecto común (es.por.atenuación). *Onomázein*, (28), 288-319. <https://doi.org/10.7764/onomazein.28.16>
- Bucholtz, M. y Hall, K. (2010). Locating identity in language. En C. Llamas y D. Watt (Eds.), *Language and identities* (pp. 18-28). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748635788>
- Caffi, C. (2007). *Mitigation*. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00392-8>
- Cestero, A. M. (2017). La atenuación en el habla de Madrid: patrones sociopragmáticos. *RILCE: Revista de Filología Hispánica*, 33(1), 57-86. <https://doi.org/10.15581/008.33.1.57-86>
- Cestero, A. M. y Albelda, M. (2012). La atenuación lingüística como fenómeno variable. *Oralia*, (15), 77-124. <https://doi.org/10.25115/oralia.v15i1.8056>
- Cestero, A. M. y Albelda, M. (2020). Estudio de variación en el uso de atenuación I: Hacia una descripción de patrones dialectales y sociolectales de la atenuación en español. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 53(104): 935-961. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342020000300935>
- Cestero, A. M. y Rodríguez Alfano, L. (2021). *Guía PRESEEA de estudio de la atenuación*. PRESEEA y Editorial Universidad de Alcalá. <https://doi.org/10.37536/PRESEEA.2021.guia1>
- Comesaña, S. (2004). Los verbos de opinión como operadores proposicionales. En M. Villayandre (Ed.), *Actas del V Congreso de Lingüística General* (pp. 649-660). Arco Libros.
- De Saeger, B. (2007). Evidencialidad y modalidad epistémica en los verbos de actitud proposicional en español. *Interlingüística*, (17), 268-277.
- Fernández de Castro, F. (1999). *Las perífrasis verbales en el español actual*. Gredos.
- Gajardo, C., González Riffo, J., Ibarra, D., Guerrero, S. y Reyes, A. (2022). La atenuación en los verbos que expresan duda presentes en conversaciones coloquiales del proyecto AMERESCO de Santiago de Chile. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 32(2), 410-428. <https://doi.org/10.15443/RL3224>
- Gómez Torrego, L. (1999). Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales de infinitivo. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3323-3389). Espasa-Calpe.
- González Riffo, J. y Guerrero González, S. (2018). Recursos de atenuación en la 'orientación' de narrativas personales orales desde una perspectiva sociopragmática. *Nueva Revista del Pacífico*, (68), 62-81. <https://doi.org/10.4067/S0719-51762018000100062>
- González Ruiz, R. (2015). Los verbos de opinión entre los verbos parentéticos y los verbos de rección débil: aspectos sintácticos y semántico-pragmáticos. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 62, 148-173. [https://doi.org/10.5209/rev\\_CLAC.2015.v62.49502](https://doi.org/10.5209/rev_CLAC.2015.v62.49502)
- González Salinas, A. (2017). Funciones atenuadoras del conjunto léxico-discursivo no sé en un corpus oral del noreste de México, Es.Var.Atenuación. *Normas: Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*, 7(1), 75-96. <https://doi.org/10.7203/Normas.7.10425>
- Guerrero, S. (2021). La atenuación lingüística en el corpus PRESEEA de Santiago de Chile. *Alpha*, 1(52), 53-76. <https://doi.org/10.32735/S0718-2201202100052883>

- Guerrero, S., Gajardo, C., González Riffo, J. y Reyes, A. (2020a). "Lo que pasa es que la política se ha puesto farandulera": justificaciones atenuantes de aserciones de opinión en el corpus PRESEEA de Santiago de Chile. *Literatura y Lingüística*, (42), 247-273. <https://doi.org/10.29344/0717621X.42.2595>
- Guerrero, S., Gajardo, C., González Riffo, J., Ibarra, D. y Reyes, A. (2020b). Variación genérica de las justificaciones atenuantes en español chileno. *Nueva Revista del Pacífico*, (73), 85-113. <https://doi.org/10.4067/S0719-51762020000200086>
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Gredos.
- Hennemann, A. (2016). El marcador (yo) pienso (que) y sus distintas funciones. *Promptus*, 2, 99-120. <https://dnb.info/1236846613/34>
- Lewis, A. y San Martín, A. (2018). ¿Cachái? y sus equivalentes funcionales en el habla santiaguina: análisis pragmático y sociolingüístico de los marcadores interrogativos de control de Contacto. *Literatura y Lingüística*, (37), 301-327. <https://doi.org/10.29344/0717621X.37.1385>
- López Morales, H. (1989). Problemática sociolingüística y educativa de la población aymara-hablante en el Perú. *International Journal of the Sociology of Language*, (77), 55-67. <https://doi.org/10.1515/ijsl.1989.77.55>
- López, C. (2001). La comunicación del saber en los géneros académicos: Recursos lingüísticos de modalidad epistémica y evidencialidad [Ponencia]. *v International Conference on Language for Specific Purposes*. Canet del Mar, Barcelona, España.
- Mondaca, L., Méndez, A. y Rivadeneira, M. (2015). "No es muletilla, es marcador, ¿cachái?": Análisis de la función pragmática del marcador discursivo conversacional cachái en el español de Chile. *Literatura y Lingüística*, (32), 233-258. <https://doi.org/10.4067/S0716-58112015000200013>
- Montañez, M. P. (2007). Marcadores del discurso y posición final: la forma ¿eh? en la conversación coloquial española. *ELUA. Estudios de Lingüística*, (21), 261-280.
- Mullan, K. (2010). *Expressing opinions in French and Australian English discourse: a semantic and interactional analysis*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.200>
- Pilleux, M. (2003). Consideraciones acerca del marcador discursivo no sé po(H)1. *Onomázein*, (8), 43-60. <https://doi.org/10.7764/onomazein.8.03>
- PRESEEA(2014). *Corpus del Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América*. Universidad de Alcalá. <https://preseea.uah.es/>
- Puga, J. (1997). *La atenuación en el castellano de Chile. Un enfoque pragmalingüístico*. Universidad de Valencia.
- Puga, J. y Gutiérrez, L. (2015). La atenuación en interacciones asimétricas entre un hombre y una mujer. Un análisis cualitativo de conversaciones entre profesionales en Ciudad de México y en Santiago de Chile. *Textos en proceso*, 1(2), 25-52. <https://doi.org/10.17710/tep.2015.1.2.2puga>
- Samper, M. (2020). Estudio sociolingüístico de los mecanismos atenuantes utilizados en entrevistas semidirigidas de Las Palmas de Gran Canaria. *Revista Signos*, 53(104), 910-934. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342020000300910>
- Soler, A. (2016). La función atenuante en los verbos doxásticos del español. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 14(27), 75-90. <https://doi.org/10.31819/rili-2016-142706>
- Soler, A. (2018). Fingimientos y atenuación en el uso de "creo". *RILCE, Revista de Filología Hispánica*, 34(3), 1104-1128. <https://doi.org/10.15581/008.34.3.1104-28>
- Soler, A. (2020). Usos discursivos de la forma verbal doxástica creo en la interacción oral en español. *Pragmática Sociocultural*, 8(2), 204-231. <https://doi.org/10.1515/soprag-2020-0015>
- Vázquez Rozas, V. (2006). Construcción gramatical y valor epistémico: el caso de supongo. En M. Villayandre (Ed.), *Actas del xxxv Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística* (pp. 1888-1900). Universidad de León.
- Villalba, C. (2018). Atenuación: algunas claves metodológicas para su análisis. *Normas: Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*, 8(1), 306-316. <https://doi.org/10.7203/Normas.v8i1.13277>
- Xie, Y. (2019). Dos interpretaciones de (yo) creo (que) y su uso atenuante-intensificador. *ELUA, Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, (33), 211-231. <https://doi.org/10.14198/ELUA2019.33.11>

**Cómo citar este artículo:** Gajardo, C., Guerrero-González, S., González-Riffo, J., e Ibarra-Herrera, D. (2023). Función atenuante de las formas verbales que expresan duda en entrevistas semidirigidas del corpus PRESEEA de Chile. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 28(3), 1-16. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.348697>

# FUTURE TRANSLATORS' CONCERNS REGARDING PROFESSIONAL COMPETENCES: A CORPUS STUDY

PREOCCUPACIONES DE LOS FUTUROS TRADUCTORES SOBRE SUS COMPETENCIAS PROFESIONALES: UN ESTUDIO DE CORPUS

PRÉOCCUPATIONS DES FUTURS TRADUCTEURS EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES : UNE ÉTUDE DE CORPUS

PREOCUPAÇÕES DE FUTUROS TRADUTORES COM RELAÇÃO ÀS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS: UM ESTUDO DE CORPUS

**Cristina Plaza-Lara**

Associate Professor, Universidad de Málaga, Andalucía, Spain.

cplaza@uma.es

<https://orcid.org/0000-0002-0409-1646>

[org/0000-0002-0409-1646](https://orcid.org/0000-0002-0409-1646)

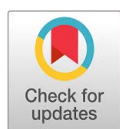
## ABSTRACT

When entering the job market, prospective translators face certain difficulties concerning professional know-how that they have to overcome in order to succeed in their career. For this reason, the aim of this article is to provide insights into the main concerns of future translators regarding professional competences. To understand these concerns, a corpus was created using the questions posted by future translators in a forum located on a very well-known translation site: Proz.com. A total of 125 posts were processed and thematically coded using the corpus manager Sketch Engine. The thematic codes were based on two multi-componential models of translator competence: PACTE's and EMT Board's models. Once the content was coded, qualitative content analysis was carried out in order to analyse the main concerns of translators-to-be in relation to professional competences. Results show that marketing, industry, and business knowledge are among the main causes of worry of prospective translators. Although the results are not generalisable, the conclusions drawn from this study provide translator trainers with a comprehensive view of what professional competences should be reinforced in the classroom.

**Keywords:** professional competences, translator training, prospective translators, translators' concerns

## RESUMEN

Cuando los futuros traductores entran al mercado laboral, se enfrentan a varias dificultades, relacionadas con su conocimiento profesional, que deben superar para tener éxito en su carrera. El objetivo de este artículo es conocer las principales preocupaciones de los futuros traductores en relación con sus competencias profesionales. Para entender dichas preocupaciones, se creó un corpus a partir de las preguntas publicadas por futuros traductores en un foro alojado en un sitio de



Received: 2022-11-02 / Accepted: 2022-12-19 / Published: 2023-09-12

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.351721>

Editor: Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Copyright, Universidad de Antioquia, 2023. This is an open access article, distributed in compliance with the terms of the Creative Commons license BY-NC-SA 4.0 International.



*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 28 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2023), PP. 1-15, ISSN 0123-3432

[www.udea.edu.co/ikala](http://www.udea.edu.co/ikala)

traducción muy conocido: Proz.com. Se procesaron 125 mensajes y se codificaron temáticamente utilizando el gestor de corpus Sketch Engine. Los códigos temáticos se basaron en dos modelos multicomponentiales de competencia traductora: los modelos de PACTE y de EMT. Una vez codificado el contenido, se llevó a cabo un análisis de contenido cualitativo para analizar las principales preocupaciones de los futuros traductores en relación con las competencias profesionales. Los resultados muestran que el marketing, la industria y los conocimientos empresariales se encuentran entre las principales causas de preocupación de los futuros traductores. Aunque los resultados no son generalizables, las conclusiones extraídas de este estudio ofrecen a los formadores de traductores una visión global de las competencias profesionales que deberían reforzarse en el aula.

**Palabras clave:** competencias profesionales, formación de traductores, futuros traductores, preocupaciones de los traductores

### RÉSUMÉ

Lorsqu'ils entrent sur le marché du travail, les futurs traducteurs sont confrontés à certaines difficultés en matière de savoir-faire professionnel qu'ils doivent surmonter pour réussir leur carrière. Cette recherche vise à donner un aperçu des principales préoccupations des futurs traducteurs en matière de compétences professionnelles. Pour ce faire, un corpus a été créé à partir des questions posées par les futurs traducteurs dans un forum publié sur un site de traduction très connu : Proz.com. Au total, 125 messages ont été traités et codés thématiquement à l'aide du logiciel pour la gestion de corpus Sketch Engine. Les codes thématiques ont été basés sur deux modèles multicomponentiels de compétence des traducteurs : PACTE et EMT. Une fois le contenu codé, une analyse qualitative du contenu a été réalisée afin d'analyser les principales préoccupations des futurs traducteurs en matière de compétences professionnelles. Les résultats montrent que les connaissances en matière de marketing, d'industrie et d'affaires figurent parmi les principales causes d'inquiétude des futurs traducteurs. Bien que les résultats ne soient pas généralisables, les conclusions tirées de cette étude permettent aux formateurs de traducteurs d'avoir une vue d'ensemble des compétences professionnelles qui devraient être renforcées en classe.

**Mots-clé :** compétences professionnelles, formation des traducteurs, futurs traducteurs, préoccupations des traducteurs

### RESUMO

Ao entrar no mercado de trabalho, os tradutores em potencial enfrentam certas dificuldades relacionadas ao conhecimento profissional que precisam superar para ter sucesso em sua carreira. Esta pesquisa tem o objetivo de fornecer informações sobre as principais preocupações dos futuros tradutores com relação às competências profissionais. Para isso, foi criado um corpus usando as perguntas dos futuros tradutores em um fórum publicado em um site de tradução muito conhecido: Proz.com. Um total de 125 postagens foram processadas e codificadas tematicamente usando o gerenciador de corpus Sketch Engine. Os códigos temáticos foram baseados em dois modelos multicomponentiais de competência do tradutor: Os modelos do PACTE e do EMT Board. Depois que o conteúdo foi codificado, foi realizada uma análise qualitativa do conteúdo para analisar as principais preocupações dos futuros tradutores em relação às competências profissionais. Os resultados mostram que o conhecimento sobre marketing, setor e negócios está

entre as principais causas de preocupação dos futuros tradutores. Embora os resultados não sejam generalizáveis, as conclusões tiradas deste estudo oferecem aos instrutores de tradutores uma visão abrangente das competências profissionais que devem ser reforçadas em sala de aula.

**Palavras-chave:** competências profissionais, treinamento de tradutores, futuros tradutores, preocupações dos tradutores



## Introduction

In recent decades, extensive research on translation competence has led to the convergence of different multi-componential models that highlight the complex nature of this concept. A debate has also arisen about the name translation competence should receive. In this regard, authors such as Kiraly (2000) distinguish between *translation competence* and *translator competence*. While in some publications these two terms are used synonymously, according to this author, the term *translation competence* should be restricted to the knowledge and skills required for performing exclusively language-related tasks (Kiraly, 2006). In this sense, Neubert (2000), as cited in Koby & Melby (2013), for example, posits five central components of the translation task, i.e., language, textual, subject area, cultural, and transfer competence (p. 96). However, the term *translator competence* seeks to tackle with the complex nature of a translator's tasks in today's market, which demands of future graduates additional non-linguistic competences in the delivery of professional translation services.

As explained in the theoretical framework below, multi-componential models offer an account of the different components that should define translator competence, placing "professionally related competences at the same level as translation competence [therefore understanding] translation as a cross-lingual as well as a vocational activity" (Wu et al., 2019, p. 236). Since this paper focuses on professional components of translator competence, multi-componential models will constitute a cornerstone, and the term "translator competence" will be used to encompass linguistic and non-linguistic competences needed in the translation profession.

The notion of professional competences has gained an important place in Translation Studies. This concept was introduced by McClelland's (1973) in *Work Psychology*. His behaviourist approach has been represented in translation studies such as those of Gouadec (2007), Rothe-Neves

(2005), and Kuznik (2010). Although from this perspective special attention is paid to the pre-requisites of a good translator (Gouadec, 2007, p. 150), to the best of the author's knowledge, there is still no consensus on what the translator's professional competences should include. According to Hurtado Albir (2007) "the notion of 'professional competence' is used to refer to the combination of knowledge, skills and attitudes that guarantee job efficiency in any given professional field" (p. 164). Thus, in this paper, professional competences are overall understood as the specific knowledge and skills related to the translation profession and business. In the next section, literature on translator competence will be reviewed, paying special attention to professional competences. Furthermore, the operationalisation proposal underpinning this research will be presented to better understand the different components that support it.

In line with the above, researchers such as Kearns (2008) and Kiraly (2016), among others, encourage the need for both vocational and academic training, taking into account that "applying the academic rigour taught in the translation classroom can also be compatible with addressing professional skills, such as business and marketplace skills" (Rodríguez de Céspedes, 2017, p. 109). The objective of this paper is thus to shed light on the main concerns future translators have about professional competences. For that purpose, a corpus was created using the questions posted by prospective translators in the *Getting Established* forum on ProZ.com. In this vein, a qualitative analysis applying content analysis techniques was carried out to examine the above-mentioned concerns. The data were coded using thematic categories, which were established after reviewing the operationalisation of professional competences of two of the most well-known multi-componential models of translator competence, i.e., PACTE's (Hurtado Albir, 2017; PACTE, 2018) and the EMT Board (2022) models respectively. This qualitative analysis reveals the importance of addressing these during training in order to align linguistic and professional competences.

## Theoretical Framework

Research on translator competence has a long tradition in Translation Studies. The first approaches to this concept date back to the 1980s. Most of these early studies focused on transfer competences and only a few presented the first proposals consisting of different components (for a detailed list of authors, see Hurtado Albir, 2015, pp. 258–259; Hurtado Albir, 2017, pp. 5–7). However, researchers in this area have witnessed a flourishing development since the beginning of the new millennium: research on translator competence has gained momentum. As Hurtado Albir mentions (2015), since then, a more interdisciplinary perspective has accounted for the complex nature of this concept (p. 258). Most of the models on translator competence published in the last thirty years understand this construct as a summation of competences, that is, a complex construct consisting of different sub-competences (Robert et al., 2017, p. 1). For this reason, these proposals are known as multi-componential models of translator competence.

The Spanish research group PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación), led by Hurtado Albir, has become one of the main references in translator competence research with its empirically validated multi-componential model. Although an increasing number of empirical-experimental studies have been conducted in the last decade (see Alves and Gonçalves, 2007; Gonçalves, 2005; Göpferich, 2009), PACTE's research dates back to 1998, when they developed their first holistic model of translation competence (PACTE, 2000). Their initial model implied a total of six sub-competences, but after being empirically validated, it was finally reduced to five sub-competences (the bilingual, the extralinguistic, the knowledge of translation, the instrumental the strategic sub-competences) and several psycho-physiological components (Hurtado Albir, 2017, pp. 39).

Yet, multi-componential models have also received some criticism. Some authors, for instance, Pym

(2003), argue that competences are complex and dynamic in nature and, as such, they cannot be reduced to lists of sub-competences. In this sense, Pym (2003) proposes a minimalist approach to the definition of this concept. According to this author, the training of translators involves the creation of the following two-fold functional competence: on the one hand, the ability to generate a series of more than one viable target text (TT1, TT2 ... TTn) for a pertinent source text (ST); and on the other, the ability to select only one viable TT from this series, quickly and with justified confidence (Pym, 2003, p. 489).

As can be seen, this two-fold functional competence is limited to transfer skills. Multi-componential models, in turn, adopt a more concise perspective specifying a set of knowledge, skills, or competences that require declarative (know what) and procedural (know-how) knowledge and that are especially useful for training and research purposes (Way, 2008; Wu et al., 2019). For this reason and bearing in mind that the focal point of this research are professional competences in translation, a multi-componential perspective was taken as a reference.

In this paper, the multi-componential model underpinning the content analysis is the one proposed by the PACTE group (Hurtado Albir, 2017; PACTE, 2018). One of the main reasons for choosing this model is that, although professional competences are mentioned in different multi-componential proposals under different names (see, for example, the professional competences of Hewson, 1995; the knowledge of the translator's professional practice described by Kautz, 2000; the professional knowledge mentioned by Nord, 2005; the professional know-how of González Davies, 2004; and the professional and instrumental competence of Kelly, 2005, and Katan, 2008), PACTE's model provides an operationalisation of its components. This was found very useful for the purpose of the present research, as discussed below. Furthermore, their proposal is

relatively recent, which guarantees the relevance of the competences in today’s market.

Concerning professional competences, PACTE’s model (Hurtado Albir, 2017) includes the knowledge of translation sub-competence. This is defined as the “knowledge related to professional translation practice: the work market, types of translation briefs, target audiences, etc.” (Hurtado Albir, 2017, p. 40). Such a sub-competence also entails other aspects like tariffs, taxes, professional associations, etc. In Hurtado Albir (2017), the group does not offer any operationalisation of the different components of the knowledge of translation sub-competence. However, in a subsequent paper (PACTE, 2018), aimed at developing

a common framework that defines competence levels in translation, level descriptors for competences are proposed. After an exhaustive review of the professional competences posited by the UK’s National Occupational Standards in Translation, Australia’s National Accreditation Authority for Translators and Interpreters, the American Translators Association, the European Master’s in Translation (EMT), and the Vertaalacademie Maastricht and PSTEVIN in the Netherlands, the name used to refer to these competences is changed to that of “translation service provision competence”. In doing so, consistency with most of the literature review is maintained. Hence, descriptors of that competence posed by PACT are listed in Table 1.

**Table 1** Translation Service Provision Competence Descriptors According to PACTE

<b>Translation Level B2</b>	
<b>6</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Can effectively meet the quality standards the labour market requires in each context for texts translated by a generalist translator in at least one area of professional practice.</li> <li>2. Can meet the profession’s ethical requirements (confidentiality, impartiality, turning down work beyond one’s capabilities, etc.) when carrying out a translation task and when interacting with the actors involved in a translation project.</li> <li>3. Can revise and post-edit translations of texts corresponding to a generalist translator, meeting the quality standards the labour market requires in each context.</li> <li>4. Can use marketing strategies to capture and retain customers and obtain professional assignments. [If required in the relevant job]</li> <li>5. Can negotiate with the actors involved in a translation project (customers, other professionals) to determine deadlines, rates, invoicing methods, working conditions, the nature of the contract involved, rights and responsibilities, the project’s specifications, etc., and can fulfil the conditions established. [If required in the relevant job]</li> <li>6. Can work in coordination with the actors involved in a translation project (customers, project managers, other translators, correctors, etc.) and maintain an efficient workflow. [If required in the relevant job]</li> <li>7. Can determine a translation project’s profitability on the basis of the workload, rate, and deadline it involves. [If required in the relevant job]</li> <li>8. Can produce quotes and invoices in accordance with established standards in different translation scenarios. [If required in the relevant job]</li> <li>9. Can manage basic tax requirements (e.g. registration of professional activity, registration as an intra-Community operator, quarterly or annual tax returns, withholding statements, statements of transactions with third parties), translation contracts and possible conflicts arising from non-payment (e.g. notifications, formal requests, ‘order for payment’ procedures, legal proceedings). [If required in the relevant job]</li> <li>10. Can manage workflow-related administrative tasks (e.g. recording and checking customers’ details, rates applied, projects carried out, payment status). [If required in the relevant job]</li> <li>11. Can manage the physical working environment (e.g. workplace location, lighting conditions) and virtual working environment (e.g. screen organization, folder management, tool maintenance).</li> </ol>

Source: PACTE (2018, p. 122).

This list of descriptors provides the basis for the corpus analysis tackled in the following sections. Nonetheless, after an initial analysis of the corpus, it was noticed that some posts did not fit into any of the established categories. Those posts encompassed general questions regarding market requirements (job opportunities, specialisation fields, academic training, among others). For this reason, the European Master's in Translation model (EMT Board, 2022) was reviewed. It proposes a total of 36 skills and under skill number 27 within the service provision competence, the EMT Board (2022) assert that "students should know how to monitor and take account of new societal and language industry demands, new market requirements and emerging job profiles" (p. 11). This skill was thus deemed another descriptor to cover those posts asking for more general information about translation market requirements. Therefore, the competence operationalisation of PACTE (2018) along with skill 27 proposed by the EMT Board (2022) underpin the categorisation of themes for content analysis purposes presented in the following section.

Before proceeding with the description of the methods and data, it should be pointed out that, although PACTE and the EMT Board use the name "service provision competence", in this paper, the more general designation "professional competences" is used, following the preferred terminology in the studies mentioned above (González Davies, 2004; Hewson, 1995; Katan, 2008; Kautz, 2000; Kelly, 2005; Nord, 2005).

## Method

The evolution of social media has increased the possibilities open to the translation community for building professional networks. With tools such as blogs, forums, or social networking sites, "we are never further than a few clicks away or a swipe away from retrieving much of the information we wish to obtain" (Desjardins, 2017, p. 36).

In a context in which the focus is on translators rather than on translations (Chesterman, 2009), these tools become an important source of information for the researcher in Translation Studies. In this regard, it is possible to find previous research based on the content published in blogs, especially in the field of sociology of translation (Dam, 2013; Flanagan, 2016; McDonough Dolmaya, 2011a; Nunes Vieira, 2018), forums (McDonough Dolmaya, 2007, 2011b; Nunes Vieira, 2018), mailing lists (Plassard, 2007), and posts on social media platforms such as Facebook, LinkedIn, and Twitter (Läubli & Orrego-Carmona, 2017).

For this study, an analysis of translators' forum posts was carried out using content analysis techniques. This research method applies mostly to corpora analysis and draws on the meticulous analysis of texts followed by the coding and classification of content according to predetermined thematic categories (Creswell, 2013; Stemler, 2000). Due to the large volume of data dealing with highly varied topics in the corpus, this methodology was considered suitable for the manual analysis of the content of posts and the addition of previously defined thematic categories (Stemler, 2000).

The categorisation of themes for coding and classification purposes was based on the operationalisation of competences presented by the PACTE group (2018) along with skill 27 of the EMT Board (2022). The initial descriptors proposed by PACTE could have been used for categorisation purposes. Nevertheless, for ease of reading, the descriptors were simplified and reduced to six themes that could comprise several descriptors. In Table 2, the thematic categories have been matched with the descriptor number that the reader can find in PACTE's quote in the previous section (see Table 1). In some cases, due to the complex nature of descriptors, these can be assigned to several thematic categories. During the content analysis, these were placed in the most suitable thematic category.

**Table 2** Correlation Between Thematic Categories Established for the Content Analysis and the Operationalisation of Professional Competences

Descriptor in PACTE’s Proposal (2018)	Thematic Category
Descriptors 1, 2, and 3 + skill 27 in EMT (EMT Board, 2022)	Knowledge of market requirements
Descriptor 4	Marketing knowledge
Descriptors 2, 5, 7, 8, 9, and 10	Business knowledge
Descriptors 1, 3, 5, and 7	Definition of project requirements
Descriptor 11	Management of the working environment
Descriptors 2, 5, and 6	Interaction with the actors involved in the industry or a project.

8

Once these categories were created, the corpus was compiled using the corpus manager Sketch Engine. The Proz.com forum *Getting Established* was selected for different reasons. First, Proz.com appears to be one of the most popular sites among translators. Second, the main topics included in this forum refer to users’ concerns regarding the translation profession and business (users can find other forums for linguistic or technical issues, for example). Lastly, this forum specifically targets translators who are just starting their careers and are seeking advice on how to get established.

As far as sampling is concerned a convenience sample was used, as in other previous studies using data published on social media (McDonough Dolmaya, 2011a; Nunes Vieira, 2018). In doing so, understanding the main concerns of future translators about professional competences was possible. As stated by Nunes Vieira (2018), “the use of blog and forum content in this context inevitably restricts results to the population of translators who publish their views online” (p. 9), and consequently, research results are not generalisable (McDonough Dolmaya, 2011a). However, the qualitative insights that resulted from the analysis helped identify certain trends that allow translator trainers to make sense of future graduates’ concerns.

The first threads in this forum date back to 2001, but only the posts published between January 1, 2015 and February 29, 2020 were compiled. This date range was defined because, after having analysed this five-year period, saturation of data was reached. As stated by Cohen et al. (2011 based on Glaser & Strauss, 1967), “saturation is reached when no new insights, codes or categories are produced even when new data are added” (p. 494). In this study, by the time almost 60 per cent of the corpus was analysed, a great number of questions had been repeated. Still, to be cautious and avoid premature cessation of data collection (Cohen et al., 2011), the analysis continued until no new insights were found.

During the period of data collection, a total of 502 forum threads were published in the *Getting Established* forum. Notwithstanding, only 125 were included in the analysis. Non-English posts and threads containing irrelevant information (conference announcements; scam notices; surveys, etc.) were filtered out. Apart from these two exclusion criteria, as forums are tools in which the user only needs to register to participate, the user’s profile and/or the information provided in their posts about their educational or professional background were taken into account to filter the forum posts. The following inclusion criteria were established:

- Posts published by users with an educational background in translation or, at least, in foreign languages. Most of them mentioned higher education studies; yet, in some posts, reference was also made to renowned certification programmes, such as the American Translators Association Certification.
- Posts published by users with professional experience in translation of less than one year. When the user's educational background was not clear, professional experience in translation of less than one year was deemed a valid eligibility criterion. The latter criterion was defined after observing that, for forum users, a period between six months and one year was necessary to get established as a professional translator. Similarly, those posts in which the user stated that they had more than a one-year experience, but only with occasional jobs, were also included in the sample, as it was considered that the experience acquired was not enough to work full time.

Therefore, the following exclusion criteria were also set:

- Posts published by users with more than a one-year experience.
- Posts published by users with amateur experience in translation, i.e., users that practice translation but not as a professional activity; users without educational training in languages or translation who simply wanted to obtain information about the translation industry.
- Posts without information about educational background or professional experience.

After removing posts that did not meet the data eligibility criteria, answers (only questions were analysed), duplicated information, and internal tags, the corpus included a total of 32,297 tokens belonging to 125 posts. Using Skema, the tool provided by Sketch Engine to code, annotate, and categorise corpora, the topics addressed in the forum questions were filtered, annotated, and

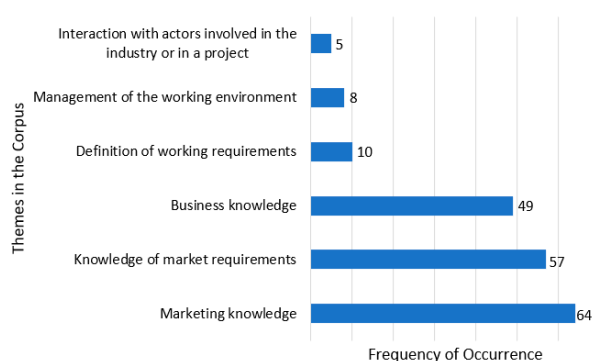
organised according to the thematic categories defined in Table 2. After a first manual annotation of the corpus content, a second review was carried out two months later as a self-validation strategy to confirm previous data interpretation. This allowed for reducing biases during the annotation procedure as much as possible. During that second review, certain categorisations were slightly modified because, sometimes, one thread tackled different topics and it was not easy to identify the key point of the message.

### Content Analysis

The aim of the content analysis of the forum posts was to shed light on the main concerns of future translators with regard to professional competences. This methodology yielded interesting data for qualitative analysis. Notwithstanding, quantitative data, including the number of occurrences of a theme in the corpus (see Figure 1), was compiled in order to gain an overview of the most representative themes and provide a first image of the main concerns of translators-to-be.

To interpret this quantitative data, it must be noted that most of the posts opening the forum threads encompassed several questions that could refer to different themes. Furthermore, in some cases, one question might have regarded several themes, as they were interrelated and the boundaries between them occasionally overlapped. Figure 1 summarises the most often referred themes in the questions.

**Figure 1** Occurrence of Themes in the Corpus



Taking the quantitative information above as a starting point, the qualitative content analysis of the data will be presented. According to Figure 1, marketing knowledge is one of the major causes of concern in the corpus. As can be inferred from the forum *Getting Established*, most of the participants sought advice on how to enter the translation labour market. In this regard, the 64 questions included in this category can be divided into two groups: on the one hand, those asking for advice on how to find jobs and clients; on the other, those that endeavoured to get information about marketing practices. It must be pointed out that, in both groups, very general questions were detected, for example, the one in post 55: “I’m looking to acquire work in order to further my knowledge, skills and experience and was wondering if anyone could give me some advice” (March 15, 2018). As can be seen, some users wanted to know how to access the industry, without offering further details about their educational or professional background, their future perspectives, or their work plan to achieve their aim of entering the market. These questions were quite difficult to answer because, as one of the forum participants stated in post 24 “there is no translator starter-pack” (August 23, 2018). When reading the answers to these global questions, it was observed that they normally received general tips leading to more specific questions that should be answered before starting a translation career. Therefore, translators-to-be ought to be able to set their long-term objectives and define short-term goals to achieve their professional aims (Cuadrado-Rey & Navarro-Brotons, 2020; Galán-Mañas & Olalla-Soler, 2020; Rodríguez de Céspedes, 2017).

In contrast to these posts asking for general advice, most of the participants raised specific questions and explained the strategies they were putting into practice. However, due to the lack of job offers or the poor conditions offered, they sought further advice on how to deal with the situation for checking if there were any aspects to improve.

Although in many of these posts there were other questions related to other themes, most of them asked how to get more clients because the number of jobs they were receiving was not sufficient to earn a living. The main difference between this group of questions and those analysed in the previous paragraph, in which the users did not offer previous information on their background or future perspectives, is that, in this case, they had an initial roadmap that they were implementing. For this reason, the kind of answers they received were normally targeted to a more specific objective. For example, in post 10 (January 24, 2015), the user asked for advice on the creation of a website. She was advised to create one if she wanted to reach direct clients; still, to work with agencies, users recommended boosting her Proz profile (January 28, 2015).

Concerning marketing practices, it is worth noting that only nine posts made a clear distinction between agencies and direct clients. The participants looked for specific advice on how to approach both of them and how they should manage the projects for these types of clients. Marketing strategies vary depending on whether services are being offered to an agency or a direct client, and translators-to-be need to be aware of this (McKay, 2006; Stelmaszak, 2011; Wright Jr., 2012). In some cases, the discussion was about whether it was preferable to start working as a freelancer with agencies or with direct clients. Again, this kind of questions was quite difficult to answer. This is because working with one or the other can have advantages and disadvantages and, according to the data, translators-to-be encounter some difficulties when weighing up the benefits and the drawbacks.

One of the most recurrent topics related to marketing strategies is the drafting of the curriculum vitae. In 21 out of the 64 questions related to marketing knowledge, participants wanted to know how to organise the information or how to obtain references when they had almost no experience.

One user asked about the language that should be used when sending a CV to a company that does not share their mother tongue. In three questions, forum participants asked colleagues for feedback on their curriculum vitae, their professional profile on Proz.com, their website, and even the name of their company, all from a marketing perspective. The users opening these threads aimed to obtain improvement tips from more experienced colleagues.

In short, with regard to marketing knowledge, one of the main concerns of future translators is how and to whom they can sell their services. Taking this information as a starting point, trainers should guide them in drafting a marketing roadmap according to their goals in their professional career. To achieve this aim, students should work on different marketing tasks (approaching and negotiating with clients, attendance at events, presence in professional associations or distribution lists, to mention just a few) that encourage reflection and the application of the knowledge acquired (Cuadrado-Rey & Navarro-Brotons, 2020; Muñoz-Miquel, 2020; Olalla-Soler, 2019).

Knowledge of market requirements is the second theme analysed in this section with 57 related questions. One of the most recurrent topics in this theme referred to the market potential of a specialisation field. Participants wanted to know about the areas offering more job opportunities or the potential of the specialisation they had chosen. In two cases, both closely related to marketing knowledge, the forum users asked about the sort of companies that would require the translation services they offer in their specialisation fields.

In 28 out of the 57 questions related to the knowledge of market requirements, participants wanted to find out the different ways of acquiring specialised knowledge. Some of the participants sought to know if it was worth pursuing a master's degree, whereas others wondered whether they should get some experience in the industry before specialising. In this regard, two participants asked about

the possibility of getting an in-house job to specialise in a field and gain industry knowledge. Some participants also asked about the possibility of including their experience in other non-translation fields as a specialisation area and how to show this information in the curriculum vitae.

Apart from those asking for advice on specialisation, in seven posts on this theme, the question was about when to start their career as freelance translators. In some cases, the participants wanted to know if a bachelor's or a master's degree were enough to start freelancing. In some other cases, the forum users declared, in the explanation provided to their questions, that they would look for a non-translation position while trying to build a client portfolio solid enough to work as freelancers. In one case, the participant wondered if in-house experience was needed. It must be pointed out that hardly any reference was made to in-house experience in the forum threads. Most of the participants agreed on the difficulty of finding an in-house position, and only one participant asked for advice on how to be successful in recruitment processes for in-house jobs.

To sum up, in relation to the knowledge of market requirements, it can be stated that future translators are aware of the importance of having a specialisation. The main concerns in the corpus are how to get that specialised knowledge and what previous experience is required. In this regard, the forum was used to get some advice and the answers users received may be subjective, simply including the personal experience of the person that answered. Trainers should, therefore, show students how to research a specific market, make them aware of the many possibilities for entering it, and stimulate analytical thinking.

The next most recurrent theme in the corpus spin around questions concerning business knowledge, with a total of 49 questions. In this category, 25 questions dealt with legal and administrative issues. Users wanted advice on topics such as invoicing, taxes, and the legal implications



of working as a freelancer. In four cases, the posts referred to signing contracts with translation agencies and GDPR (General Data Protection Regulation) implications. Regarding GDPR, two users also raised questions about the use of certain texts as samples in their portfolios. These legal issues were connected with three questions about scams and possible non-payment situations. In this vein, in fear of facing a situation like that, one user sought advice on the reliability of a job proposal.

Setting rates was another recurrent topic in this theme. Although some users stated they had checked the calculator feature and the average rates offered by Proz.com, they wondered if, as beginners, they should charge lower fees in order to get established. In other posts, users wanted to obtain information about how to define rates according to the services provided, the units (lines, pages, minimum rates, etc.), and the specialisation field. In one case, the question referred to CAT (Computer-Assisted Translation) grid systems applied for discounts by agencies.

In this third theme, the main concerns of translators-to-be in relation to business and legal knowledge could be put down to the fact that they are not common subjects in a language degree (Álvarez-Álvarez & Arnáiz-Uzquiza, 2017). As Pym and Torres-Simón (2016) point out in this respect, “the kind of knowledge that the students seek is often local” (p. 196) and it is difficult for all these questions to be answered during the degree. However, trainers should introduce students to basic concepts and provide them with the necessary competences to continue learning autonomously. The same applies to rates: it is not a question of defining an amount without prior reasoning; many factors should be taken into account when defining rates (residence country, taxes, type of client, investments, or even the desired remuneration, to mention just a few), and students should be made aware of these during training.

The three themes analysed so far have the highest representation in the corpus. However, three other

themes that are less representative were identified. Under the theme concerning the management of the working environment, ten posts revolved around the tools that translators should obtain to start their professional careers. All of them referred to CAT tools, but in two cases, advice was also requested on non-specific software (such as word processors, desktop publishing tools, among others). Only in one post did the forum user want to know if it is worth investing in CAT tools, which is closely related to business knowledge and profitability management.

Interacting with actors involved in the industry or a project was another minor concern. With a total of eight posts, this theme encompassed questions aiming to obtain advice on how to deal with a situation that affects the relationship with a client, for example, dealing with controversial topics (such as rates), fear of litigation, or losing clients. These questions “reflect the intertwined nature of the components of translator competence” (Wu et al., 2019, p. 236), since they are closely connected with the strategic competence and the psycho-physiological components mentioned by Hurtado Albir (2017, p. 41). This author includes problem identification and solving, as well as cognitive and attitudinal components (e.g., attention, emotion, critical experience, logical reasoning, or confidence in one’s own ability), in the definition of the strategic competence and the psycho-physiological components, and contends that they are pillars in the interaction with other actors in the industry.

The final group of five questions related to project requirements. The main topics in this category were the establishment of deadlines and quality concerns in translation tests and the first translation projects with a client. It must be pointed out that Proz.com provides users with other forums for linguistic questions.

These minor themes evidence the complex nature of translator competence and the need to integrate all its components in the classroom. Furthermore, they support the conclusion

reached in previous categories that there is no single answer to future translators' concerns.

## Conclusions

The content analysis of the forum posts presented in this study reveals that the major concerns of future translators with regard to professional competences revolve around marketing, industry, and business knowledge. This conclusion highlights the complexity of translator competences beyond transfer skills and the need to balance academic education and professional requirements (Schnell & Rodríguez, 2017). Entrepreneurial skills should no longer be limited to courses in business degrees. They should also be considered part of other higher education programmes, such as Translation and Interpreting degrees (Álvarez-Álvarez & Arnáiz-Uzquiza, 2017; Cuadrado-Rey & Navarro-Brotons, 2020; Rodríguez de Céspedes, 2017).

However, this focus on professional competences does not necessarily require answering every question that future translators may have when facing their professional insecurities (Pym & Torres-Simón, 2016). In the same way as there is more than one possible version of a translation, translators-to-be will not find a universal response to many of the questions raised. Even translators with years of experience could have many of these questions too.

Translator competence entails declarative and procedural knowledge (Hurtado Albir, 2017). The professional competences examined in this paper require a combination of both. For example, with regard to the questions about finding jobs and clients or the market potential of a specialisation field, trainers could present market studies with very specific information in the classroom. Nevertheless, this declarative knowledge may not be of much help if students do not *know how to* (procedural knowledge) approach clients or how to carry out a market study to look into the possibilities they will have in the future. Therefore, it is on this combination of

declarative and procedural knowledge that trainers must place the greatest emphasis.

Furthermore, a gradation of professional competences should be put into practice. At the first levels, students should deal with simpler problems such as setting deadlines or drafting a curriculum, for which they would need some declarative knowledge that they can afterwards transform into procedural knowledge. In other words, learning how to set a deadline would be useless if students do not understand how to measure their work pace or know that when offering a service to a direct client, a CV is not always the best tool (McKay, 2006; Stelmaszak, 2011). Here, analytical thinking and troubleshooting are basic competences. In subsequent levels in which trainees face more complex projects, other themes related to marketing, business, or industry knowledge ought to be covered, without overlooking the importance of combining declarative and procedural knowledge. In fact, these can be integrated with other competences in order to provide students with the necessary tools to address their questions autonomously. This complex nature of competences should be the starting point for trainers. Finally, it must be remarked that professional competences do not need to be siloed in specific subjects. Marketing, industry, and business knowledge can be considered cross-curricular competences present in translation subjects (Muñoz-Miquel, 2020). In courses of specialised translation, students can learn about, for instance, how to create quotes or invoices, play the role of a project manager, and develop marketing strategies to sell their services.

In conclusion, even though this study presents some limitations (limited corpus size, convenience sample, non-inclusion of other sites) and results are not generalisable to a larger population, it has brought to light some weaknesses that future translators experience when they try to establish themselves in their profession. In order to promote the development of these competences in the classroom, trainers should understand translator competence as a whole, the professional

components should be fully integrated with those linguistic in nature, and, in that sense, the application of declarative and procedural knowledge encouraged across the curriculum.

## References

- Álvarez-Álvarez, S. & Arnáiz-Uzquiza, V. (2017). Translation and interpreting graduates under construction: do Spanish translation and interpreting studies curricula answer the challenges of employability? *The Interpreter and Translator Trainer*, 11(2-3), 139–159. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1344812>
- Alves, F. & Gonçalves, J. L. (2007). Modelling translator's competence: relevance and expertise under scrutiny. In Y. Gambier, M. Shlesinger & R. Stolze (Eds.), *Translation Studies: Doubts and Directions. Selected Papers from the IV Congress of the European Society for Translation Studies* (pp. 41–55). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.72.07alv>
- Chesterman, A. (2009). The name and nature of translator studies. *Hermes Journal of Language and Communication Studies*, 42, 14–20. <https://eprints.whiterose.ac.uk/193893/3/munday%20holmes%20v3%20%28002%29.pdf>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7<sup>th</sup> Ed.). Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Cuadrado-Rey, A. & Navarro-Brotons, L. (2020). Proposal to improve employability and facilitate entrepreneurship among graduates of the Master's degree in Institutional Translation of the University of Alicante. *Hermes – Journal of Language and Communication in Business*, 60, 65–79. <https://doi.org/10.7146/hjlc.v60i0.121311>
- Dam, H. V. (2013). The translator approach in translation studies: Reflections based on a study of translators' weblogs. In M. Eronen & M. Rodi-Risberg (Eds.), *Point of view as challenge: VAKKI Publications 2* (pp. 16–35). Universitetet i Vaasa.
- Desjardins, R. (2017). *Translation and social media: In theory, in training and in professional practice*. Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-52255-9\\_5](https://doi.org/10.1057/978-1-137-52255-9_5)
- EMT Board. (2022). *European Master's in Translation Competence Framework 2022*. [https://commission.europa.eu/system/files/2022-11/emt\\_competence\\_fw\\_2022\\_en.pdf](https://commission.europa.eu/system/files/2022-11/emt_competence_fw_2022_en.pdf)
- Flanagan, M. (2016). Cause for concern? Attitudes towards translation crowdsourcing in professional translators' blogs. *The Journal of Specialised Translation*, 25, 149–173. [https://www.jostrans.org/issue25/art\\_flanagan.pdf](https://www.jostrans.org/issue25/art_flanagan.pdf)
- Galán-Mañas, A. & Olalla-Soler, C. (2020). Perceptions of entrepreneurship in translation training. *The Interpreter and Translator Trainer*, 15(4), 395–410. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2020.1850037>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldane.
- González Davies, M. (2004). *Multiple voices in the translation classroom*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.54>
- Gonçalves, J. L. (2005). O desenvolvimento da competência do tradutor: em busca de parâmetros cognitivos. In F. Alves, C. Magalhães & A. Pagano (Eds.), *Competência em tradução: cognição e discurso* (pp. 59–90). Editora da UFMG.
- Göpferich, S. (2009). Towards a model of translation competence and its acquisition: The longitudinal study TransComp. In S. Göpferich, A. L. Jakobsen & I. M. Mees (Eds.), *Behind the mind: Methods, models and results in translation process research* (pp. 12–38). samfundslitteratur.
- Gouadec, D. (2007). *Translation as a Profession*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.73>
- Hewson, L. (1995). Detecting cultural shifts: Some notes on translation assessment. In I. Mason & C. Pagnouille (Eds.), *Cross-Words. Issues and debates in literary and non-literary translating* (pp. 101–108). Université de Liège.
- Hurtado Albir, A. (2007). Competence-based curriculum. Design for training translators. *The Interpreter and Translator Trainer*, 1(2), 163–195. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2007.10798757>
- Hurtado Albir, A. (2015). The acquisition of translation competence. Competences, tasks, and assessment in translator training. *Meta*, 60(2), 256–280. <https://doi.org/10.7202/1032857ar>
- Hurtado Albir, A. (Ed.). (2017). *Researching translation competence by PACTE Group*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.127>
- Katan, D. (2008). University training, competencies and the death of the translator. Problems in professionalizing translation and in the translation profession. In M. T. Musacchio & G. Henrot (Eds.), *Tradurre: Formazione e professione* (pp. 113–140). CLEUP.

- Kautz, U. (2000). *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. Iudicum, Goethe-Institut.
- Kearns, J. (2008). The Academic and the Vocational in Translator Education. En J. Kearns (Ed.), *Translator and interpreter training* (pp. 185–214). Continuum.
- Kelly, D. (2005). *A handbook for translator trainers*. St Jerome.
- Kiraly, D. (2000). *A social constructivist approach to translator education*. St. Jerome.
- Kiraly, D. (2006) Beyond social constructivism: Complexity theory and translator education. *Translation and Interpreting Studies*, 1(1), 68–86. <https://doi.org/10.1075/tis.1.1.05kir>
- Kiraly, D. (Ed.). (2016). *Towards authentic experiential learning in translator education*. V&R unipress/Mainz University Press. <https://doi.org/10.14220/9783737004954>
- Koby, G. S. & Melby, A. K. (2013). Certification and job task analysis (JTA): Establishing validity of translator certification examinations. *The International Journal for Translation & Interpreting Research*, 5(1), 174–210. <https://doi.org/10.12807/ti.105201.2013.a10>
- Kuznik, A. (2010). *El contenido de los puestos de trabajo de los traductores. El caso de los traductores internos en las empresas de traducción de Barcelona* [Doctoral dissertation, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://tdx.cat/handle/10803/5279>
- Läubli, S. & Orrego-Carmona, D. (2017). When Google Translate is better than some human colleagues, those people are no longer colleague. *Proceedings of the 39<sup>th</sup> Conference Translating and the Computer* (pp. 59–69). <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/147260/>
- McClelland, D. (1973). Testing for competencies rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- McDonough Dolmaya, J. (2007). How do language professionals organize themselves? An overview of translation networks. *Meta*, 52(4), 793–815. <https://doi.org/10.7202/017697ar>
- McDonough Dolmaya, J. (2011a). A window into the profession. *The Translator*, 17(1), 77–104. <https://doi.org/10.1080/13556509.2011.10799480>
- McDonough Dolmaya, J. (2011b). Moral ambiguity: Some shortcomings of professional codes of ethics for translators. *The Journal of Specialised Translation*, 15, 28–49. [https://www.jostrans.org/issue15/art\\_mcdonough.pdf](https://www.jostrans.org/issue15/art_mcdonough.pdf)
- McKay, C. (2006). *How to succeed as a freelance translator*. Two Rat Press.
- Muñoz-Miquel, A. (2020). Translation and interpreting as a profession: Some proposals to boost entrepreneurial competence. *HERMES – Journal of Language and Communication in Business*, 60, 29–46. <https://doi.org/10.7146/hjclb.v60i0.121309>
- Neubert, A. (2000). Competence in language, in languages, and in translation. In C. Schäffner & B. Adab (Eds.), *Developing translation competence* (pp. 3–18). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.38.03neu>
- Nord, C. (2005). Training functional translators. In M. Tennynt (Ed.), *Training for the new millennium: Pedagogies for translation and interpreting* (pp. 209–223). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.60.17nor>
- Nunes Vieira, L. (2018). Automation anxiety and translators. *Translation Studies*, 13(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/14781700.2018.1543613>
- Olalla-Soler, C. (2019). Bridging the gap between translation and interpreting students and freelance professionals. The mentoring programme of the Professional Association of Translators and Interpreters of Catalonia. *The Interpreter and Translator Trainer*, 13(1), 64–85. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2018.1540741>
- PACTE. (2000). Acquiring translation competence: Hypotheses and methodological problems of a research project. In A. Beeby, D. Ensinger & M. Presas (Eds.), *Investigating translation* (pp. 99–106). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.32.13pac>
- PACTE. (2018). Competence levels in translation: Working towards a european framework. *The Interpreter and Translator Trainer*, 12(2), 111–131. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2018.1466093>
- Plassard, F. (2007). La traduction face aux nouvelles pratiques en reseaux. *Meta*, 52(4), 643–657. <https://doi.org/10.7202/017690ar>
- Pym, A. (2003). Redefining translation competence in an electronic age. In defence of a minimalist approach. *Meta*, 48(4), 481–497. <https://doi.org/10.7202/008533ar>
- Pym, A. & Torres-Simón, E. (2016). Designing a course in translation studies to respond to students' questions. *The Interpreter and Translator Trainer*, 10(2), 183–203. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1198179>
- Robert, I. S., Remael, A. & Ureel, J. J. (2017). Towards a model of translation revision competence. *The Inter-*

- preter and Translator Trainer*, 11(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1198183>
- Rodríguez de Céspedes, B. (2017). Addressing employability and enterprise responsibilities in the translation curriculum. *The Interpreter and Translator Trainer*, 11(2–3), 107–122. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1344816>
- Rothe-Neves, R. (2005). A abordagem comportamental das competências: aplicabilidade aos estudos da tradução. In F. Alves, C. Magalhães & A. Pagano (Eds.), *Competência em tradução. Cognição e discurso* (pp. 91–107). Universidade Federal de Minas Gerais.
- Schnell, B. & Rodríguez, N. (2017). Ivory tower vs. workplace reality. *The Interpreter and Translator Trainer*, 11(2–3), 160–186. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1344920>
- Stelmaszak, M. (2011). *You need a cv that works!* [https://paol.iscap.ipp.pt/lstiproject/images/documents/O1\\_Educational\\_Package/03Linguistic\\_Outputs/LG1/O1%20ALL%20LG\\_CV%20in%20translation%20industry\\_en.pdf](https://paol.iscap.ipp.pt/lstiproject/images/documents/O1_Educational_Package/03Linguistic_Outputs/LG1/O1%20ALL%20LG_CV%20in%20translation%20industry_en.pdf)
- Stemler, S. (2000). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7, article 17. <https://doi.org/10.7275/z6fm-2e34>
- Way, C. (2008). Systematic assessment of translator competence: In search of Achilles' heel. In J. Kearns (Ed.), *Translator and interpreter training: Issues, methods and debates* (pp. 88–103). Continuum.
- Wright Jr., L. D. (2012). *Advice and information for prospective translators: A compilation of articles gleaned from the internet*. Nota Translators. <https://www.nota-translators.org/resources/Documents/advice.pdf>
- Wu, D., Jun Zhang, L. & Wei, L. (2019). Developing translator competence: Understanding trainers' beliefs and training practices. *The Interpreter and Translator Trainer*, 13(3), 233–254. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2019.1656406>

**How to cite this article:** Plaza-Lara, C. (2023). Future Translators' Concerns Regarding Professional Competences: A Corpus Study. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 28(3), 1-16. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.351721>

# LES CONFIGURATIONS DISCURSIVES SUR LA FRANCOPHONIE ET LA LANGUE FRANÇAISE DANS LA PRESSE ÉCRITE COLOMBIENNE

CONFIGURACIONES DISCURSIVAS SOBRE LA FRANCOFONÍA Y LA LENGUA FRANCESA  
EN LA PRENSA ESCRITA COLOMBIANA

DISCURSIVE CONFIGURATIONS ABOUT THE FRANCOPHONE WORLD AND THE FRENCH  
LANGUAGE IN COLOMBIAN WRITTEN PRESS

CONFIGURAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE O MUNDO FRANCÓFONO E A LÍNGUA FRANCESA  
NA IMPRENSA ESCRITA COLOMBIANA

**Nathalia Lamprea-Abril**

Enseignante-chercheuse, Pontificia  
Universidad Javeriana, Bogotá,  
Colombie.

[mnathaliamprea@javeriana.edu.co](mailto:mnathaliamprea@javeriana.edu.co)

[https://orcid.](https://orcid.org/0000-0002-7064-9273)

[org/0000-0002-7064-9273](https://orcid.org/0000-0002-7064-9273)

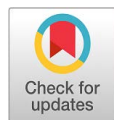
## RÉSUMÉ

La notion de francophonie soulève encore de nombreuses interrogations dans différents domaines tels que le didactique, l'économique, le politique et le médiatique, parmi d'autres, rendant difficile son appréhension. Dans cet article, nous analysons les manières avec lesquelles se définissent les contours discursifs de la question francophone et sa représentation dans le discours de la presse écrite colombienne, à partir d'un corpus de 35 articles journalistiques. Pour ce faire, nous avons croisé des analyses textométriques obtenues avec le logiciel Iramuteq® avec des outils de l'analyse linguistique du discours, afin de proposer des hypothèses d'interprétation. À partir de là, nous avons pu mettre en évidence que, dans la presse écrite colombienne, la question de la francophonie s'élabore principalement à partir de son rapport à la langue française et, plus concrètement, à partir de sa visée pragmatique qui configure un registre discursif de l'éducation et du travail. Par ailleurs, un objet de quête se fait ressentir, lié au désir de mobilité sociale où la langue prend le rôle d'auxiliaire, et ceci même en l'absence de dimensions culturelles, sociales, politiques ou historiques. Ainsi, son apprentissage et son utilisation sont réduits à un propos plutôt techniciste et individuel sans considérer son caractère complexe constituant aussi du social.

**Mots-clés :** francophonie, langue française, discours médiatique, presse écrite colombienne, contours discursifs

## RESUMEN

La noción de francofonía sigue suscitando numerosos interrogantes en diferentes ámbitos, tales como el didáctico, el económico, el político y el mediático, entre otros, lo que dificulta su comprensión. En este artículo, analizamos las formas en que se definen los contornos discursivos de la cuestión francófona y su representación en el discurso de la prensa escrita colombiana, a partir de un corpus de 35 artículos periodísticos. Para ello, combinamos análisis textométricos obtenidos mediante el



Reçu: 2022-05-06 / Accepté: 2022-11-28 / Publié: 2023-09-12

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.348452>

Editeur: Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombie.

Droits patrimoniaux, Universidad de Antioquia, 2023. Cet article est mis à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons BY-NC-SA 4.0 International.



*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 28 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2023), PP. 1-17, ISSN 0123-3432

[www.udea.edu.co/ikala](http://www.udea.edu.co/ikala)

software Iramuteq® con herramientas de análisis lingüístico del discurso, con el fin de proponer hipótesis interpretativas. Sobre esta base, hemos podido demostrar que, en la prensa escrita colombiana, la cuestión de la francofonía se elabora principalmente a partir de su relación con la lengua francesa y, más concretamente, a partir de su finalidad pragmática, que configura un registro discursivo de educación y trabajo. Además, existe una búsqueda vinculada al deseo de movilidad social, en la que la lengua desempeña un papel auxiliar, incluso en ausencia de dimensiones culturales, sociales, políticas o históricas. Así pues, su aprendizaje y su uso se reducen a un objetivo técnico e individual sin considerar su carácter complejo constitutivo también de lo social.

**Palabras clave:** francofonía, lengua francesa, discurso mediático, representaciones discursivas, prensa escrita colombiana

### ABSTRACT

The notion of francophonie still raises many questions in various fields, such as the didactic, economic, political, and media fields, among others, making it difficult to understand the concept. In this article, we analyze the ways in which the discursive contours of the francophone issue and its representation in the discourse of the Colombian print media are defined, based on a corpus of 35 journalistic articles. To this end, we combined textometric analyses obtained with the Iramuteq® software with linguistic discourse analysis tools, in order to propose an interpretative hypothesis. On this basis, we were able to demonstrate that, in the Colombian print media, the issue of francophonie is mainly elaborated on the basis of its relationship to the French language and, more concretely, on the basis of its pragmatic aim, which configures a discursive register of education and work. In addition, there is a quest linked to the desire for social mobility, where language takes on the role of auxiliary, even in the absence of cultural, social, political or historical dimensions. From this point of view, its learning and its use are reduced to a rather technical and individual subject without considering its complex character also constituting the social.

**Keywords:** francophonie, French language, media discourse, Colombian print media, discursive representations

### RESUMO

A noção de francofonía ainda levanta muitas questões em diferentes campos, como o didático, o econômico, o político e o midiático, entre outros, o que dificulta sua compreensão. Neste artigo, analisamos as formas como são definidos os contornos discursivos da questão francófona e sua representação no discurso da imprensa escrita colombiana, com base em um corpus de 35 artigos jornalísticos. Para isso, combinamos análises textométricas obtidas com o software Iramuteq® com ferramentas de análise linguística do discurso, a fim de propor hipóteses interpretativas. Com base nisso, pudemos mostrar que, na imprensa escrita colombiana, a questão do mundo francófono é elaborada principalmente com base em sua relação com a língua francesa e, mais concretamente, com base em seu objetivo pragmático, que configura um registro discursivo de educação e trabalho. Além disso, há uma busca ligada ao desejo de mobilidade social, na qual o idioma desempenha um papel auxiliar, mesmo na ausência de dimensões culturais, sociais, políticas ou históricas. Assim, seu aprendizado e seu uso são reduzidos a uma questão bastante técnica e individual sem considerar seu caráter complexo constituinte também social.

**Palavras-chave:** francofonía, língua francesa, discurso da mídia, mídia impressa colombiana, representações discursivas

## Introduction

S'interroger sur la notion de *francophonie* en contexte colombien semble avoir une réponse évidente, rattachée au sens commun qui s'y installe : la francophonie désigne tout simplement ce qui est lié à la langue et à la culture française. Pour autant, dans le cadre de l'intérêt de l'étude visant à s'interroger sur des termes, tels que la francophonie, en lien avec le développement des pédagogies des langues et des cultures à partir d'une approche critique – particulièrement du français langue étrangère – et de la formation de futurs enseignants de cette langue, il semble pertinent de remettre en question cette notion. Puis, il convient de se pencher sur les différentes acceptions autour de la francophonie et de la langue française, non seulement à l'intérieur des contextes d'enseignement ou institutionnels mais aussi dans l'espace public, et en l'occurrence dans la presse écrite régionale et nationale colombienne.

L'intérêt de mener une analyse des discours médiatiques (principalement de la presse écrite) repose sur l'hypothèse que certains discours, entendus en tant que pratiques sociales capables d'agir sur la réalité (Lamprea-Abril, 2020), participent activement au contexte socio-culturel de référence des enseignants en formation et des apprenants du français, au-delà du cadre institutionnel où ils s'inscrivent et apprennent la langue (universités, écoles, centres d'enseignement, etc.). Ici, ce cadre de référence socio-culturelle correspond au contexte colombien – que l'on pourrait aussi dénommer *contexte épistémique*, entendu comme celui qui recouvre « les croyances et les valeurs communes aux locuteurs » (Sarfati et Paveau, 2014, p. 209) –, lequel explore la configuration d'imaginaires socio-discursifs sur la langue et la culture.

De ce point de vue, notre questionnement converge vers la question suivante : comment la francophonie – en étroite relation avec la langue française – est-elle configurée dans les discours de

la presse écrite colombienne ? Ici, la presse écrite, appartenant aux discours médiatiques, est perçue comme un phénomène social, un champ symbolique producteur de discours qui participe à la construction des sens du social et sert à la démocratie citoyenne : « [le symbolique du discours médiatique] constitue cette machine qui fait fonctionner les communautés sociales et qui témoigne de la façon dont les individus, êtres collectifs, régulent le sens social en construisant des systèmes de valeurs » (Charaudeau, 2011, p. 11).

Dans cet article, l'objectif est d'examiner les manières dont se définissent les contours discursifs de la question francophone et sa représentation en Colombie dans la presse écrite, à partir de l'étude d'un corpus de 35 articles journalistiques, tout en prenant comme base les termes clés : *francofonía*, *francófono*, *francófona*, *lengua francesa* et *francés*. La réflexion débutera en apportant des précisions théoriques sur la caractérisation générique de ce qu'on appelle *discours de presse* et ses particularités. Ensuite, nous détaillerons nos choix méthodologiques pour la sélection des articles constitutifs du corpus de base et de son analyse. Finalement, nous tenterons de justifier, à l'aide de l'analyse d'indices linguistiques et discursifs, la formulation d'hypothèses interprétatives élaborées autour du discours *francophone* en contexte colombien.

## Cadre théorique

Pour comprendre la manière dont la question de la francophonie est élaborée dans le discours médiatique colombien, particulièrement dans la presse écrite, il convient d'aborder théoriquement certaines caractéristiques de ce que l'on appelle « discours de la presse écrite », à savoir, son effet d'objectivité, le postulat de polyphonie constitutive, ainsi que celui de dialogisme et de mémoire. À partir de cette approche théorique, il s'agira de tenter de dévoiler les particularités de ce type de discours et sa participation dans la construction de sens et d'imaginaires sur l'enjeu francophone, en l'occurrence dans l'espace public.



### Le discours de presse écrite : quelques précisions

De nos jours, délimiter le discours de presse semble relever d'une entreprise titanesque. Pour autant, on pourrait convenir que la presse « fournit une documentation incontournable pour comprendre des sujets sociétaux contemporains ou passés » (Ringoot, 2014, p. 3). Autrement dit, l'étude du discours de la presse est censée donner des pistes sur la complexité des élaborations discursives qui circulent autour de la question francophone, ainsi que sur la compréhension que s'en font les journaux en Colombie, lesquels contribuent à la formation des discours, des imaginaires, des systèmes de croyances et de valeurs des communautés sociales.

4 Le discours de presse est donc un discours qui se situe dans le terrain du social et participe à la construction du/des sens de l'événement, de l'actualité ou de l'objet discursif. Il est même une « machine à fabriquer du discours » (Charaudeau, 2011), ou, comme le dit Pardo Abril (2007), l'un des discours qui rend compte de la manière dont les savoirs sociaux se constituent, demeurent ou disparaissent. Il faut pourtant d'emblée signaler deux éléments à garder à l'esprit pour mener à bien l'analyse, surtout si l'on tient compte des nouvelles dynamiques et de l'évolution de la presse dans un contexte d'émergence explosive de différents circuits d'information. Tout d'abord, le discours de presse est fortement institutionnalisé par les dynamiques identitaires des journaux, le traitement d'un événement ou d'un objet d'information et les règles propres des discours journalistiques liées aux genres textuels (Ringoot, 2014), lesquels sont en même temps apparentés à l'histoire et à la culture du lieu d'énonciation. De ce point de vue, analyser le discours de presse revient à pénétrer au cœur de réseaux institutionnels des groupes de rédaction et des décideurs de l'information qui devrait circuler, ou non, dans l'espace public. Voilà qui nous amène à considérer l'impact des relations entre la presse et, par exemple, le monde politique ou le secteur financier (les entreprises, les groupes d'entreprises, etc.)

sur ce qui est effectivement publié : la manière dont les informations sont présentées et participent à la construction des acceptions d'un phénomène.

Ce premier élément conduit à introduire concrètement le deuxième élément : la montée en puissance de la communication institutionnelle. En effet, la presse est souvent « bombardée » par des groupes d'entreprises, des organisations et des institutions, qui lui transmettent des communiqués officiels ou des documents de communication qui, parfois, sont peu traités par les rédactions des quotidiens. Ainsi, il est essentiel de s'interroger sur les conséquences de cette articulation qui, dans cette logique, ferait des institutions des références premières en matière de configuration de discours, d'imaginaires et en général, en matière de construction de sens à travers l'espace public. Tout comme dans le domaine de la didactique du français, les lecteurs des quotidiens feraient alors l'objet d'une transposition discursive du dispositif de la francophonie au sein des instances institutionnelles, tandis que les médias endosseraient le rôle de « énonciateurs » des intentions desdites instances. À cet égard, analyser le discours de presse signifie, d'une part, s'introduire dans un discours relativement « homogène » correspondant au niveau du sens commun et qui, en même temps, se structure dans un espace de conflictualité, de rapports de force et d'alliance. D'autre part, cela revient à dévoiler les mécanismes et les configurations de sens qui sont à la base du symbolique et qui le rendent visible (Charaudeau, 2011). Avant d'entrer dans les détails relatifs à la dynamique du sens, il convient de définir les caractéristiques majeures du discours étudié, dans le sens où elles contribuent à sa production, mais également à son interprétation. Celles-ci correspondent à l'effet d'objectivité, la polyphonie constitutive et le postulat de dialogisme et mémoire.

#### *Effet d'objectivité*

L'effet d'objectivité est l'un des grands principes du discours de la presse. En effet, les pratiques journalistiques visent à s'inscrire dans une logique

d'objectivité – qui est tout au plus une visée objective – face à l'information présentée ou à présenter par ceux qui l'organisent, la traitent et la diffusent. Dans cette perspective, Lemieux (2000) conçoit trois règles dénommées « grammaires », sous-jacentes au métier du journaliste, qui pourraient concourir à cette quête d'objectivité :

- la grammaire publique, composée par des formes de distanciation énonciative « entre locuteur et source, de recoupement de sources, de vérification et de preuve, de respect de différents points de vue et de séparation des faits et des commentaires » (Rabatel & Chauvin-Vileno, 2006, p. 12).
- la grammaire de la réalisation, qui se rapporte aux formats de production de l'information et conditionne, entre autres, la longueur des articles, les images et les procédés captivants vis-à-vis du public.
- la grammaire naturelle, qui s'intéresse aux relations entre le journaliste et ses sources, le traitement, la restitution fidèle de leurs propos, etc.

Si l'on y regarde de plus près, bien que ces trois grammaires se veulent garantes d'une certaine objectivité dans la pratique du métier de journaliste, la réalité est qu'elles sont toutes soumises à la subjectivité, à des degrés différents. Ainsi, si on prend par exemple en considération la première grammaire, rattachée à la production du discours, elle suppose de répertorier différents procédés énonciatifs permettant au journaliste de prendre de la distance avec son propos et, ainsi, d'attester un traitement « objectif » de l'information, de l'événement, ou d'un objet discursif quelconque. Il nous est donc possible d'affirmer que l'objectivité pure est une illusion. Les procédés dits « d'objectivité » comprennent les citations, l'emploi de guillemets, le discours rapporté ou indirect, les noms totalisants, et les formes impersonnelles, entre autres.

### *Postulat de polyphonie constitutive*

Pour asseoir l'horizon d'objectivité, une autre caractéristique qui cherche à garantir une sorte de neutralité est la polyphonie présente à différents

niveaux (Krieg-Planque, 2000). En premier lieu, on constate l'effet de la polyphonie dans l'hétérogénéité des genres à l'intérieur d'un journal, à savoir des textes produits par la rédaction (la brève, le fait divers, le reportage, etc.), des textes signés par des membres du journal (l'éditorial), ainsi que d'autres textes (comme les tribunes) élaborés par des figures extérieures au journal mais qui y sont introduits suivant les normes de la rédaction. Cette différenciation générique a pour conséquence la mise en œuvre de différentes voix qui construisent l'actualité à partir de procédés polyphoniques variés, tels que des citations et différentes formes de discours rapporté, cherchant ainsi à valider le propos par la pluralité des sources.

En deuxième lieu, selon Krieg-Planque (2000), le journal regroupe des textes écrits d'une seule main, comme l'éditorial, mais aussi d'autres élaborés et ré-élaborés par différentes mains, comme la dépêche, ce qui donne lieu à des reformulations et à des paraphrases de ceux qui réécrivent – et transforment – les textes. Cela est lié à l'effacement des sources : une pratique apparemment ancrée au métier journalistique qui rend difficile l'identification de « l'instance de validation » (p. 5). Dans ce cas, on ne sait plus qui a tenu tel propos, ni comment, ni quand, ni pourquoi : c'est le journaliste qui présente l'information, comme ayant toujours une source, malgré l'évidence de la polyphonie intrinsèque du discours de presse.

Ce deuxième élément est d'ailleurs repérable dans le corpus de cette étude, dans la mesure où les articles portant sur la francophonie et la langue française en général semblent être fondés sur des dépêches d'agence ou des communiqués de presse adressés aux médias par les services de communication des institutions concernées : les Alliances françaises, les Instituts Français ou les ambassades francophones (en l'occurrence, les ambassades de France, du Canada et du Maroc). Dans cette optique, il est clair que le travail à plusieurs mains comprend des procédés de reprise et de reformulation qui impliquent l'effacement de la source – les communiqués de presse, notamment –, ce qui

a pour conséquence une confusion énonciative et une présentation de l'information potentiellement biaisée. Comme dit précédemment, une nouvelle circularité s'esquisse : les institutions du dispositif francophone auraient un rôle important à jouer dans la diffusion des informations, dans la construction des sens sociaux, des imaginaires de la francophonie et des expressions en langue française par le biais de la presse écrite.

### *Postulat du dialogisme et de mémoire*

La polyphonie constitutive pourrait se traduire en termes de dialogisme et de mémoire inscrits dans les séquences énonciatives, en circulation dans les médias et, en particulier, dans la presse écrite. Comme nous l'avons signalé, différents procédés faisant appel à des dires autres fonctionnent comme des rappels mémoriels qui, à la fois participent à la (re)construction de la mémoire d'une communauté socio-langagière quelconque, et à « l'intelligibilité » – de même qu'à l'élaboration – du sens social des événements (Moirand, 2007) et de l'information énoncée. Ces procédés pourraient être synthétisés, de manière non exhaustive, en termes de phrases citées, reformulées, rapportées, expliquées, contredites et débattues, discursivement analysables dans un cadre dialogique (Moirand, 2006, 2007), c'est-à-dire à partir d'une perspective d'entrecroisement discursif.

Or, si l'on convient que la constitution du discours médiatique est essentiellement plurielle (Moirand, 2007), c'est parce que des relations de dialogue, de réinterprétation ou de contradiction s'établissent avec des discours autres, des discours anticipés ou des discours antérieurs, qui permettent de donner une relecture aux événements et aux énoncés, en les situant non seulement dans leur contexte situationnel, mais aussi dans leur « histoire interlocutive, intertextuelle et interdiscursive » :

L'énoncé n'est pas seulement co-construit par les interlocuteurs [...] mais il est le produit de la situation sociale dans laquelle il a surgi ; l'objet dont on parle a toujours été « pensé » avant par d'autres et les mots sont toujours « habités » des sens qu'ils ont déjà rencontrés (Moirand, 2006, p. 41).

Cela explique d'ailleurs que des titres tels que « Francofonía, a la conquista del mundo (*La Francophonie, à la conquête du monde*) » [*El Tiempo*, 5 avril 2000, « Culture »] ou « El francés conquista el mundo (*Le français conquiert le monde*) » [*El Tiempo*, 20 avril 1998, « Éducation »] présupposent un indice mémoriel historique au travers du mot « conquête », lié forcément aux processus de colonisation de l'Empire français.

### **Méthodologie**

Afin de mieux cerner les contours de la francophonie dans le discours de la presse de différents journaux et magazines journalistiques colombiens, un corpus de 35 articles journalistiques a été sans distinction de genre (des articles de presse, brèves, courrier des lecteurs, reportages et articles d'opinion, principalement). Ces articles, publiés entre 1997 et 2018, ont été diffusés à l'échelle régionale et nationale, couvrant la période allant du premier article trouvé en ligne concernant la question francophone jusqu'au moment de construction du corpus. Pour sa construction, quatre termes ont été définis, pour la recherche des articles, sur le moteur de recherche avancée de Google, à savoir *francofonía*, *francófono*, *francófona*, *lengua francesa* et *francés*. Ce choix comprend la notion de francophonie, articulée étroitement avec la langue française, étant donné que la probabilité d'y trouver des informations portant sur la question francophone, liée nécessairement au français de la presse écrite colombienne, s'avère beaucoup plus importante. Voici les résultats affichés par Google en utilisant la modalité de *recherche avancée* réunis dans le Tableau 1.

Ce tableau rend compte de la proportion d'articles de presse publiés dans les différents quotidiens et magazines régionaux et nationaux, ayant abordé le sujet de la francophonie et/ou de la langue française entre 1997 et 2018. Selon ces informations, 24 articles (soit 68,6 %) ont été diffusés dans la presse nationale, quand 11 (soit 31,4 %) ont été publiés dans plusieurs quotidiens de la presse régionale et locale de Bogota. Cet état des lieux

**Tableau 1** Nombre d'articles, traitant de la question francophone, en fonction des différents journaux et magazines de la presse écrite colombienne

Journal-Magazine	N° Articles	Diffusion
<i>El Tiempo</i>	13	Nationale
<i>El Espectador</i>	7	Nationale
<i>Semana</i>	3	Nationale
<i>El Mundo</i>	3	Régionale
<i>El Universal</i>	2	Régionale
<i>El Heraldo</i>	2	Régionale
<i>Portafolio</i>	1	Nationale
<i>El Colombiano</i>	1	Régionale
<i>Vanguardia</i>	1	Régionale
ADN	1	Municipale
<i>El Pueblo</i>	1	Régionale

semble cohérent étant donné l'envergure et le statut des deux premiers journaux (*El Tiempo* et *El Espectador*) et du magazine *Semana*, en tête du tableau. Il est à préciser que tous les journaux et magazines du corpus disposent d'un site web (outre la version imprimée), de sorte que les articles sont tous disponibles en ligne et en libre accès.

Or, pour une première lecture du corpus, on a utilisé le logiciel de traitement automatique des données *Iramuteq* (version 07, alpha 2), qui propose des calculs statistiques de type lexicométrique sur des corpus textuels. Concrètement, deux types d'analyse ont été obtenus : l'analyse de similitudes et l'analyse de classification hiérarchique descendante (CHI). La première détermine la proximité des relations entre les éléments d'un corpus présentés sous la forme d'arbres et en fonction d'un indice de cooccurrence, celle-ci ayant pour principe de « déterminer dans un corpus, les mots, les groupes de mots, les lemmes, les catégories qui s'attirent, c'est-à-dire qui ont tendance à apparaître ensemble dans un même environnement [...] ou qui se repoussent » (Née, 2017, p. 113). De son côté, l'analyse CHI détermine des ensembles d'énoncés, ainsi que les mots pleins de ces ensembles, indépendamment des divisions du corpus (variables) créées en amont (Née, 2017).

Cette première lecture statistique au niveau lexical est complétée par un deuxième choix méthodologique qui correspond à l'analyse linguistique du discours, laquelle prend les formes énonciatives, lexicales, modales, citationnelles, *etc.*, pour accéder au sens discursif. Fondées sur l'appareillage conceptuel des théories de l'énonciation d'ordre linguistique, les analyses de discours d'orientation linguistique utilisent principalement l'énoncé et le texte comme outil empirique de base pour dévoiler les mécanismes de production de sens, lequel est à la fois compris dans sa complexité et dans l'hétérogénéité où il s'inscrit. La signification est donc « consubstantielle au sens et devient alors également elle-même objet à part entière de la recherche relevant de la connaissance large des phénomènes sociaux » (Garric, 2012, p. 19).

Par ailleurs, cette orientation méthodologique de l'analyse compte sur la mise en rapport de deux grandes dimensions : celle de la signification (catégorie des entités lexicales) et du sens inscrit dans les mécanismes linguistico-discursifs, rendant compte de l'hétérogénéité caractéristique des phénomènes sociaux. Il est pertinent d'insister sur le fait que cette orientation méthodologique privilégie particulièrement l'analyse des « mécanismes sémantico-discursifs et pragmatico-discursifs de production du sens discursif » (Galatanu, 2018, p. 38), c'est-à-dire l'étude des opérateurs langagiers et des stratégies discursives, producteurs de sens en lien avec les spécificités de la réalité sociale.

Toutefois, la question qui se pose est de savoir quels sont les indices constitutifs du matériau linguistique de ce corpus. Pour y répondre, il convient de s'appuyer sur la notion de *registre discursif* de Pierre Achard (1993), entendue comme une hypothèse socio-discursive formulée en fonction de certains déterminants extérieurs grâce auxquels on espère trouver des marqueurs, assurés par un certain positionnement énonciatif dans le discours : « on pourrait définir [le registre discursif] comme jeu de langage, style de vie, place sociale abstraite ou légitimité. Non que ces définitions soient synonymes, mais le registre n'a

d'existence sociale que si elles ont un recouvrement suffisant » (Achard, 1993, p. 87).

C'est ainsi que dans les registres discursifs, les indices se traduisent par l'étude de marqueurs énonciatifs et argumentatifs, de marques modales et d'univers référentiels (au niveau local, selon Rastier, 2011), lesquels empruntent notamment des phénomènes d'anaphore, de catégorisation, de définition, de qualification, de constructions syntaxiques, etc. La régularité, les occurrences, l'itération et la distribution des indices permettent d'agencer des réseaux de cohérence et de construire des catégories discursives (niveau local-global), qui, prises dans la textualité et élaborées à partir des hypothèses de registres, sont à mettre en rapport avec des places sociales (Garric, 2014, p. 6) construites et attribuées aux sources d'information.

### Résultats

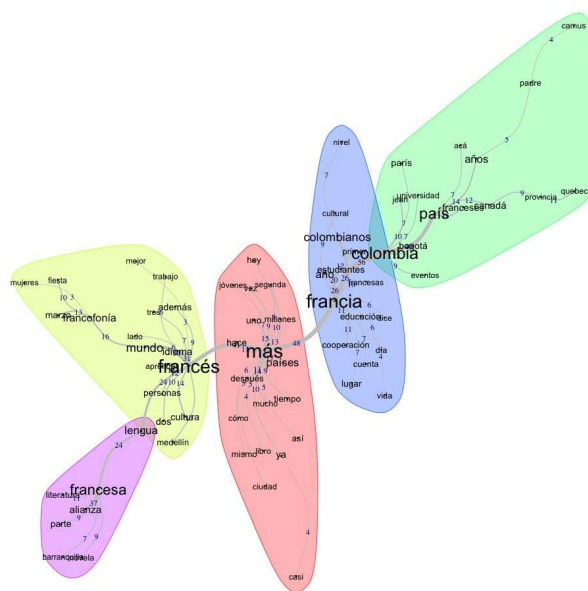
Ensuite, il s'agit de présenter les résultats obtenus et les analyses élaborées à partir de l'articulation des procédés quantitatifs et qualitatifs, dans le but de dévoiler les contours discursifs de la question de la francophonie dans la presse écrite colombienne. On examine ainsi les configurations discursives sur le sujet dans le corpus de base, à l'aide des indices linguistiques et discursifs étudiés, qui en même temps, élaborent des registres discursifs particuliers.

#### Univers de référence de la francophonie en Colombie

Le premier aperçu lexical du corpus de presse a été obtenu à travers la mise en place d'une analyse de similitudes, rendant possible l'élaboration de la Figure 1 :

Cette première analyse de similitudes a affiché un effectif minimal de 17 occurrences et une fréquence maximale de 196. Cette affiche a été essentiellement gouvernée par une exigence de lisibilité des données, après manipulations par essai-erreur. Ainsi, les résultats de l'analyse des similitudes (à partir de formes non lemmatisées, c'est-à-dire qui conservent leur forme graphique) montrent différents éléments qui font appel à quelques lectures liminaires :

Figure 1 SEQ Figure \\* ARABIC 1 Analyse de similitudes du corpus textuel presse écrite colombienne. Logiciel Iramuteq



Avant toute chose, il est possible de repérer que les noyaux du graphique se subdivisent en six mots-axes, à savoir *francés* (*français*), *más* (*plus*), *Francia* (*France*) et, enfin, *Colombia* (*Colombie*) avec le plus grand nombre d'occurrences. Ceux-ci sont suivis par les unités faisant référence aux mots *país* (*pays*) et *francesa* (*française*), cette dernière étant le plus souvent associée à *lengua* (*langue*), *literatura* (*littérature*) et *Alianza* (*Alliance*). Or, si on regarde de près chaque unité lexicale, il est possible de soulever certaines pistes quant aux imaginaires locaux de *francophonie* élaborés par la presse écrite.

On peut voir, par exemple, que le mot *Francia* (*France* – 176 occurrences) évoque trois champs sémantiques relativement proches les uns des autres. Le premier renvoie à *educación* (*éducation*) et à *estudiantes* (*étudiants*), étant donné que, d'une part, ce pays reçoit une quantité considérable d'étudiants colombiens et que, d'autre part, il compte parmi les destinations préférées des étudiants colombiens souhaitant poursuivre leurs études à l'étranger. Ce champ sémantique s'articule volontiers à un deuxième : celui de la *cooperación* (*coopération*). En effet, le repérage co-textuel et

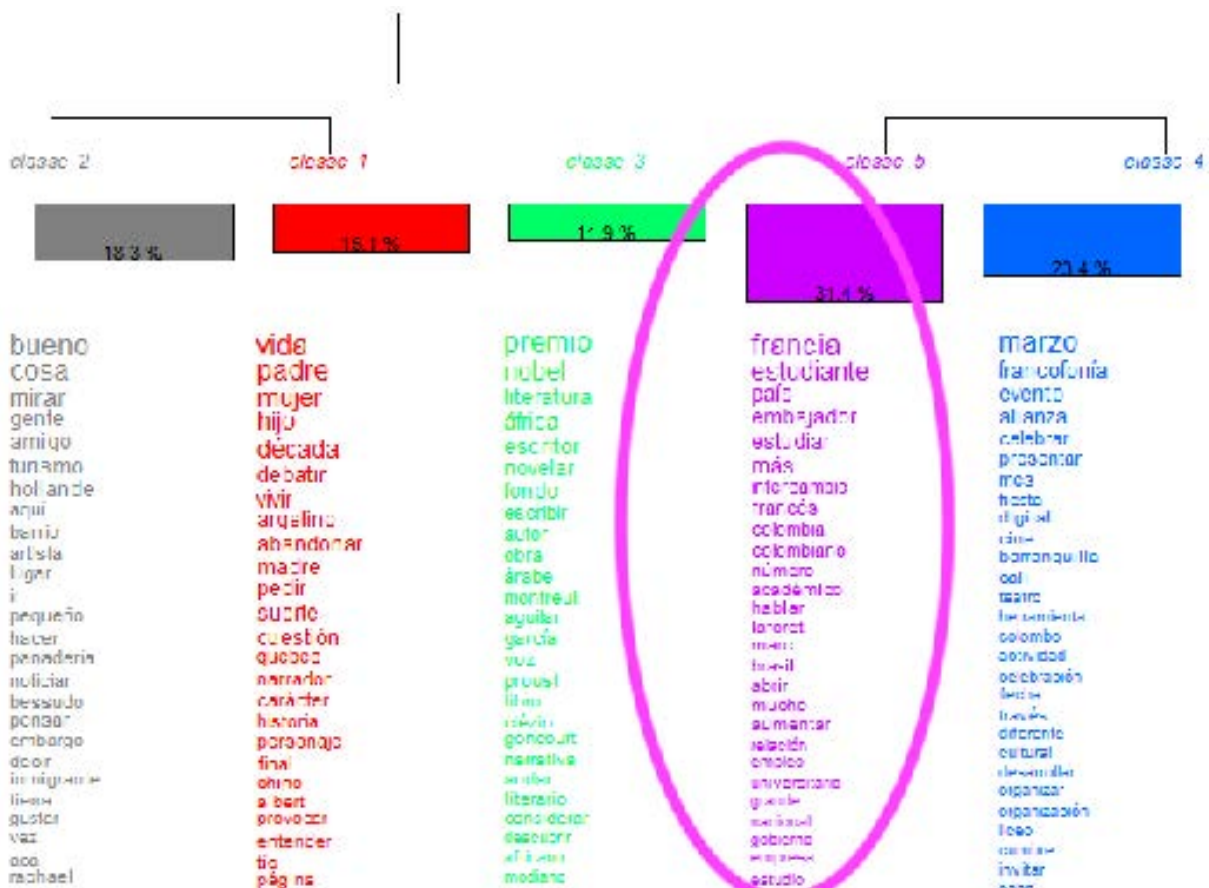
contextuel met en évidence que la coopération binationale entre la Colombie et la France porte un intérêt tout particulier pour l'éducation et l'innovation scientifique, au travers de conventions entre institutions (universités, institutions scientifiques, etc.). Cette coopération se matérialise, en outre, dans un troisième champ sémantique lié au moment discursif de l'Année France-Colombie 2017 (*Año Colombia-Francia 2017*) ; un évènement politique binational de grande envergure visant à mener à bien des accords entre ces deux pays, au niveau de l'éducation, de la culture et de l'économie, entre autres.

Ces premiers rapports lexicaux entre la question francophone, l'éducation et le travail se voient consolidés par une analyse de classification

hiérarchique descendante, effectuée grâce au logiciel Iramuteq®. Voir visuel ci-dessous.

Sur la Figure 2, on peut observer que l'unité *Francia* (*France*) reste la dominante d'une classe principalement élaborée autour de l'éducation et, en moindre degré, du travail. Des lexèmes, tels que *estudiante* (*étudiant*), *pais* (*pays*), *estudiar* (*étudier*), *intercambio* (*échange*), *académico* (*académique*), *empleo* (*emploi*), *universitario* (*universitaire*), *empresa* (*entreprise*) et *estudio* (*étude*), contribuent à l'élaboration sémantique d'un premier registre discursif de l'éducation et du travail de la francophonie, prenant précisément pour point de départ le rubricage éducation, voire économie, dans la presse écrite. Ces premières observations conduisent à l'hypothèse selon laquelle ce registre éducatif

Figure 2 SEQ Figure \\* ARABIC 2 Classification hiérarchique descendante sur le corpus de presse : Classe 5 Éducation et travail



et professionnel – entendu en tant qu'*espace de déploiement social du discours* – témoignerait d'un positionnement lié à un préconstruit – ceci entendu comme « une construction antérieure, extérieure, indépendante, par opposition à ce qui est construit dans l'énonciation » (Courtine, 1982, p. 35) mais linguistiquement analysable – par lequel la langue serait instrumentalisée dans le but d'atteindre des objectifs individuels d'ordre plutôt pragmatique. La suite de notre réflexion reviendra sur l'étude de cette première hypothèse.

Comme envisagé précédemment, si l'on reconsidère l'analyse des similitudes, l'unité lexicale *francés (français)* apparaît comme un noyau important dans le graphique (176 occurrences). Elle est envisagée principalement en tant que langue (*lengua, idioma*), entretenant une forte relation avec le mot *cultura (culture)* et *personas (personnes)*. De plus, le verbe renvoyant au savoir acquis, *aprender (apprendre)*, est aussi relié au *français*, dans la mesure où, sans nul doute, une idée d'apprentissage pragmatique de la langue est ouvertement répandue en Colombie. Effectivement, comme nous l'avons pu observer dans les stéréotypes lexicaux rattachés au syntagme *langue française, toujours plus de colombien.e.s se lancent dans l'apprentissage du français, en ayant en tête le démarrage ou la poursuite de leurs études et/ou l'obtention d'un poste de travail à l'étranger*. *Francés (français)* est aussi rattaché aux lexèmes *mundo (monde)*, qui renvoie à une compréhension globale de la langue (le français étant perçu comme l'une des langues les plus parlées et offrant, de manière générale, de nombreuses opportunités académiques et professionnelles, entre autres) et *francofonía (francophonie)*, notion qui communément est associée au mois de *marzo (mars)*, à l'unité *fiesta (fête)* et au substantif *mujeres (femmes)*. Cela nous amène à penser qu'une première idée de francophonie dans la presse écrite colombienne serait évidemment reliée à la célébration d'une journée particulière pendant le mois de mars, consacré à la langue française, et à la fois, de manière très discrète, à une réflexion

sur les femmes (féminisation de mots, projection culturelle à travers les femmes). Cela constituerait une réflexion intéressante, orientée vers des phénomènes de transgression et de déconstruction des codes occidentaux. On pourrait alors se questionner sur l'absence de références aux discours de la pluralité, de la diversité et de l'hétérogénéité des peuples dits *francophones*, si ces références sont réduites à la commémoration d'une journée festive de la langue française.

Or, à part le fait que le mot *lengua (langue)* renvoie habituellement à l'adjectif épithète *francesa (française)* – comme signalé précédemment –, cet adjectif fait ressortir son rapport avec les unités *literatura – francesa – (littérature française)*, *novela (roman)* et *alianza (alliance)*. Cette cooccurrence peut inférer une compréhension de la francophonie à partir d'un imaginaire relié d'abord au cliché classique de la littérature française – le roman étant le genre le plus cité – renforçant ainsi l'association du domaine littéraire français et son prestige national et international (Moura, 2013). Par ailleurs, cet imaginaire a recours à la présence et aux actions de l'Alliance Française, institution française qui constitue inévitablement un référent institutionnel dans le pays pour tout ce qui concerne la langue et la culture française. De cette manière, la représentation de la France et du français à l'échelle mondiale prend corps sous la forme institutionnelle de l'Alliance Française, configurée comme le centre légitime pour la promotion et la diffusion de la France, de la langue et de la culture française, ainsi que pour la francophonie<sup>1</sup> dans l'espace public à l'étranger. Elle se veut donc la représentante du dispositif francophone aux yeux de la presse et, par conséquent, celle en charge de « faire connaître » et de proposer des débats sur les enjeux propres aux réalités des espaces francophones.

Enfin, un intérêt particulier pourrait se porter sur l'emploi itératif de l'adverbe intensif *más (plus,*

1 Site Web : <https://alianzafrancesa.org.co/bogota/nosotros/quienes-somos/>



*davantage* – 196 occurrences)<sup>2</sup>. On peut observer, dans le graphique, que cette unité est liée aux noms *países* (*pays* au pluriel), *millones* (*millions*) et *jóvenes* (*jeunes*), renvoyant à l'élaboration d'un imaginaire local de la langue française ; imaginaire qui repose notamment sur la quantité de personnes et de pays qui « parlent » ou utilisent cette langue dans le monde, ainsi que sur une représentation d'un public plutôt jeune comme étant le plus intéressé par l'apprentissage du français. Par ailleurs, un premier examen du cotexte permet de repérer que cet adverbe est souvent employé comme :

- Marque de comparaison graduée :
  - la universidad – **más (la plus)** francófona (*El Tiempo*, Vivre, 20 juillet 2017)
  - los canadienses son las personas **más (les plus)** amables del (*El Tiempo*, Opinion, 5 octobre 2015)
- Marque de quantification : (**más de** – plus de)
  - el francés [...] agrupa a **más de (plus de)** 250 millones de francoparlantes (*El Tiempo*, Culture-loisir, 20 mars 1997)
  - [Quebec] es también la única provincia en donde el francés es la lengua oficial y de uso común en **más del (plus de)** 80 % de su población (*El Universal*, Économie, 2 octobre 2014)
- Locution adverbiale : (**más allá de** – au-delà de)
  - El auge de la cultura francesa es enorme. Más allá de (au delà du fait que) que Francia quiera mostrar su cultura, los países latinoamericanos la solicitan [...] (*El Tiempo*, Éducation, 20 avril 1998)
  - [...] aprender francés, **más allá de (au delà des)** las oportunidades laborales y educativas, permite comunicarse con otros 200 millones de personas francófonas [...] (*El Tiempo*, Éducation, 25 mars 2017)

Ces différents emplois de l'adverbe *más* (*plus*), en congruence avec les rapports fréquentiels et de cooccurrence de l'analyse de similitudes, pourraient mener à la formulation d'une hypothèse portant sur

2 Cet opérateur linguistique sera analysé davantage à la lumière de notre hypothèse interprétative.

l'un des discours inscrit dans l'interdiscursivité : le *fait francophone*, associé à l'idée de « parler la langue française », est envisagé à travers le prisme de l'abondance, qui pourrait se traduire par de l'admiration et du prestige, mais aussi en termes d'opportunité. De manière générale, il semble que ces premières observations ouvrent le chemin à l'élaboration d'une *doxa*, portant sur les multiples conceptions de la francophonie. On insiste d'une part sur l'importance de parler la langue française pour assurer un avenir de succès académique et professionnel individuel à l'étranger, notamment lorsqu'il s'agit des jeunes. Ceci est un argument fondé principalement sur les chiffres et les projections institutionnelles de l'OIF concernant l'expansion de la langue française, au sein de laquelle la jeunesse constitue l'un des moteurs de dynamisation de la langue. D'autre part, l'imaginaire de la France en tant qu'axe de la francophonie est renforcé, apparaissant davantage comme référent historique de la culture universelle ainsi que de ses institutions, et principalement de l'*Alliance Française*. Effectivement, celle-ci se présente comme *leader* naturel de la promotion de la langue et la culture françaises, de même que de la francophonie.

### Élaboration d'un discours de persuasion et d'un objet de quête pour la mobilité sociale

La reconstruction contextuelle de la notion de francophonie dans ce corpus permet de mieux élaborer l'hypothèse portant sur l'inéluctable relation entre francophonie et langue française. En effet, dans la presse écrite, il est possible d'observer que la distinction entre ces deux notions est parfois confuse, de sorte qu'aborder le sujet de la francophonie amène souvent, de façon restreinte, à traiter la question de la langue française et de sa présence en Colombie. En corrélation avec cette observation, nous avons identifié plusieurs indices linguistiques visant à convaincre le lecteur de l'intérêt d'apprendre et de parler la langue française – de manière directe et indirecte – afin d'atteindre une quête d'ordre utilitaire : sa mobilité sociale, académique et professionnelle. Ce phénomène pourrait relever de la construction



de ce que Charaudeau (2009) dénomme « objet de quête désirable », inscrit ici dans un registre discursif de l'éducation et du travail.

L'auteur définit la construction de cet objet de quête comme une caractéristique du discours publicitaire. Il semble adopter une forme d'organisation narrative et argumentative spécifique au discours propagandiste, c'est-à-dire à un discours à visée principale de séduction ou « d'incitation ». Dans cette visée, on observe les faits suivants :

le Je veut faire faire (faire penser ou faire dire) quelque chose à Tu, comme dans une visée de « prescription », mais ici, le Je n'est pas en position d'autorité, il ne peut pas obliger à faire, seulement inciter à faire. Il doit alors avoir recours à un faire croire, dans l'espoir que le Tu y adhère et agisse (ou pense) dans la direction souhaitée par le Je. Le Tu (individu ou public), percevant que le sujet parlant n'est pas en position d'autorité, se trouve alors en position de devoir croire ce qui lui est dit. Pour arriver à cette fin de faire croire et placer l'instance de réception en position de devoir croire, le discours d'incitation s'organise selon un double schème cognitif : narratif et argumentatif. (Charaudeau, 2009, p. 2)

12

Ainsi, l'instance de production installe discrètement un imaginaire amenant à s'approprier l'objet de la quête, en ayant recours soit à la narration – dans laquelle l'interlocuteur se situe comme « le héros » de la quête – soit à l'argumentation, qui impose à l'instance de réception « un mode de raisonnement et des arguments pour lever des objections possibles au regard du schème narratif » (Charaudeau, 2009, p. 2). Dans cette logique, si nous nous accordons sur le fait que le discours journalistique repose sur le principe d'informer – c'est-à-dire qu'il vise à « faire savoir » à un sujet dépourvu d'information –, dans notre corpus de presse écrite, cette visée semble alors fusionner avec une visée d'incitation : il s'agit de « faire croire », voire d'amener à « devoir faire ». De manière indirecte, cela pourrait relever du discours de persuasion. Ainsi, cet effet persuasif se fonde sur la construction de l'objet de quête, mettant fin à l'objectif de maîtriser la langue française pour « vendre » un autre projet : le

développement académique et professionnel personnel qui renforce une rationalité néolibérale de l'éducation (Brown, 2015). C'est ainsi que la langue française n'est pas le but ultime de la quête mais son auxiliaire, son instrument.

Différents indices, entrant notamment dans des procédés d'intensité, semblent contribuer à l'élaboration de cet objet de quête à visée incitative, que l'on pourrait qualifier de promotionnelle, et par conséquence, semblent stabiliser le registre discursif de l'éducation et du travail.

### *Formes d'intensité : opérateurs superlatifs*

Comme nous l'avons signalé plus haut, l'adverbe *más* (plus – 196 occurrences) est un indice linguistique particulièrement fréquent dans l'ensemble du corpus. Le dépouillement de la texture textuelle nous a permis d'identifier les différents emplois de cet opérateur, qui fonctionne comme modificateur et détermine l'intensité d'un adjectif, d'un nom ou d'un adverbe, dans des constructions de comparaison et de supériorité : *más* + adjetivo (plus + adjectif) ; *más de* (plus de) ; *el más/la más* (le/la plus). Considérons ces quelques exemples :

- a. El francés, la quinta lengua más hablada (*la plus parlée*) y la segunda más estudiada (*la plus étudiée*) del mundo, toma cada vez más fuerza (*de plus en plus de force*) en América Latina. (*El Tiempo*, Internationale, 12 mars 2016)
- b. [...] 3500 de ellos son jóvenes estudiantes inscritos en los establecimientos franceses de educación superior, que representan la segunda comunidad estudiantil latinoamericana más grande (*la plus grande*) en el país galo después de Brasil. (*El Universal*, Culture, 21 mars 2017)
- c. [...] los colombianos son los más requeridos (*les plus demandés*) en su provincia debido a que muchas de las carreras profesionales y tecnológicas de aquí tienen más facilidades (*plus de facilité*) para ser homologadas al entrar al mercado laboral en Quebec [...] (*El Tiempo*, Vivre, 20 juillet 2017)

Il est intéressant de remarquer que dans ces extraits, les formes superlatives sont souvent accompagnées de données comptables (chiffres, dimensions) afin de rendre objective l'information présentée. L'emploi du superlatif et d'autres opérateurs quantificateurs d'intensité, comme *muy* (très – 50 occurrences), *mucho* (beaucoup – 25) et en moindre proportion *menos* (moins - 13), bâtissent une argumentation aux effets de persuasion objective indirecte. Dans cette logique, l'emploi de l'adverbe *plus*, comme indice intensificateur d'adjectifs, marque un possible positionnement du sujet énonciateur (grand, utilisée, facile, demandés, étudiée, etc.). Cet adverbe est renforcé par l'intégration de références factuelles qui dissimulent une visée persuasive et apparaissent aux yeux des lecteurs comme des données d'information sur l'importance de la langue française et des Colombiens, entre autres.

Si nous regardons de plus près, dans les séquences, l'emploi du superlatif renforce, par exemple, le fait que la langue française soit présentée comme l'une des plus utilisées actuellement dans le monde et que son impact augmente en Amérique Latine. Par ailleurs, la quantité d'étudiants colombiens en France est mise en valeur pour montrer qu'il s'agit d'une communauté importante au sein de ce pays. Finalement, le superlatif est employé avant tout pour s'adresser directement aux Colombiens, en insistant sur leurs parcours professionnels et la facilité d'intégrer le marché du travail québécois. De ce point de vue, on peut signaler que la dimension expressément quantitative de l'argumentation configure un imaginaire instrumentalisé de la langue française. En outre, sa référence utilitaire est particulièrement renforcée, dans la mesure où elle ne reçoit ici que des qualificatifs pragmatiques. Cette instrumentalisation de la langue a donc pour effet de conforter une vision individualiste de l'apprentissage des langues, en fonction de projets exclusivement personnels au service des logiques économiques de la mondialisation, de la compétitivité, de l'échange et au service d'une communication efficace en vue de sa réussite professionnelle. Par conséquent, sa dimension culturelle et plurielle est réifiée, voire

occultée, puisqu'elle ne s'ajusterait pas aux dynamiques technicistes du marché.

Or, sachant qu'une partie de l'argumentation du corpus de presse se fonde sur ces formes de comparaison et de supériorité (le superlatif), on voit alors s'élaborer une technique argumentative qui produit un effet d'aveuglement. Ce dernier, consistant à « détourner l'attention de l'interlocuteur vers un autre fait analogique qui sous couvert de ressemblance empêche de considérer la validité de la preuve » (Charaudeau, 1992, p. 822), se veut un procédé d'exagération faisant porter l'attention sur la spectacularité de ce qui est marqué comme meilleur ou supérieur. Perelman (1992, cité par Garric & Léglise, 2005) explique que « les jugements faisant état du superlatif sont bien plus impressionnants, en partie par leur aspect quasi logique, que des jugements modérés. [...] Leur caractère péremptoire dispense aussi plus aisément de preuve » (p. 331). Dans cet ordre d'idées, l'intention de persuader le lecteur d'apprendre une langue ou d'immigrer dans un territoire « prometteur d'opportunités », ainsi que la volonté de mettre en valeur les programmes de coopération binationaux, n'a pas besoin de grandes preuves d'authenticité. Force est de constater que les formulations impressionnantes de la comparaison et surtout du superlatif, accompagnées par des chiffres, constituent les modalités préférées de la presse écrite pour agir sur le lecteur, suivant ainsi le principe pragmatique de la persuasion ou de l'incitation à apprendre une langue. Cette langue est conçue ici comme un instrument pour effectuer un objet de quête majeur : la mobilité sociale au moyen de l'éducation et du travail dans les pays francophones susmentionnés.

#### *Formes d'intensité : des quantificateurs et des adverbes*

Parallèlement, on peut noter que dans les séquences (a) et (b) présentées plus haut, l'intégration de quantificateurs évoquant un classement (*la quinta lengua* – la cinquième langue – *más hablada y la segunda* – la deuxième langue – *más estudiada del*

*mundo* ; *la segunda comunidad* – la deuxième communauté – *estudiantil latinoamericana más grande*) permet d'ajouter un effet de précision et d'objectivité des propos, ce qui – en l'occurrence – rendrait compte de l'importance d'apprendre la langue française à l'heure actuelle et de la taille (non-négligeable) de la communauté d'étudiants colombiens en France. Ces unités repérées créent en outre un effet de préconstruit, dans la mesure où elles renvoient – tout en les construisant – à des imaginaires pragmatiques préexistants qui rendent compte d'une évidence ou d'une connaissance collectivement partagée, peu contestable et circulant dans l'espace public. Cette évidence réside dans l'apprentissage d'une langue étrangère comme garant de progrès académique et professionnel, particulièrement en France et au Québec.

Finalement, nous repérons d'autres modalités d'intensité intégrant le marqueur de quantité plus de et des chiffres :

14

- e. Sí, después del inglés, el francés es la lengua que está en más países del mundo. El Ministerio de Asuntos Exteriores de Francia calcula que, en 125 países, hay más de 300 millones (*il y a plus de*) de francófonos. (*El Tiempo*, Éducation, 20 avril 1998)
- f. Su territorio equivale a casi una vez y media el de Colombia, pero con el mismo número de habitantes que Bogotá. Es también la única provincia en donde el francés es la lengua oficial y de uso común en más del 80 % (*plus de 80 %*) de su población. (*El Universal*, Économie, 2 octobre 2014)
- g. [...] Más de 710 millones (*plus de*) de personas habitan en los países de la OIF, de los cuales se estima que existen 180 millones de franco parlantes. (*Portafolio*, Économie, 19 mars 2007)
- h. Todas estas facilidades han hecho posible que “en el momento, más de 2 300 alumnos colombianos (*plus de*) estudien en Francia”. De hecho, “Colombia es el país de América Latina que más estudiantes envía a Francia”, concluyó

la coordinadora [de la Alianza Francesa en Colombia de la época] (*El Espectador*, Vivre, 10 mars 2010)

Dans ces quatre séquences, le recours à des chiffres a pour but d'objectiver l'information présentée ainsi que d'insister sur une évidence à partir de l'accumulation. Pour autant, la quantification portée par l'indice *más de* (plus de) introduit une valeur d'évaluation subjective qui rend compte d'un « dépassement d'une limite quelconque qui n'est pas jugée comme une référence à ne pas dépasser » (Charaudeau, 1992, p. 267). Sans aucun doute, ce *plus* s'apparente à une expression factuelle du préconstruit qui contribue à l'apparition d'un discours discret de persuasion, incitant les lecteurs à prendre connaissance du panorama du français en termes quantitatifs ; les chiffres donnés dépassant probablement l'exactitude des données. Ceci a pour objectif de : a) rendre compte de la quantité importante de francophones et d'habitants en territoires francophones dans le monde (Extraits e, f et g) ; puis, b) informer sur la quantité d'étudiants en France (Extrait h), pour ainsi encourager les lecteurs (ou les responsables de l'éducation) à considérer la langue française comme un outil afin de se former en France ou d'immigrer au Québec. Indirectement, on dirait qu'afin d'améliorer leur qualité de vie et de devenir des représentants de la Colombie à l'étranger, pour ainsi faire partie de ces chiffres « très attirants ».

On peut cependant se demander si ces procédés langagiers ne constituent pas des outils stratégiquement agencés dans le but de présenter le français comme une alternative puissante face à la langue anglaise. À nos yeux, il ne s'agit pas d'un simple jeu de chiffres : l'emploi de cette ressource quantitative, ayant un effet objectivant, ne cherche qu'à convaincre que le français est aussi – et toujours – une langue très puissante et influente à grande échelle, puisque les étudiants de cette langue sont si nombreux. Ainsi, la rivalité entre le français et l'anglais s'actualise, de sorte que devenir francophone peut s'interpréter comme acte de résistance

face à l'hégémonie symbolique de la langue anglaise. Cette idée peut aussi être constatée dans le discours au moyen de propos tels que celui de l'ambassadeur du Maroc, portant sur la nécessité d'étendre les actions de la francophonie : « [le défi de la francophonie] tiene que ser un mecanismo para la cooperación económica y para la investigación en tecnología, ya que hoy predominan el inglés y el español » (*El Tiempo*, International, 12 mars 2016).

Qui plus est, nous postulons que, tant les formes d'intensité que les citations – comme des sources de véracité, porteuses d'un effet d'authenticité (Charaudeau, 1992) –, témoignent des dires contribuant à renforcer l'intention de persuader le lecteur non seulement d'apprendre une langue – en l'occurrence, le français – mais aussi d'immigrer dans un autre pays, afin de garantir sa mobilité sociale à travers le travail et l'éducation. Effectivement, cela dépasse le simple apprentissage d'une langue étrangère : il s'agit ici de la consolidation de l'imaginaire socio-discursif des modèles de sociétés et de bien-être, regroupant des styles de vie "souhaités" ou "idéalisés" par les habitants de « pays émergents ». Ce phénomène social pourrait s'expliquer par la notion de « l'Ouest et le reste » [*the West and the rest*], développée par Stuart Hall (2018).

Pour le sociologue, l'idée du West (Occident) fait référence à un « construit » qui, au-delà de sa conception géographique, revêt une dimension historique renvoyant à un type de société « développée, industrialisée, urbanisée, capitaliste, séculaire et moderne ». Dans cette perspective, n'importe quelle société pourrait s'inscrire dans cette métaphore de l'« Occident », à partir du moment où elle possède les caractéristiques susmentionnées [*By "Western" we mean the type of society [...] that is developed, industrialized, urbanized, capitalist, secular and modern [...] Nowadays, any society which shares these characteristics, wherever it exists on a geographical map, can be said to belong to "the West"*] (Hall, 2018, p. 42). En partant de cette idée, l'imaginaire véhiculé par la

presse écrite colombienne donnerait matière à une certaine idée de progrès, faisant là encore allusion à l'image positive des « pays développés », tels que la France ou le Canada, qui offriraient des opportunités professionnelles attrayantes tout en garantissant le bien-être et l'accès à l'éducation et à des conditions de vie privilégiées pour les Colombiens, ceux-ci étant situés dans une configuration territoriale, épistémique et politique « en voie de développement ». À cet égard, la notion de francophonie, ancrée à son rapport étroit avec la langue française, remet au goût du jour une formation discursive qui avance la dichotomie entre « le référent », « le meilleur » des peuples (connus communément en tant que "pays développés") face aux sociétés censées "rattraper" ces modèles de société, en vue de progresser sur le plan politique, social, culturel, technologique, voire épistémique. Ainsi, l'ascension sociale sera garantie par l'accès à des opportunités de formation et de travail à l'étranger, particulièrement dans les pays de l'hémisphère nord.

## Conclusions

En partant de l'analyse de l'hypothèse selon laquelle la francophonie serait liée au discours de persuasion et constituerait un objet de quête pour la mobilité sociale, il nous est possible de mettre en évidence que, dans la presse écrite colombienne, la question de la francophonie se construit principalement à partir de son rapport à la langue française et, plus concrètement, à sa visée pragmatique : s'insérer dans le monde du travail au Québec, poursuivre ses études en France, être embauché(e) par une entreprise francophone, etc. Tandis que peu nombreuses – voire inexistantes – sont les références à l'histoire ou aux enjeux culturels, sociaux et identitaires auxquelles renvoie un tel terme. En effet, nous postulons dans cet article que les formes d'intensité et les faits d'hétérogénéité énonciative – fonctionnant comme des sources de véracité, porteuses d'un effet de véridicité (Charaudeau, 1992) –, configurent dans la presse un registre discursif de l'éducation et du travail. Ce registre témoigne des dires contributeurs,

a priori, à renforcer l'intention de persuader le lecteur d'apprendre une langue – le français, en l'occurrence – ou d'immigrer dans un autre pays afin de garantir sa promotion sociale, à travers les opportunités de travail et d'éducation. Ce registre fait d'ailleurs écho aux intentions du dispositif institutionnel de la francophonie qui se confondent dans la mise en scène énonciative du discours de la presse : ce sont effectivement les institutions (ambassades, OIF, Alliance Française) qui semblent prendre la parole au travers de la presse.

Ce premier imaginaire s'articule volontiers à un second : la construction d'un objet de quête désirable, à partir d'un manque de départ exprimé de manière plutôt implicite, à savoir le trop peu d'opportunités universitaires et professionnelles en Colombie. C'est ainsi que l'emploi de procédés linguistiques comme les superlatifs, les chiffres et les marques d'intensité constitue une stratégie rhétorique de la presse : il s'agit d'élaborer cet objet de quête qui, à nos yeux, n'est autre que la mobilité sociale du Sud vers le Nord, à travers la promotion de l'éducation et du travail à l'étranger (en France et au Québec, principalement). Dans cette quête, la langue n'est pas la visée principale – comme cela donnait l'impression au départ – : elle prend le rôle d'auxiliaire au service d'un objectif pragmatique, rôle qui, à peu de chose près, se restreint à son statut de code. Là encore, la dimension culturelle, sociale ou historique se voit négligée.

Dans cette logique, se dessine une image de la francophonie qui répond à un discours utilitariste de la langue, lequel, à partir d'un schéma argumentatif d'orientation implicitement directif, « fait croire » que l'apprentissage de la langue française « ouvre des portes » de formation, de travail et par conséquent, de mobilité sociale, pour peu qu'on adhère au préconstruit répandu de l'éducation comme clé ou source de progrès. Cette visée de « faire savoir » se transforme en un « devoir faire », où ce « devoir » n'a pas la valeur d'obligation morale mais d'indication d'attente (Charaudeau, 2009) chez les lecteurs – les destinataires. De ce point de vue, si la francophonie consiste, entre autres, à savoir parler français,

cette francophonie est déplacée pour être positionnée comme l'auxiliaire de l'objet de quête central. Ainsi, en tant qu'outil politique et économique, voire idéologique, l'apprentissage et l'utilisation du français répondraient à un propos techniciste conforme aux dynamiques de l'économie, du marché des échanges mondiaux et du progrès réduit au domaine individuel, autrement dit, conforme à la langue au service d'une logique néolibérale.

## Références

- Achard, P. (1993). *Sociologie du langage*. PUF.
- Alianza Francesa (s.f.). *¿Quiénes somos?* <https://alianzafrancesa.edu.co/bogota/nosotros/%20quienes-somos/>
- Brown, W. (2015). *El pueblo sin atributos*. Malpaso Ediciones.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette.
- Charaudeau, P. (2009). Le discours de manipulation entre persuasion et influence sociale. *Acte du colloque de Lyon, 2009*. <http://www.patrick-charaudeau.com/Le-discours-de-manipulation-entre.html>
- Charaudeau, P. (2011). *Les médias et l'information. L'impossible transparence du discours*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.chara.2011.01>
- Courtine, J.-J. (1982). Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. *Philosophiques*, 9(2), 239-264. <https://doi.org/10.7202/203194ar>
- Garric, N. (2012). *Du discours à la discursivité*. [Mémoire d'habilitation à diriger les recherches-HDR]. Vol. 1. Université d'Orléans (non publié).
- Garric, N. (2014). De la manipulation de données expérimentales à la construction interdiscursive de représentations identitaires. *Signes, Discours et Sociétés* [en ligne] (13). Disponible sur : <http://www.revue-signes.info/document.php?id=3524>
- El Espectador* (2010, 10 mars). Francés, idioma que más buscan aprender los colombianos. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/actualidad/frances-idioma-que-mas-buscan-aprender-los-colombianos-articulo-192293/>
- El Tiempo* (1997, 20 mars). Francés, un idioma para degustar. *El Tiempo*.
- El Tiempo*. (1998, 20 avril). El francés conquista el mundo. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-805396>

- El Tiempo*. (2000, 5 avril). Francophonía, a la conquista del mundo. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1240531>
- El Tiempo*. (2015, 5 octobre). Canadá, ¿la tierra de las oportunidades para los colombianos? *El Tiempo*. <https://blogs.eltiempo.com/desmarcado/2015/10/05/canada-tierra-de-oportunidades/>
- El Tiempo* (2016, 12 mars). Hablar francés abre todo un mundo de posibilidades de trabajo. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16535299>
- El Tiempo*. (2017, 25 mars). Francés se posiciona como tercer idioma para los colombianos. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/aprender-frances-en-colombia-71198>
- El Tiempo*. (2017, 20 juillet). La legión francesa que se enamoró de Colombia. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/historias-de-franceses-que-viven-en-colombia-110982#:~:text=Un%20franc%C3%A9s%20que%20se%20enamora%C3%B3,se%20enamora%C3%B3%20de%20una%20colombiana>
- El Universal*. (2014, 2 octobre). En Québec, Canadá, buscan inmigrantes colombianos. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.co/cartagena/en-quebec-canada-buscan-inmigrantes-colombianos-172865-BUEU267978>
- El Universal* (2017, 21 mars). Francia tendrá su cumbre en Colombia. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.co/cultural/francia-tendra-su-cumbre-en-colombia-249129-AWEU359283>
- Garric, N., & Léglise, I. (2005). Le discours patronal, discours de propagande. } Banks, D. (ed.), *Caractéristiques linguistiques des textes de propagande* (pp. 133-146). L'Harmattan. <https://doi.org/10.4000/mots.7433>
- Galatanu, O. (2018). *La sémantique des possibles argumentatifs*. Génération et (re)construction discursive du sens linguistique. Peter Lang.
- Hall, S. (2018). Five the West and the rest: Discourse and power [1992]. In D. Morley (Ed.), *Essential essays*, (Identity and diaspora, vol. 2; pp. 141-184). Duke University Press. <https://doi.org/10.1515/9781478002710-010>
- Krieg-Planque, A. (2000). Analyser le discours de presse. *Communication*, (20), 75-97. <https://doi.org/10.4000/communication.6432>
- Lamprea Abril, M. N. (2020). *Pour une compréhension de la question de la francophonie : configurations sémantiques et discursives du concept en contexte pédagogique colombien*. [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Nantes.
- Lemieux, C. (2000). *Mauvaise presse. Une sociologie compréhensive du travail journalistique et de ses critiques*. Éditions Métailié
- Moirand, S. (2006). Entre discours et mémoire : le dialogisme à l'épreuve de la presse ordinaire. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique* (44), 39-54. <https://doi.org/10.26034/tranel.2006.2745>
- Moirand, S. (2007). *Les discours de la presse quotidienne. Observer, analyser, comprendre*. PUF.
- Moura, J.-M. (2013). *Littératures francophones et théorie postcoloniale*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.mour.2013.01>
- Née, E. (Dir.) (2017). *Méthodes et outils informatiques pour l'analyse des discours*. Presses Universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.3917/pur.nee.2017.01>
- Pardo Abril, N. G. (2007). *Discurso, impunidad y prensa*. Universidad Nacional de Colombia.
- Portafolio* (2007, 19 mars). Fiesta de la francophonía. *Portafolio*. <https://www.portafolio.co/economia/finanzas/fiesta-francofonia-262706>
- Rabatel, A., & Chauvin-Vileno, A. (2006). La question de la responsabilité dans l'écriture de presse. *Semen. Revue de Sémio-Linguistique des Textes et Discours*, (22), 7-28. <https://doi.org/10.4000/semen.2792>
- Rastier, F. (2011). *La mesure et le grain : sémantique de corpus*. Honoré Champion.
- Ringoot, R. (2014). *Analyser le discours de presse*. Armand Colin.
- Sarfati, G. et Paveau, M.-A. (2014). *Les grandes théories de la linguistique : de la grammaire comparée à la pragmatique*. Armand Colin.

**Comment citer cet article :** Lamprea-Abril, N. (2023). Les configurations discursives sur la francophonie et la langue française dans la presse écrite colombienne. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 28(3), 1-17. <https://doi.org/10.17533.udea.ikala.348452>

# TRADUCTORAS CHILENAS EN PUBLICACIONES PERIÓDICAS DEL SIGLO XIX

CHILEAN TRANSLATORS IN PERIODICAL PUBLICATIONS FROM THE 19<sup>TH</sup> CENTURY

TRADUCTEURS CHILIENNES DANS DES PUBLICATIONS PÉRIODIQUES AU XIX<sup>E</sup> SIÈCLE

TRADUTORAS CHILENAS EM PUBLICAÇÕES PERIÓDICAS DO SÉCULO XIX

**María Carolina Zúñiga Curaz**

Doctoranda en Literatura y profesora agregada, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

maria.zuniga.c@pucv.cl

<https://orcid.org/0000-0002-0778-267X>

[org/0000-0002-0778-267X](https://orcid.org/0000-0002-0778-267X)

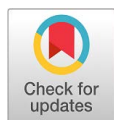
## RESUMEN

El presente artículo busca determinar las características de las traducciones realizadas por mujeres en la prensa chilena, debido a la inexistencia de registros sobre la actividad traductora en publicaciones periódicas. Para esto, se efectuó un análisis comparativo descriptivo de dos revistas publicadas por el diario *El Mercurio*, la *Revista Valparaíso* (1873-1874) y *La Mujer* (1877). Luego se contrastó la información obtenida con los datos ofrecidos por el libro *Biblioteca chilena de traductores*, y se elaboró una base de datos que especificara traductoras, traducciones, año de la publicación y género. Los resultados muestran variables sociocontextuales del momento de producción, como las fuentes desde las que se traducía, el idioma, las áreas temáticas y las funciones que cumplían las traducciones en las revistas. También, develan un cambio en las áreas temáticas que se traducen, ya que se observa cómo la religión y la literatura fueron desplazadas por textos de opinión y divulgación, y la función patriótica o pedagógica se sustituyó por funciones de divulgación y de formación. Esta última función configura las revistas como un campo de acción preliterario utilizado por las mujeres para desplegar su agencia social e insertarse en el campo intelectual. Los datos arrojados sirven de base para realizar otros estudios comparativos descriptivos y caracterizar las traducciones que eran realizadas por mujeres en la prensa chilena.

**Palabras clave:** prensa chilena, revistas literarias, traducción como campo intelectual, traductoras chilenas

## ABSTRACT

This article describes the characteristics of the translations performed by women in the Chilean press in the 19<sup>th</sup> century. To do this, a descriptive comparative analysis was carried out of two magazines published by the newspaper *El Mercurio*: *Revista Valparaíso* (1873-1874) and *La Mujer* (1877). Then, the information obtained was contrasted with the data offered by the book *Biblioteca chilena de traductores* [Chilean Library of Translators], and a database was created that specified translators, translations, year of publication and gender. The results show socio-contextual variables, related to the timing of production, such as the sources from which the materials were translated, languages, thematic areas, and functions fulfilled by translations in the magazines studied. The analysis also reveals a shift



Recibido: 2023-01-23 / Aceptado: 2023-07-17 / Publicado: 2023-09-12

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.352412>

Editora: Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2023. Este artículo se ofrece en acceso abierto de conformidad con los términos de la licencia BY-NC-SA 4.0 International, de Creative Commons.



*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 28 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2023), PP. 1-18, ISSN 0123-3432

[www.udea.edu.co/ikala](http://www.udea.edu.co/ikala)

in the thematic areas translated, with religion and literature being displaced by opinion and popularization texts, and the patriotic or pedagogical roles being displaced by popularization and educational roles. This last role reveals the press as a pre-literary field of action where women used to deploy their social agency and insert themselves in the intellectual field. The data obtained serve as a basis for further descriptive comparative studies and to characterize translations carried out by women in the Chilean press.

**Keywords:** Chilean press, literary magazines, translation as an intellectual field, Chilean women translators

## RÉSUMÉ

Cet article décrit les caractéristiques des traductions effectuées par des femmes dans la presse chilienne au XIX<sup>e</sup> siècle. Pour ce faire, une analyse descriptive comparative a été menée sur deux revues publiées par le journal *El Mercurio : Revista Valparaíso* (1873-1874) et *La Mujer* (1877). Ensuite, les informations obtenues ont été confrontées aux données offertes par le livre *Biblioteca chilena de traductores* [Bibliothèque chilienne des traducteurs], et une base de données a été créée qui spécifie les traducteurs, les traductions, l'année de publication et le genre. Les résultats montrent des variables sociocontextuelles, liées au moment de la production, telles que les sources d'où les matériaux à traduire proviennent, les langues, les domaines thématiques et les fonctions remplies par les traductions dans les magazines étudiés. L'analyse révèle un changement dans les domaines thématiques traduits —la religion et la littérature étant remplacées par des textes d'opinion et de vulgarisation, et les rôles patriotiques ou pédagogiques étant remplacés par des rôles de vulgarisation et d'éducation. Ce dernier rôle est considéré comme un champ d'action pré-littéraire où les femmes déployaient leur agence sociale et s'inséraient dans le champ intellectuel. Les données obtenues servent de base à d'autres études comparatives et à la caractérisation des traductions réalisées par des femmes dans la presse chilienne.

**Mots clef :** presse chilienne, revues littéraires, traduction comme champ intellectuel, traductrices chiliennes

## RESUMO

Este artigo descreve algumas características das traduções feitas por mulheres na imprensa chilena no século XIX. As traduções de duas publicações da época são comparadas: *Revista Valparaíso* (1873-1874) e *La Mujer* (1877). Os dados obtidos também são contrastados com os da *Biblioteca chilena de tradutores* sobre traduções de livros e boletins. A comparação mostra variáveis sociocontextuais relacionadas ao momento da produção, como as fontes das quais os materiais a serem traduzidos foram tirados, os idiomas, as áreas temáticas e as funções desempenhadas pelas traduções nas revistas estudadas. A análise revela uma mudança nas áreas temáticas traduzidas, com a religião e a literatura sendo substituídas por textos de opinião e popularização, e os papéis patrióticos ou pedagógicos sendo substituídos por papéis de popularização e educacionais. Esse último papel informa como um campo de ação pré-literário, no qual as mulheres costumavam usar sua agência social e se inserir no campo intelectual. Os dados obtidos servem de base para outros estudos comparativos e para caracterizar as traduções realizadas por mulheres na imprensa chilena.

**Palavras chave:** imprensa chilena, revistas literárias, tradução como campo intelectual, tradutoras chilenas



## Introducción

En 1843, en una carta, Carmen Arriagada le cuenta a Mauricio Rugendas que ha sido invitada a colaborar en el periódico *Crepúsculo*. Los editores de este han leído las producciones que ha enviado a *El Museo de Ambas Américas* y le piden que acepte sin excusas. Las colaboraciones de Carmen Arriagada eran principalmente traducciones, las que, como muchas mujeres, no firmaba con su nombre. Escribe en su carta: “Ha visto Ud. cosa más original?, Yo escritora? [...]. Quién puede haberme levantado un testimonio tan lisonjero? O lo hacen por burla” (citada por Contreras, 2017a, p. 53). El comentario hecho a Rugendas, dentro de un género discursivo permitido y asociado a las mujeres en esa época como el epistolar, resume la situación y la participación de las mujeres en el campo intelectual.

Podemos esgrimir, a partir de lo escrito por Arriagada, las siguientes inferencias: 1) existía una relación entre la labor traductológica y las mujeres, la que Medina (1924) argumentó se debía a la escasa preparación que requería y a la paciencia natural del género; 2) había un imperativo por habitar el espacio privado, lo que hacía dudar sobre la exhibición y la circulación pública del nombre; de ahí el anonimato; 3) las mujeres experimentaban incertidumbre hacia su propio trabajo intelectual, y 4) la actividad traductora era igualada a la escritura creativa.

El único registro de la actividad traductora durante el siglo XIX fue escrito por José Toribio Medina en *Biblioteca chilena de traductores* (1924), donde ordena la actividad traductora realizada en Chile desde 1820 a 1924. Sin embargo, el libro no inscribe las traducciones que fueron publicadas en la prensa, menos aún las realizadas por mujeres. La decisión metodológica de Medina representa la imposibilidad de buscar y clasificar todo el material impreso en el país, pero trae como consecuencias la exclusión de la labor hecha por las traductoras en la prensa, el desconocimiento de la agencia que

ejercieron y las posibles funciones que cumplieron las traducciones. A esto hay que sumar que el estudio de las funciones de la traducción es poco frecuente y que se hace especialmente en obras canónicas (Payàs, 2007).

El objetivo de este trabajo es determinar las características de las traducciones a través de un análisis comparativo de dos revistas literarias publicadas durante la segunda mitad del siglo XIX y que presentan traducciones realizadas por mujeres: *Revista Valparaíso* (1873-1874) y *La Mujer* (1877). Las publicaciones fueron dirigidas por mujeres y pertenecen al periodo que ha sido denominado por Montero como “las pioneras” (2016, p. 56). Para contrastar la información que arrojen las revistas, se utiliza el libro *Biblioteca chilena de traductores*, por ser el único registro de la actividad traductora, como se explicó arriba.

De acuerdo con Lépinette (1997), este análisis se inscribe dentro del modelo sociológico cultural, ya que considera variables sociocontextuales del momento de producción de las traducciones. Este tipo de modelo se aplica para “explicar la realización de la traducción y la recepción del texto traducido —mensaje producido en una época dada, enmarcado en ese momento, en un género codificado, con unos destinatarios y con unos receptores dados—” (1997, pp. 2-3), y posibilita vislumbrar las consecuencias de las traducciones, la evolución de géneros específicos, entre otros objetivos.

En el caso de esta investigación, se busca determinar algunas características de la actividad traductora en revistas: 1) selección de textos a traducir, 2) funciones que cumplirían las traducciones y 3) particularidades generales (áreas temáticas, idiomas, etc.).

Resulta imprescindible conocer las condicionantes sociohistóricas que hacen posible el ingreso de la mujer al *campo intelectual* y las funciones que cumplirían las traducciones hechas por mujeres; por ello, en el marco teórico, se revisan aspectos de las teorías de Pierre Bourdieu y Jean Delisle, al igual que se introducen las condicionantes históricas

que permiten entender los cambios introducidos por el pensamiento liberal que influyeron sobre la prensa y las traducciones a cargo de mujeres. Se muestran también algunos datos extraídos de la fuente secundaria, que ayudan a contextualizar la actividad traductora en libros y folletines. En la sección “Método” se detalla el tipo de análisis y se describe el corpus utilizado. Posteriormente, en el apartado “Resultados y discusión”, se muestran los resultados del análisis comparativo de las fuentes y los hipotextos encontrados durante la investigación, lo que arroja luces sobre los formatos y autores que traducían. Por último, se enuncian las conclusiones.

### Marco teórico

Como se mencionó, en este apartado se revisan las nociones de *campo intelectual*, *agentes sociales* y *bienes simbólicos*, para concentrarse luego en el marco legislativo chileno en el siglo XIX y en las iniciativas de traducción de algunas mujeres en la época.

## 4

### Hacia una comprensión del campo intelectual y las funciones en traducción

A pesar de que Bourdieu nunca estudió, específicamente, el área de la traducción, Folica (2013) propone insertar la actividad traductora dentro del *campo intelectual*, espacio social relativamente autónomo en que los *agentes sociales* (profesionales e instituciones), a través de diferentes tensiones (relaciones), estructuran el campo y producen *bienes simbólicos*.

Los distintos agentes sociales pueden alterar el campo, debido a que tienen el poder y la capacidad de participación y modificación de las prácticas y los conceptos asociados a él. Las tensiones que se producen dentro del campo, según los diversos *capitales* en juego (simbólico, cultural, económico y social), establecen jerarquías y posiciones entre los distintos agentes (Bourdieu, 2002). Sin embargo, esto no es lo único que delimita la estructura del campo, sino que también lo hace el *habitus*, es decir, las disposiciones (percepciones, sentimientos, pensamientos, etc.) que el agente ha interiorizado o que

ha “hecho cuerpo”. La propuesta de Bourdieu es una relación dialéctica entre la estructura social externa que se ha constituido de forma histórica (*campo*) y las estructuras sociales internas que el agente ha incorporado (*habitus*).

Podemos entender dos cosas relevantes: la estructura del campo intelectual es una instancia mediadora entre el agente y la sociedad, y la posición que tiene el agente dentro del campo al momento del acto comunicativo. Bajo esta teoría, consideramos a las traductoras y editoras como agentes sociales y a las revistas y las traducciones como bienes simbólicos. La incorporación de las mujeres al campo intelectual, regido principalmente por hombres, provoca tensiones y cambios en la estructura, debido a los capitales que están en juego y que pretenden modificar el *habitus* y el campo intelectual.

Desde el punto de vista de los estudios traductológicos, Delisle (2003) señala la necesidad de profundizar en la historia de la traducción y de quienes han realizado este trabajo a través del tiempo, ya que la investigación histórica constituye la única forma de documentar y entregar una visión crítica e informada sobre la disciplina, la naturaleza y las funciones. De acuerdo con el autor, verter un texto a otra lengua implica una doble función: instrumental y mediadora. Esta función es primordial e implica dar acceso a la escritura extranjera y a la multiplicación de lecturas; sin embargo, no serían las únicas funciones posibles de encontrar.

En la ponencia “La historia de la traducción: su importancia para la traductología y su enseñanza mediante un programa didáctico multimedia y multilingüe” (2003), Delisle detalla más de una veintena de funciones asociadas a la traducción, entre las que destaca: genética, estilística, literaria, interpretativa, formadora, identitaria, democrática, entre otras. La revisión crítica histórica de la disciplina se conseguiría a través del estudio de las traducciones y de quienes traducen, ya que constituyen “el vínculo *vivo* entre el texto original y su *re-escritura creativa* en otra lengua” (Delisle, 2003,

p. 225), y es imposible separar la obra de su creador (Delisle, 2018).

Los conceptos de Bourdieu posibilitan la descripción sociocultural del acto de traducción, de los textos resultantes y de los factores que rodean la traducción, lo que es fundamental para analizar la interacción entre la agencia y la estructura, principalmente, en investigaciones que abordan los inicios de las traductoras en la prensa de mujeres. La falta de información biográfica hace primordial el análisis de los textos para descifrar motivos, objetivos y metodologías, así como sus restricciones, intenciones y derechos. La teoría de Bourdieu permite centrarse en el rol sociocultural que tuvieron las traductoras como agentes participantes en la producción y reproducción de prácticas textuales y discursivas, y las funciones de Delisle posibilitan dimensionar los objetivos de las traducciones en ese contexto inicial y la importancia sociocultural de las traducciones.

#### **Condicionantes sociohistóricas: apertura liberal**

A partir de 1850, Chile experimentó un periodo de tranquilidad social, luego de haber consolidado la independencia y de haber forjado una identidad como nación. Las ciudades de Santiago y Valparaíso se insertaron dentro de los mercados internacionales, lo que trajo el bienestar económico y la llegada de extranjeros a invertir en el país. Después de la recesión interna de 1850 y de la internacional de 1857, Chile evidenció un crecimiento económico que se manifestó a partir de 1860. El pensamiento positivista y liberal hacía que los planes económicos y culturales se orientaran según la experiencia de Europa y Estados Unidos; por lo tanto, la modernización del Estado, según estos referentes, fue uno de los principales objetivos que la elite prometió cumplir. Esto llevó a que este segmento interpretara el periodo como un tránsito hacia estados de evolución superiores (Contreras, 2020).

Las reformas económicas y sociales tenían como objetivo la superación del modelo antiguo mediante la

industrialización y la diversificación económica; sin embargo, para asegurar la sustentabilidad, era necesaria la formación de una clase urbana progresista y esto requería la reformulación del sistema educativo (Lavrin, 2005). A mitad de siglo se amplía la cobertura de la enseñanza (educación primaria, secundaria y universitaria) y nacen nuevos grupos de alfabetizados. Se inauguraron escuelas primarias, se crearon escuelas normales y entró en circulación la Ley Montt, lo que produjo un aumento del 23 % en la tasa de alfabetismo en 1875 (en 1854 era del 13,5 %) (Collier y Sater, 1998, p. 99). La alfabetización entregó la posibilidad de escuchar a otros segmentos sociales y permitió relacionar la educación con el ascenso social. Collier y Sater (1998) señalan que, en 1870, los chilenos instruidos estaban seguros de haber alcanzado un mejor posicionamiento social.

A partir de 1870, comenzaron los debates sobre la enseñanza de la mujer y su posible ingreso a la educación universitaria, ya que, hasta entonces, la mayoría de las políticas se habían centrado en la formación de los hombres. Labarca (1939) señala que el abogado Julio Menadier y el periodista y político Máximo R. Lira fueron apoyos fundamentales para el cambio, debido a que se atrevieron a esgrimir la argumentación religiosa sobre la igualdad del hombre y la mujer. En 1877 se autoriza a través del Decreto 547 (conocido como el “Decreto Amunátegui”), el acceso de las mujeres a los estudios universitarios. La resolución establece tres puntos: 1) que conviene estimular a las mujeres a que hagan estudios serios y sólidos; 2) que pueden ejercer con ventaja alguna de las profesiones denominadas científicas; y 3) que importa facilitarles los medios de que puedan ganar la subsistencia por sí mismas (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN]). El mandato estableció la necesidad de estimular aquellos oficios relacionados con la asistencia, porque se relacionaba con sus condiciones naturales. Las mujeres comenzaron a rendir exámenes libres para obtener títulos profesionales, que les permitieron ocupar otros espacios públicos y dinamizaron la cultura.

Ibarra Cifuentes (2014) señala que esta apertura es parte de la nueva lógica que circula en Chile desde 1860 y que constituye la consolidación del liberalismo. Producto de esto, la Ley de 1872 (BCN) transformó la libertad de prensa en un derecho garantizado por el Estado. Se redujeron las penas a infractores y se estableció la libertad de publicación, al quitar el carácter de “injuria” a comentarios de crítica política, científica y artística, entre otros. La principal consecuencia fue una mayor presencia y circulación de impresos, lo que permitió ampliar el campo intelectual a través del surgimiento de medios e intelectuales y de profesiones ligadas al movimiento editorial.

Bajo este influjo liberal, se instaura el primer periodo de la prensa de mujeres, al que Montero (2016) denomina “pioneras”. La prensa transformó a las mujeres del área editorial en nuevos agentes sociales dentro del campo intelectual, ya que a través de distintas prácticas pudieron configurar una voz pública y conquistar un espacio. Estas mujeres compartían el mismo *habitus*, es decir, pertenecían a una misma elite oligárquica. Esto se reflejaba en la educación recibida (dentro del hogar o en colegios particulares), en el dominio de dos o más idiomas (por lo general, francés o inglés) y en la capacidad de autoformación o autodidactismo, debido al acceso a materiales bibliográficos extranjeros, a la posibilidad de viajar y a sus conexiones sociales.

### Prensa de mujeres y actividad traductora

La fuga al régimen totalizador que rigió la vida de las mujeres logró encontrar un espacio en las publicaciones periódicas. Estos medios discursivos permitieron que realizaran ejercicios escriturales, delimitaran un territorio discursivo, crearan una red de apoyo y colaboraciones dentro y fuera de Chile y, además, que exploraran otros géneros. Sin embargo, el medio que les permitió ejercer su agencia social, posiblemente, debido a la inconstancia de la publicación, a lo fragmentario y frágil de su formato, no fue considerado como un nicho de estudio sistemático por mucho tiempo, situación que ha cambiado desde hace algunas décadas.

De acuerdo con Domingo Faustino Sarmiento, los impresos que circulaban durante el siglo XIX eran cuatro: diarios, periódicos, revistas y libros. El nivel de contingencia y la forma de lectura eran las variables de esta clasificación (citado en Martínez Baeza, 1982, p. 155), ya que el diario, por ejemplo, se relacionaba más con lo cotidiano y requería una lectura rápida y determinada por el contexto. El mismo tipo de lectura se hacía del periódico, pero este trataba un tema particular o doctrinario. La revista es un verdadero prontuario del pensamiento de la época mientras que el libro, más alejado de la contingencia, implicaba más reflexión y tiempo (Poblete, 2002). A pesar de la cercanía de la revista al libro, este último es el medio valorado para la transmisión del conocimiento y constituye en sí un instrumento de poder.

Durante la segunda mitad del siglo XIX, las revistas asumieron la tarea de divulgación cultural, literaria y científica, debido a que la prensa ya no tenía como objetivo la formación de la nación (Montero, 2016, p. 62) y, por lo tanto, se volvió más independiente. La investigadora registró, entre 1860 y 1890, 16 publicaciones desarrolladas por mujeres y estos espacios sirvieron para difundir la producción discursiva y propiciar la constitución social de las mujeres como sujetos (Montero, 2016, p. 59).

A pesar de que existía una diferencia simbólica y de poder entre la revista y el libro, las mujeres dieron a conocer sus trabajos en formatos no totalizadores (Contreras, 2014, p. 125). La revista se convirtió en un espacio de mediación cultural que permitió masificar las prácticas discursivas, compartir sus experiencias con mujeres de otras regiones, elaborar una red de trabajo, llegar a diversos públicos, decidir sobre los contenidos y evitar ciertos temas (Poblete, 2002). La transformación de las mujeres en sujetos letrados y sociales por medio de su participación editorial produjo la aparición de actividades y profesiones ligadas al campo editorial, que fueron sumándose al campo intelectual, como escritoras, lectoras y traductoras. Entre ellas, estas últimas fueron gravitantes como agentes mediadores entre las lenguas y las culturas.

**Tabla 1** Traducciones realizadas por mujeres, agrupadas por décadas

1840	1850	1860	1870	1880	1890	1900	1910	1920	Total
2	10	6	17	12	14	8	6	2	77

Fuente: Medina (1924).

Según la guía de Medina (1924), la primera traducción hecha por una mujer en la historia de Chile fue en 1843. Sin embargo, esta primera inserción no es realmente exacta, ya que el mismo autor añadió una aclaración en la que menciona que el libro parecía ser una reimpression de una traducción española. De esta manera, la primera mujer chilena registrada apareció dos años después y la traducción fue publicada solo con las iniciales de su nombre: C. A. C. Medina indicó, en la nota (p. 20), que correspondía a Clara Álvarez Condarco.

Después de la independencia, la actividad traductora se convirtió en una herramienta fundamental para la construcción de la identidad nacional y la conformación del canon de lectura. El Gobierno solicitó traducciones para comenzar a educar y conformar bibliotecas, y en el año 1842, encargó a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile que se ocupara de redactar, traducir y aprobar libros con fines educativos. Cabrera (1993) concluye que la redacción del artículo 8° de la Ley de creación de la Universidad de Chile respaldó la labor traductora a partir de 1843, lo que la convirtió en una actividad de crecimiento educativo y social. De esta forma, la traducción apareció como una actividad mediadora, en donde los textos traducidos son parte de la producción cultural, es decir, del capital simbólico, y las traductoras y los traductores son agentes sociales amparados por el Estado (Cabrera, 1993, p. 53).

Medina (1924) registró la actividad traductora en Chile desde 1820 a 1924. Dentro de las conclusiones a las que llegó, podemos destacar que consignó el año 1883 como el de mayor número de traducciones, constató la falta de autoría en varias obras (producto de la obligatoriedad de vivir en el espacio privado) y estableció el francés como el idioma más traducido. El país estaba invadido

por la cultura francesa y el romanticismo, lo que se reflejaba en las costumbres, los autores y la moda. Barros (1942) escribe, en *Recuerdos de mi vida*, que los autores más leídos eran Honoré de Balzac, Víctor Hugo, François-René de Chateaubriand, George Sand, Alphonse de Lamartine, Alfred de Musset, Théophile Gautier, entre otros; y Pereira (1978) establece que esta influencia se vivió hasta aproximadamente 1870. El conocimiento del francés estaba ligado a la identidad, la pertenencia y la posición social, lo que se constituyó en una convención del campo intelectual y del capital cultural.

El ordenamiento que hemos realizado para esta investigación permite conocer los años con mayor cantidad de traducciones realizadas por mujeres (véase Tabla 1) y el número total de traducciones. El número de traductoras mencionadas es de 70. Además, hemos establecido las áreas temáticas

**Tabla 2** Número de libros traducidos por mujeres, clasificados por área temática

Área temática	Cantidad
Biografía	4
Economía	1
Esoterismo	3
Geografía	1
Historia y filosofía	2
Literatura	20
Manualidades	1
Moral	1
Música	3
Pedagogía	4
Política	1
Psicología	1
Religión	33
Salud	2
Total	77

Fuente: Medina (1924).

(veáse Tabla 2) y los idiomas que se traducían (veáse Tabla 3), datos que son contrastados con las traducciones en revistas.

En términos metodológicos, Medina tuvo que restringir el catastro a libros y folletines, debido a la gran cantidad de publicaciones periódicas impresas en el país. Este registro ha permitido establecer la circulación de libros traducidos, los autores y las lenguas de las que se traducía, las temáticas, etc. Sin embargo, la exclusión de la prensa periódica del catastro imposibilita tener acceso a las características específicas que tuvo la actividad en este nicho. Acá Payàs (2007) sostiene que la traducción en la prensa podría entregar información sobre el consumo en tiempo real de las producciones en otras lenguas, debido a que la prensa local se abastecía de la prensa extranjera.

### Método

La investigación se enmarca en los estudios sobre la historia de la traducción y se basa en el modelo de análisis sociológico-cultural, que posibilita el registro de los acontecimientos que rodean a la traducción en su contexto de producción y recepción. De acuerdo con Lépinette (1997), son parte del contexto sociocultural los datos relativos a la publicación, como editores, traductores e ideología, pero creemos que algunas características como el idioma del que se traducía, las temáticas y las fuentes (diarios, revistas, libros) también resultan fundamentales al momento de caracterizar un

**Tabla 3** Idiomas de las traducciones efectuadas por mujeres\*

Idiomas	Cantidad
Alemán	2
Francés	31
Inglés	11
Sin referencia	33

\* Se indican solo los que figuran de forma explícita en el libro *Biblioteca chilena de traductores*, los otros se nombran como *sin referencia*.

Fuente: Medina (1924).

periodo para establecer metodologías y funciones de la traducción.

La particularización de las funciones se hizo a partir de la propuesta de Delisle en “La historia de la traducción” (2003), donde categoriza funciones adicionales de acuerdo con la naturaleza de los textos, el contexto histórico, las corrientes de pensamiento o las situaciones que rodean la traducción. Por lo tanto, se buscó determinar; 1) qué temáticas se traducían, 2) las funciones que cumplirían las traducciones, y 3) particularidades generales como género, idiomas, fuentes utilizadas para traducir, entre otros datos.

Además, se efectuó un análisis comparativo descriptivo de estos elementos entre las publicaciones *Revista Valparaíso* (1873-1874) y *La Mujer* (1877) y, al mismo tiempo, se contrastó la información con los datos obtenidos de la fuente secundaria *Biblioteca chilena de traductores*, que se utilizó para elaborar una base de datos que especificara traductoras, traducciones, año de la publicación y género. La investigación trabajó entonces con las traducciones hechas por mujeres contenidas en las fuentes primarias mencionadas y que fueron publicadas durante el periodo fundacional de la prensa de mujeres (1860-1890). Se descartaron las que no estaban referenciadas por la editorial como traducciones.

Montero (2016) analiza tres tipos de publicaciones periódicas de esta etapa: el periódico político, la revista literaria y la revista ilustrada. La autora las singulariza de acuerdo con el lugar desde el que se escribía, los objetivos de las proclamas y expansiones, y los temas y contenidos. En términos generales, caracteriza al *periódico político* como una publicación nacida de una contingencia política; a la *revista literaria* como una instancia divulgadora de conocimiento y acercamiento a la cultura europea, y a la *revista ilustrada* como una mezcla de revista literaria con nuevos temas y contenidos con elementos gráficos modernizadores, como grabados e imágenes. Las publicaciones que se analizan en esta investigación se inscriben

dentro de esta clasificación y corresponden a la categoría de revista literaria, de las que se detallan algunas características.

### Descripción de corpus

A continuación, se describen las características formales de las publicaciones periódicas que se utilizaron en esta investigación.

#### *Revista de Valparaíso (1873-1874)*

Rosario Orrego lidera en 1873, la primera publicación dirigida por una mujer. El lema de la revista era “Literatura, Ciencias y Arte”, lo que muestra la necesidad editorial de abordar distintos temas para convertirse en un discurso nuevo y contingente (Contreras, 2017b). Orrego publica la revista cuando Valparaíso se ha convertido en un centro urbano y económico, y teme que este crecimiento suceda sin un correlato cultural. Escribe en el prospecto:

Si a una hermosa mujer dotada por la naturaleza de todas las perfecciones físicas no la adornan las bellezas del alma, los encantos de la inteligencia, sería una bella estatua, pero sin calor, sin alma. Una estatua sin alma: eso sería un pueblo que ha llegado al apogeo de su desarrollo material sin más aspiraciones que el lucro, sin más placer que el que proporciona el buen éxito de empresas mercantiles (Orrego, 1873, p. 3).

La revista es una publicación quincenal, laica e independiente. Orrego ve en este espacio un “estímulo para despertar la apatía y alentar la timidez en una sociedad como la nuestra” (1873, p. 3). La revista publica un total de 22 números en la imprenta de Ricardo Santos Tornero y los ejemplares tenían una extensión entre 32 y 50 páginas.

La publicación cuenta con una amplia red de colaboradores, entre quienes se destacan la intelectual chilena Lucrecia Undurraga, la escritora argentina Juana M. Gorriti y el escritor peruano Ricardo Palma. En sus páginas son publicados poemas, columnas de opinión, traducciones y narraciones breves, y la novela *Los Busca-vida*, escrita por Orrego y que aparecía por capítulos.

Otra característica del contenido de la revista fue el énfasis en la divulgación de textos científicos que, según Montero, corresponde “a la tarea de cultivar lectores modernos y civilizados” (2016, p. 68).

#### *La Mujer (1877)*

Lucrecia Undurraga formó, en 1877, la primera revista dirigida, editada y redactada por mujeres. La publicación semanal comenzó a circular el año en que apareció el Decreto Amunategui y tenía como objetivo principal ilustrar y emancipar a la mujer. Bajo el lema “Historia, Política, Literatura, Artes y Localidad”, la revista instituyó, en el prospecto, que recibiría todo artículo que “levante y conmueva el espíritu de la mujer” (Ramírez Errázuriz y Ulloa Inostroza, 2018, p. 40).

Un elemento diferenciador con la *Revista de Valparaíso* es el ingreso en la política, ya que Undurraga puso énfasis en incentivar los derechos sociales, y en educar y profesionalizar a las mujeres para cambiar su condición subyugada. La intelectual sabía que no podía restarse del campo político, porque la prosperidad, el bienestar y los cambios sociales dependían de este.

En su primer editorial, Undurraga aborda el revuelo que causó el lema “regeneración y emancipación de la mujer”, lo que produjo interpretaciones erradas, avanzadas o equivocadas. Señala en uno de los párrafos:

Otros, i otras sobre todo, creyendo que la “emancipación de la mujer” encierra una amenaza inmediata contra todo lo establecido, nos miran como revolucionarias peligrosas i frenéticas: intentamos despojar a la mujer de su mas [sic] poderoso atractivo, — la modestia; de su mas [sic] valioso encanto, — el recato, para arrojarla no se sabe con precisión en qué abismo de males i miserias (citada en Ramírez Errázuriz y Ulloa Inostroza, 2018, p. 42).

El trastorno del orden social y la ruptura de la familia fueron los argumentos en contra de la propuesta de emancipación postulada por la revista. La editorial invitaba a dejar los prejuicios que mantenían a la mujer en un lugar secundario y en la sombra,

debido a su supuesta inferioridad intelectual. La exigencia de fondo era la igualdad en educación.

Se publicaron en total 25 números (se imprimían en el diario *El Mercurio*), que circularon en distintas ciudades de Chile. Las secciones cubrían temas locales, de actualidad, políticos e ideológicos, y contenidos literarios a través de poemas y relatos. En las distintas secciones había presencia de traducciones.

A pesar de que fue plenamente constituida por mujeres, tuvieron que poner a dos hombres en los cargos de gerente y editor, debido a que las mujeres no podrían ser representantes legales.

Se utiliza en esta investigación la transcripción íntegra del periódico hecha por Verónica Ramírez Errázuriz y Carla Ulloa Inostroza (2018).

## Resultados y discusión

10

En esta sección se analizan las traducciones de ambas revistas y se contrastan sus resultados con la información obtenida del libro *Biblioteca chilena de traductores*. Se presentan, además, los originales encontrados desde el que fueron hechas las traducciones.

### *Revista Valparaíso*

La *Revista Valparaíso* publicaba traducciones de forma recurrente. Los traductores eran hombres y mujeres y, por lo general, la revista presentaba más traducciones que las consignadas como tal. De las 21 totales, 8 fueron realizadas por mujeres: Ángela Uribe Orrego, Regina Uribe Orrego y una firmada por la señorita D. S. C.

La mayoría de las traducciones no presenta datos de autor, salvo los textos de Schiller, Guyot, William Swehn (cuyo nombre va dentro del texto como introducción de la traductora) y Charles William Lancaster. Sobre estos últimos hay diferencias entre los nombres publicados y los originales encontrados, ya que el artículo “Del ejercicio intelectual

considerado como necesario a la salud y a la felicidad” habría sido tomado del libro *Mental Hygiene: Or, an Examination of the Intellect and Passions, Designed to Illustrate their Influence on Health and the Duration of Life*, escrito por William Sweetser, mientras que para el artículo “Cómo podemos ahogarnos y ser resucitados” el nombre que aparece es solo Charles Lancaster.

El seudónimo Akstin Elpidos fue pesquisado en otras revistas literarias, como *La Ilustración: Periódico Universal* (1850), *El Espectador de México* (1851), *La Revista de Lima* (1860), entre otras; sin embargo, no fue identificado el original en otro idioma. Algunas investigaciones sugieren que Akstin Elpidos sería el seudónimo utilizado por la escritora Ángela Grassi. La práctica de omitir al autor era bastante común, debido a que existían “verdaderas creaciones y adaptaciones” (Bastin, 2003), que modificaban el hipotexto, y la traducción se consideraba casi un nuevo escrito.

Payàs (2007) reconoce que la omisión de la autoría era una práctica que se realizaba durante el siglo XIX, debido a que quienes traducían actuaban como promotores o gestores intelectuales, lo que otorgaba a los traductores una mayor relevancia que los autores (p. 32). Payàs (2007) constata, por ejemplo, que en la *Biblioteca chilena de traductores* habría 317 traducciones sin el nombre del escritor.

La traducción creativa y original sería, para Toledo Jofré, una alternativa a las limitaciones intelectuales que vivían las mujeres durante el siglo XIX; por lo tanto, más que una falta de fidelidad, es un énfasis en la creación propia (2022, p. 139).

### *Idiomas*

La única referencia al idioma (inglés) se encuentra en el texto “Del ejercicio intelectual considerado como necesario a la salud y a la felicidad”. De los otros textos se han encontrado originales en inglés y francés, lo que hace presumir que podrían ser los idiomas desde los que se traducen.



En el caso de la balada *Die Bürgschaft* de Schiller, titulada *El rehén* por D.S.C., se podría presumir que se traduce desde el alemán, ya que al buscar en el catálogo bibliográfico de la Biblioteca Nacional de Chile hay versiones de las obras completas del autor en ese idioma a partir de 1838. La particularidad de esta traducción es que está traducida de forma libre y se ha cambiado el formato poético a uno narrativo. Dentro de las versiones en español encontradas en revistas de la época, *El Espectador de México* (1851) publica una versión libre narrativa, mientras que *El Museo Universal* (1862) conserva el formato de la balada bajo el título *La fianza*.

Los idiomas desde los que se traducían avalan las conclusiones de Medina (2024), ya que el francés y el inglés son los idiomas más traducidos.

### Materias

Las materias traducidas pueden clasificarse en ciencias, literatura y filosofía, lo que amplió el campo que dominó las traducciones de libros hechas por mujeres hasta 1870, donde las materias principales eran religión, literatura y pedagogía. Se podría inferir que la Ley de Imprenta de 1872 trajo como consecuencia la posibilidad de publicar textos científicos sin miedo a contravenir verdades distintas de la científica, pero la versatilidad también se relacionaba con los objetivos impugnados en la proclama por Orrego, quien vislumbraba la necesidad de formar un pueblo culto e ilustrado. La revista constituía, entonces, “el campo donde el estudio presenta el fruto de sus investigaciones, donde hallan cabida las creaciones del ingenio” (Orrego, 1873, p. 3), y la publicación se volvió una instancia de difusión del conocimiento científico.

La actividad traductora de la revista se circunscribía a la divulgación; así lo prueban los artículos traducidos por Regina Uribe: “Del ejercicio intelectual considerado como necesario a la salud y a la felicidad”, “Necesidad de la difusión de los conocimientos”, “Vida de la naturaleza” y “Cómo podemos ahogarnos y ser resucitados”. La revista

buscaba poner la información científica en circulación para nuevos consumidores/lectores.

Según Ramírez (2016), la divulgación científica realizada en la revista constituía un doble desafío, ya que las mujeres ocupaban un nicho masculino en las tareas de edición y, además, intervenían en una disciplina controlada por hombres. Los textos científicos traducidos serían menos formales y más comprensibles al público, lo que va marcando el nicho al que se dirige la revista (Ramírez, 2016).

Las traducciones de Regina Uribe son principalmente fragmentos de textos más extensos (libros) que ella editó y que fueron publicados en la revista con escasos datos bibliográficos.

### Fuentes

En este trabajo se publican las fuentes originales encontradas de algunas traducciones (véase Tabla 4). Esto no solo ha permitido conocer el hipotexto desde el que se traducía y la época de composición del texto (horizonte de impacto), sino que además abre la posibilidad de estudios comparativos de las traducciones.

Se encontraron 6 primeras fuentes de los 8 títulos traducidos; el periodo de publicación va desde 1799 hasta 1869, lo que establece un rango de 4 años de diferencia desde la publicación más cercana a la revista. De los artículos traducidos, 3 son reproducciones íntegras del original (no se estudiaron las estrategias utilizadas) y las otras son fragmentos, lo que resulta interesante, porque son las traductoras quienes deciden editar y omitir/censurar información que pudiera no ser relevante o que pudiera exceder el espacio de la revista. La existencia de una ideología detrás revelaría disposiciones personales y editoriales en juego, y podría reflejar conocimientos o creencias sobre los consumidores/lectores, esto enmarcado dentro del grupo social al que pertenecían.

En el caso del texto “Del ejercicio intelectual...”, Regina Uribe selecciona los párrafos a traducir del capítulo 2 del libro de Sweetser y escribe una

pequeña introducción, debido a que los párrafos elegidos no son los iniciales. Inserta una voz distinta dentro del texto, activa oraciones y transforma el estilo del autor por uno particular. Uribe articula de forma propia sobre un género que conoce y hacia una audiencia específica. Las discriminaciones léxicas, semánticas y sintácticas se ordenan hacia el objetivo central que es la divulgación, y podemos visualizar, en los criterios de selección,

la conformación de una voz particular autoral. Infante Vargas (2008) sostiene que habría en la traducción una apropiación de modelos narrativos, sensibilidad estética y conformación de la autoridad literaria.

Las traducciones forjaron una retórica propia en las traductoras, lo que cimienta la propuesta de que podrían haber constituido ejercicios preliterarios,

**Tabla 4** Traducciones en la *Revista de Valparaíso* por traductoras no citadas en el libro de Medina.\*

Datos en la revista				Datos de la investigación			
Título	Idioma	Autor	Traductora	Título original	Autor	Año	Género
El rehén	-	Schiller	D.S.C	<i>Die Bürgschaft</i>	Schiller	1799	Literario
El genio de Walter Scott	-	-	Ángela Uribe Orrego	Selección del texto Sur Walter Scott en <i>Œuvres complètes</i>	Victor Hugo	1823	Literario
Filosofía. Del ejercicio intelectual considerado como necesario a la salud y a la felicidad	Inglés	William Swehn	Regina Uribe Orrego	Selección del capítulo 2 del libro: <i>Mental Hygiene: Or, an Examination of the Intellect and Passions, Designed to Illustrate their Influence on Health and the Duration of Life.</i> Título del capítulo: "A Judicious Exercise of the Intellectual Faculties is Conducive both Health and Happiness". Selección del libro: <i>Readings in Science and Literature. For use in Senior Classes.</i>	William Sweetser	1844	Divulgación científica
Necesidad de la difusión de los conocimientos	-	-	Regina Uribe Orrego	Título del apartado: "Study of all Sciences Necessary to Universal Generalization".	Daniel Scrymgeour	1851	Divulgación científica
El amor después de la muerte	-	-	Regina Uribe Orrego	<i>Amor después de la muerte. Leyenda del siglo XIX</i>	Akstin Elpidos	1852	Literario
Goethe	-	-	Regina Uribe Orrego	Selección del libro: <i>Œuvres complètes de Edgard Quinet.</i> Título del apartado: "Des arts et de la literatura. Goethe"	Edgard Quinet	1857	Literario
Vida de la naturaleza	-	Guyot	Regina Uribe Orrego	Selección de la introducción del libro: <i>The Earth and Man: Lectures on Comparative Physical Geography, in its Relation to the History of Mankind</i>		1858	Divulgación científica
Cómo podemos ahogarnos y ser resucitados	-	Charles William Lancaster	Ángela Uribe Orrego	Artículo "How We Drown and Are Resuscitated". Publicado en <i>Appleton's Journal of Literature, Science and Art.</i>	Charles Lancaster	1869	Divulgación científica

\*El orden dado es por año de publicación de la obra original y no de aparición en la revista.

lejos de los medios hegemónicos y de la voz del hombre.

### Revista *La Mujer*

La principal diferencia que tiene esta con la dirigida por Rosario Orrego es que todas las traducciones fueron hechas por mujeres. El total de traducciones consignadas a mujeres no son mencionadas en la *Biblioteca chilena del traductor*; son 7, y las traductoras son Enriqueta Calvo de V., Elvira Meneses, Elena Salazar (que también aparece como Zara E. Lozanel), Regina Orrego y Grano de Arena, de quién no hay mayor referencia.

Ramírez Errázuriz y Ulloa Inostroza (2018) señalan que Enriqueta Calvo fue una de las principales traductoras literarias de la revista, y que a pesar de que se traducían textos escritos por hombres, no había colaboración directa de escritores o traductores.

Las traducciones publicadas por la revista (incluyendo la que toman del diario *Ferrocarril*) presentaban el nombre del autor y los idiomas desde los que se traducía, constancia que se escribía en el índice y al interior de la revista.

### *Materias e idiomas*

Los textos traducidos eran, principalmente, de divulgación, de opinión o literarios. Los textos de divulgación coincidían con los objetivos del prospecto: levantar y relevar temas y problemáticas sobre las mujeres, y dar importancia a la educación e instancias institucionales de enseñanza.

De acuerdo con Ramírez Errázuriz y Ulloa Inostroza (2018), la traducción literaria era considerada un arte; por lo tanto, este ejercicio permitía que las traductoras exhibieran su talento creativo, literario y escritural en cuentos, reflexiones y novelas breves.

Los originales de las traducciones *Las preferencias* y *Mi viejo profesor* no fueron encontrados.

El idioma desde el que se traduce más es el francés, lo que confirma que hasta entonces seguía siendo una lengua importante a nivel cultural y que, además, era dominada por las mujeres (véase Tabla 3).

### *Fuentes*

La investigación sobre las primeras fuentes arrojó que, al igual que la *Revista de Valparaíso*, se traducían desde libros, pero también se encontraron textos publicados en revistas culturales francesas, como el *Journal du Dimanche* y *La chronique des arts et de la curiosité*. Se publicaron versiones íntegras y otras editadas, como *La instrucción de la mujer en Suecia*, traducción hecha por Elvira Meneses del texto de la activista feminista Rosalie d'Olivecrona, dato que arrojó esta investigación y que no está presente en la revista (véase Tabla 5).

La finalidad de estos artículos era explicitar los cambios socioculturales vividos en Europa, para reforzar el discurso de la alteridad y, de este modo, articular una voz propia. Resultaría interesante revisar la traducción y la edición de la traductora como ejemplificación del pensamiento local y posibles variaciones contextuales.

El periodo de publicación de las fuentes era más cercano al año de aparición de la revista; por lo tanto, existe una menor diferencia entre la revista y el texto más próximo, mientras que alcanza una distancia de 13 años con el texto más lejano.

Es importante destacar el trabajo que hace la revista por formar una red de colaboradoras en todo el país. La revista recibe trabajos de las ciudades de Santiago, Valparaíso, San Felipe, La Serena, Talca, Curicó, Chillán, Rengo, Copiapó y Talcahuano. La formación de esta red era imprescindible para empoderar a sus colaboradoras y, por extensión, a sus lectoras. Esto también se releva en la autoría de las traducciones, ya que solo una traductora presenta seudónimo, a diferencia de la *Revista de Valparaíso*, en que aparecen más traducciones sin datos de autoría (con los que no se trabaja en esta investigación).

**Tabla 5** Traducciones en la revista *La Mujer*, por traductoras que no fueron citadas en el libro de Medina (1924).\*

Datos en la revista				Datos de la investigación			
Título	Idioma	Autor	Traductora	Título original	Autor	Año de edición	Género
La hija de San Vicente de Paul	Francés	Luis Lecat	Enriqueta Calvo de V.	Artículo « La fille de Saint-Vicente de Paul », publicado en <i>Journal du Dimanche</i>		1864	Opinión
La fiesta de todos los santos	Francés	Luis Lecat	Enriqueta Calvo de V.	Artículo « La fete de morts », publicado en <i>Journal du Dimanche</i>		1864	Opinión
Escuela republicana	Francés	Emilio Sauvages	Elena Salazar	École républicaine. De la République conservatrice		1875	Divulgación
Biografía de madame Girardin	Francés	Gautier	Elena Salazar	<i>Madame Emile de Girardin</i>		1875	Literario
La instrucción de la mujer en Suecia	Francés	-	Elvira Meneses	<i>Sur l'education et sur l'activité de la femme</i>	Rosalie d'Olivecrona	1877	Divulgación
Apertura del curso de Literatura en la Escuela de Bellas Artes de Francia	-	-	Regina Uribe Orrego	« Ouverture du cours de litterature de lécole des beaux arts », publicado en <i>La chronique des arts et de la curiosité. Suppl. à la Gazette des beaux-arts</i>	Charles Timbal	1877	Divulgación
Las preferencias	Francés	-	Grano de Arena	-	-	-	Opinión
Mi viejo profesor	Francés	-	Carolina Aravena	-	-	-	Literario

\*El orden en que se presentan los datos sigue al año de publicación de la obra original y no de aparición en la revista.

Alvarado (2011) enfatiza que este sentido de comunidad se muestra en los textos que las autoras se dedican entre sí en la prensa, símbolo del fortalecimiento y el reconocimiento que buscan legitimar como una práctica cotidiana. En la sección “Revista Semanal” del día 23 de julio de 1877, en el número 6, Ramírez Errázuriz y Ulloa Inostroza establecen:

Si quiso reproducir el artículo titulado *La hija de San Vicente de Paul* —traducción exclusiva de nuestra colaboradora señora Enriqueta Calvo de Vera, debió no haber ocultado ni el nombre de la traductora, ni tampoco haber descuidado el citar de donde lo tomaba. *La República* reprodujo ese artículo, i supo cumplir con su deber. Así debió haberlo hecho *El Progreso* de la Serena, sobre todo cuando se trata de quitar la poca gloria de una publicación nueva i debida a plumas de escritoras que comienzan su carrera literaria, i que no

les gusta sor defraudadas de lo que les pertenece, ni que nadie se aproveche de sus trabajos. Sufra, pues, *El Progreso* el bochorno de ser desnudado de ese traje con que quiso lucirse a costa ajena. Todo robo tiene su pena (2018, p. 65).

Existen varios ejes para analizar bajo este editorial: 1) que existía una relación de propiedad intelectual entre la autora y la traducción, una transformación de la traductora en agente social y de la traducción en bien simbólico; 2) la revista se inserta dentro del campo y se apropia de un espacio nuevo (en tanto nueva publicación, nuevos objetivos y lectores), y ostenta una voz que disputa el poder y que busca legitimación; y 3) la confirmación de que la revista constituía el lugar de inicio de la carrera literaria de las mujeres, a través de la actividad traductora. Se puede leer, por lo tanto, que la

actividad traductora se consideraba más un género productivo y creativo que uno reproductivo.

Es importante señalar que en el estudio previo a la transcripción realizada del periódico *La Mujer*, las investigadoras Verónica Ramírez y Carla Ulloa (2018) logran recopilar algunos datos biográficos de las colaboradoras. Lamentablemente, los datos sobre las traductoras son escasos; por lo tanto, resulta fundamental la recopilación que pudiera haber sobre su trabajo en otros diarios y revistas.

### Conclusiones

El lugar de constitución de la voz y la delimitación del espacio de las mujeres se hace desde un lugar fragmentario (la revista como formato y las traducciones como textos) y, desde ahí, se confronta y se legitima ante el pensamiento imperante, es decir, se posiciona en el campo intelectual. El pensamiento liberal entregó algunas condiciones que posibilitaron la salida de las mujeres del espacio doméstico y privado para constituirse en agentes sociales, capaces de elaborar un relato colectivo y ocupar un espacio en la esfera pública.

La Ley de Prensa de 1872 y el Decreto Amunátegui de 1877 fueron factores relevantes para este cambio. Las traductoras se convirtieron en agentes sociales, al relevar temas contingentes, proponer temáticas culturales y, principalmente, al consolidar la profesionalización de la traducción.

Las revistas, constituidas como bienes simbólicos, integran estas visiones que buscan configurar una visión personal e influir sobre la sociedad general mediante la incorporación de géneros y temáticas distintas a las permitidas socialmente. No obstante, las traducciones que se realizan son aquellas que la elite considera necesarias (Payás, 2007), es decir, las mujeres traducen de acuerdo con el *habitus* al que pertenecen.

En la *Revista de Valparaíso* hay una apertura a la divulgación de textos científicos a cargo de Regina Orrego (primera mujer en recibir el grado de bachiller en Chile), quien traduce y edita textos

sobre la importancia del pensamiento y la necesidad de difusión de las ciencias. Ella también incursionará en la escritura personal de textos de divulgación, siendo la traducción de primeras fuentes un ejercicio fundamental de escritura.

En la revista *La Mujer*, el objetivo era empoderar y legitimar la voz de las mujeres; por lo tanto, las traducciones también tenían el fin de indagar en las problemáticas de interés de sus lectores. Se patentiza, además, la obligatoriedad del trabajo colaborativo para constituirse como voz legítima.

Hay, en ambas revistas, la consciencia clara del medio, de los objetivos que las rigen y del público al que quieren llegar. Para Montero (2016), hay en las productoras de estas revistas una transición desde el posicionamiento de lectora a autora, lo que se puede observar en las directoras, traductoras, escritoras y colaboradoras.

Existe en la *Revista Valparaíso* una apertura hacia la traducción de textos en inglés, debido a su objetivo de divulgación científica; sin embargo, en la revista *La Mujer*, la totalidad de lo traducido se hace desde el francés.

Las temáticas relacionadas con la educación y el desarrollo profesional de las mujeres miran hacia Europa, a pesar de que el ingreso profesional sucedió antes en Estados Unidos. En Chile, estaba el referente de Martina Barros y su traducción del texto de John Stuart Mills, *Subjection of Women*, del año 1872, como primer precedente de la lucha por los derechos de las mujeres.

En ambas publicaciones se ve la traducción como una *actividad preliteraria*, entendiendo el concepto como ejercicios de escritura previos a producciones textuales propias y distintas a las asignadas o permitidas. Payás sostiene que la traducción “es la forma de adquisición de contenido, estilo, género y gustos [...] porque implica la posibilidad de adueñarse de materiales y estilos ajenos” (2007, p. 38), lo que habría sido importante en términos de reconocimiento, apropiación y, posteriormente, creación.

La importancia de esta investigación es contextualizar y ubicar los textos originales, ya que a través del cotejo entre estos y las traducciones es posible visibilizar las estrategias utilizadas y el tránsito de las mujeres hacia la identidad y autoría. En este aspecto, resulta fundamental revisar el artículo de Natalia Toledo Jofré (2022), quien analiza la traducción de Martina Barros y visualiza, precisamente, el tránsito de traductora a autora mediante la traducción de *La esclavitud de la mujer*.

De acuerdo con algunas de las funciones descritas por Delisle (2003), además de la función instrumental y mediadora, es posible identificar las siguientes funciones en los textos traducidos en las revistas: *cultural* (enriquecer la cultura propia), *difusora* y *democrática* (divulgación de conocimiento), *identitaria* (desarrollar sentido de pertenencia) y *formadora* (plataforma para autores). Esta última es, sin duda, una de las más relevantes, debido a que permitió utilizar la traducción como un sendero o un tránsito que preparó a las mujeres hacia la escritura propia.

En comparación con los datos arrojados por el libro de Medina (1924), durante el periodo en que fueron publicadas las revistas se registraron 17 traducciones de libros hechas por mujeres, cuyas áreas temáticas y cantidades fueron: literatura (7), religión (6), moral (1), política (1), geografía (1) y biografía (1). Desde este punto de vista, las traductoras de revistas presentaban una mayor tendencia hacia la traducción de textos de divulgación científica y emancipatoria sobre la mujer, lo que contrastaba con las temáticas todavía en auge (ver Tabla 2) en formatos más tradicionales como el libro.

Las traductoras de revistas, guiadas por las editoras, buscaban temas de mayor actualidad y que transitaran a otras áreas. La posibilidad de traducir artículos de revistas les permitía relacionarse con el contenido vigente en otros países y acortar la brecha temporal del manejo de la información y la publicación en Chile. Esto se logró debido a la

delimitación de sus lectores, a la comprensión del formato y la regularidad de su publicación.

A partir de 1890, la cifra de traductoras presentes en el registro de Medina empieza a bajar; tal vez la presencia de las revistas como instancias menos hegemónicas es una razón, pero también es cierta la observación que hace el autor para explicar el descenso: las mujeres comenzaron a tener voz propia e ingresan a la producción textual (Medina, 1923).

Lamentablemente, una de las principales conclusiones es el olvido de las mujeres traductoras de revistas en Chile durante el siglo XIX. Estas escritoras fueron vitales en la articulación de una voz, ya que desarrollaron labores de selección, edición, traducción y adaptación a entornos culturales distintos, lo que implicaba una lectura contextual y un reconocimiento de las necesidades socioculturales.

Delisle (2018) sostiene que las traductoras también son portadoras de las representaciones simbólicas de su sociedad; por lo tanto, resultaría indispensable conocerlas para comprender su trabajo. Es imposible, continúa, no considerar la particularidad de quienes traducen, debido a que estuvieron inmersos en presiones y circunstancias específicas, y tuvieron intenciones y motivos distintos, circunstancias que influyen en los métodos, objetivos y funciones (Delisle, 2018, p. 12).

A pesar de la importancia de las traductoras en términos biográficos, no existe real información sobre ellas, menos aún sobre las que trabajaron en revistas literarias. La falta de este registro nos hace mirar directamente hacia los textos traducidos como fuente de ideología y estrategias traductológicas; por ello, sería interesante hacer estudios comparativos según el contexto chileno del siglo XIX, entendiendo que se traduce desde un nicho subalterno.

Las mujeres que se precipitaron hacia el campo editorial entendían la importancia del acceso a los textos para reconfigurar los paradigmas

socioculturales. La lectura, la traducción y la escritura son parte de un proceso que comenzó en la privacidad de sus casas hacia la vía pública. Las traducciones podrían ser el tránsito intermedio que les entregó el espacio para la realización de ejercicios escriturales que las llevarían a la producción propia y para la formación de otras mujeres.

Hartama-Heinonen (citado en Delisle, 2018, p. 11) habla del traductor como el lazo entre el texto original y la traducción; la propuesta de este trabajo es también entender a las traductoras como un puente, pero entre la traducción y la creación propia. Esta investigación se circunscribió a solo dos revistas, ya que se encontraron todos los números publicados disponibles. Es posible ampliar los alcances de esta investigación a otras revistas del periodo o a distintas publicaciones periódicas donde aparezcan traducciones hechas por mujeres.

## Referencias

Alvarado Cornejo, M. (2011). Discursos femeninos/feministas y posicionamiento de revistas. *Taller de Letras*, (48), 29-44. [https://www.researchgate.net/profile/Marina-Alvarado/publication/337548035\\_Discursos\\_femeninosfeministas\\_y\\_posicionamiento\\_de\\_revistas/links/5df90080299bf10bc36338a8/Discursos-femeninos-feministas-y-posicionamiento-de-revistas.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Marina-Alvarado/publication/337548035_Discursos_femeninosfeministas_y_posicionamiento_de_revistas/links/5df90080299bf10bc36338a8/Discursos-femeninos-feministas-y-posicionamiento-de-revistas.pdf)

Barros, M. (1942). *Recuerdos de mi vida*. Orbe. <https://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-9992.html>

Bastin, G. (2003). Por una historia de la traducción en Hispanoamérica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 8(14), 193-217. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.3185>

Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Monttessor.

Cabrera, I. (1993). El aporte de la traducción al proceso de desarrollo de la cultura chilena del siglo XIX. *Livius*, 53-63.

Collier, S. y Sater, W. F. (1998). *Historia de Chile 1808-1994*. Cambridge University Press.

Contreras Villalobos, J. (2014). La resistencia al libro. Mujeres, escritura y exclusión en el siglo XIX en Chile. En N. Ace-ro, J. Cáceres y H. Herrera (Eds.), *Vestigio y especulación*.

*Textos anunciados, inacabados y perdidos de la literatura chilena* (pp. 99-138). Chancacazo Editores.

- Contreras Villalobos, J. (2017a). Carmen Arriagada, una letrada de avanzada: subjetividad romántica y voluntad moderna desde la provincia. En J. Contreras Villalobos, C. Ulloa Inostroza y D. Landeros Tiznado, *Escritoras chilenas del siglo XIX: su incorporación pionera a la esfera pública y al campo cultural* (pp. 45-68). RIL Editores.
- Contreras Villalobos, J. (2017b). Las transformaciones del campo cultural a mediados del siglo XIX y el surgimiento de una escritora moderna: Rosario Orrego de Uribe. En J. Contreras Villalobos, C. Ulloa Inostroza y D. Landeros Tiznado (Eds.), *Escritoras chilenas del siglo XIX: su incorporación pionera a la esfera pública y al campo cultural* (pp. 69-105). RIL Editores.
- Contreras Villalobos, J. (2020). Formas de inserción en el campo literario y principales debates en el ensayo de y sobre mujeres en el Chile de fines del siglo XIX. *Literatura y Lingüística*, (42), 123-148. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-58112020000200123&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-58112020000200123&script=sci_abstract)
- Delisle, J. (2003). La historia de la traducción: su importancia para la traductología y su enseñanza mediante un programa didáctico multimedia y multilingüe. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 8(14), 221-235. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.3186>
- Delisle, J. (2018). *Retratos de traductores y traductoras*. Mutatis Mutandis Ebooks. [pdf]. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/mutatismutandis/article/view/336769/20792107>
- Folica, L. (2013). Los estudios de traducción desde una perspectiva sociológica o la "caja de herramientas" bourdieusiana. *Translationes*, 5(1), 11-24. <https://doi.org/10.2478/tran-2014-0087>
- Ibarra Cifuentes, P. (2014). Liberalismo y prensa: Leyes de imprenta en el Chile decimonónico (1812-1872). *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos*, (36), 293-313. <https://doi.org/10.4067/S0716-54552014000100010>
- Infante Vargas, L. (2008). De la escritura personal a la redacción de revistas femeninas. Mujeres y cultura escrita en México durante el siglo XIX. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 29(113), 70-105. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-3929200800100070&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-3929200800100070&lng=es&nrm=iso)

- Labarca, A. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Publicaciones de la Universidad de Chile. <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-7703.html>
- Lavrin, A. (2005). *Mujeres, feminismo y cambio social, en Argentina, Chile y Uruguay 1890-1940*. Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Lépinette, B. (1997). La historia de la traducción. Metodología. Apuntes bibliográficos. *LynX, Documentos de trabajo*, 14, 1-24. <http://www.histal.net/wp-content/uploads/2011/08/La-historia-de-la-traduccion-metodologia-apuntes-bibliograficos.pdf>
- Martínez Baeza, S. (1982). *El libro en Chile*. Biblioteca Nacional.
- Medina, J. T. (1923). *Literatura femenina en Chile (Notas bibliográficas y en parte críticas)*. Editorial Universitaria. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-87229.html>
- Medina, J. T. (1924). *Biblioteca chilena de traductores (1820-1924)*. Establecimientos Gráficos de Balcells. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-546257.html>
- Montero, C. (2016). “Trocar agujas por la pluma”: las pioneras de la prensa de y para mujeres en Chile, 1860-1890. *Meridional. Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos*, (7), 55-81. <https://meridional.uchile.cl/index.php/MRD/article/view/43535>
- Orrego, R. (1873-1874). *Revista Valparaíso*. Imprenta El Mercurio. <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-125848.html> <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-125849.html>
- Payàs, G. (2007). *Biblioteca chilena de traductores (1820-1924), ordenada por José T. Medina*. Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Pereira, M. T. (1978). Mujeres de elite y su vida privada (1870-1910). En L. Santa Cruz, M. T. Pereira, I. Zegers y V. Maino (Eds.), *Tres ensayos sobre la mujer chilena* (pp. 75-182). Editorial Universitaria.
- Poblete, J. (2002). *Literatura chilena del siglo XIX: entre públicos lectores y figuras autoriales*. Cuarto Propio.
- Ramírez Errázuriz, V. y Ulloa Inostroza, C. (2018). *La Mujer (1877). El primer periódico de mujeres en Chile*. Cuarto Propio.
- Ramírez, V. (2016). Ciencia y mujer: aproximación a un estudio del rol de las primeras divulgadoras de la ciencia en Chile. *Cuadernos de Historia Cultural*, (5), 77-106. <https://cuadernosdehistoriacultural.files.wordpress.com/2017/01/08-ramc3adrez-art-c3adculo-ciencia-y-mujer.pdf>
- Toledo Jofré, N. (2022). Martina Barros Borgoño. El tránsito de traductora a autora. Estrategias de una intelectual para instalar el debate feminista en el Chile del siglo XIX. *Meridional. Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos*, (18), 125-147. <https://revistas.uchile.cl/index.php/MRD/article/view/66483>

**Cómo citar este artículo:** Zúñiga, M. C. (2023). Traductoras chilenas en publicaciones periódicas del siglo XIX. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 28(3), 1-18. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.352412>



# METHODOLOGICAL STUDIES



**Title:** Génesis  
**Technique:** Mixed  
**Dimensions:** 150 cm x 150 cm  
**2018**

# AUDIODESCRIPCIÓN ECLESIAÍSTICA: LA IGLESIA DESDE UNA PERSPECTIVA SEMIÓTICA Y TRADUCTOLÓGICA

ECCLESIASTIC AUDIO DESCRIPTION: THE CHURCH FROM A SEMIOTIC AND TRANSLATION PERSPECTIVE

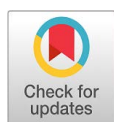
L'AUDIODESCRIPTION ECCLÉSIASTIQUE : L'ÉGLISE DANS UNE PERSPECTIVE SÉMIOTIQUE ET TRADUCTOLOGIQUE

AUDIODESCRIÇÃO ECLESIAÍSTICA: A IGREJA DE UMA PERSPECTIVA SEMIÓTICA E TRANSLATOLÓGICA

**María Lax-López**

*Dottorato in Scienze Filologico-Letterarie, Storico-Filosofiche e Artistiche, Università degli Studi di Parma, Parma, Italia.*  
*marialax95@gmail.com*  
*https://orcid.org/0000-0003-1148-8139*

Este artículo deriva del proyecto doctoral de investigación "La audiodescripción eclesiástica en Italia. Análisis de corpus y estudios de recepción", desarrollado entre noviembre de 2018 y mayo de 2023 en la Università degli Studi di Parma, en Italia, y la Universidad de Granada, en España.



## RESUMEN

La audiodescripción (AD) es un tipo de traducción accesible, que comprende un proceso de traducción intersemiótica de imágenes a palabras, cuya función es facilitar que principalmente las personas con discapacidad visual construyan una imagen mental de aquello que no perciben visualmente. En este artículo abordamos un tipo de AD inexplorada en el contexto académico y profesional: la AD eclesiástica, que tiene como texto origen la iglesia, entendida aquí como el conjunto arquitectónico dedicado al culto cristiano. Nuestro objetivo es proporcionar una base para la práctica y el estudio de la AD de edificios eclesiásticos. Para esto, proponemos tres enfoques: funcional y contextual, semiótico, y normativo. El primero facilita la descripción de los distintos usos que se hacen de la iglesia en la actualidad y el contexto en el que se produce el texto audiodescrito. El segundo permite identificar de las claves visuales que construyen el significado del edificio eclesiástico y orientar al audiodescriptor en la selección de la información traducible. El último proporciona directrices o estrategias de AD aplicables a la submodalidad analizada.

**Palabras clave:** análisis semiótico, audiodescripción, audiodescripción eclesiástica, traducción accesible, traducción intersemiótica

## ABSTRACT

Audio description (AD) is a type of accessible translation consisting of a process of intersemiotic translations from images into words. Its objective is, mainly, allowing people with visual disabilities to create a mental image of the things they cannot perceive visually. In this study, we will address a type of AD that has not been explored in academic and professional contexts: church AD, where the source text is the church, understood to be the architectonic structure used for Christian worship. Our aim is to provide a basis for the study and practice of church AD. To this end, we propose three approaches: functional and contextual, semiotic and

Recibido: 2022-10-23 / Aceptado: 2023-04-03 / Publicado: 2023-09-12

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.351603>

Editora: Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2023. Este artículo se ofrece en acceso abierto de conformidad con los términos de la licencia BY-NC-SA 4.0 International, de Creative Commons.



*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 28 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2023), PP. 1-15, ISSN 0123-3432

[www.udea.edu.co/ikala](http://www.udea.edu.co/ikala)

normative. The first approach describes the different ways in which churches are used today and the context in which the audio described text is produced. The second helps to identify the visual keys that form the church's meaning and to guide the audio describer in selecting translatable information. The last one provides AD guidelines or strategies that can be applied to the submodality of AD analyzed.

**Keywords:** semiotic analysis, audio description, church audio description, accessible translation, intersemiotic translation

## RÉSUMÉ

L'audiodescription (AD) est un type de traduction accessible, qui implique un processus de traduction intersémiotique d'images en mots, dont l'objectif est d'aider les personnes malvoyantes à construire une image mentale de ce qu'elles ne perçoivent pas visuellement. Dans cet article nous abordons un type d'AD qui n'a pas été explorée dans le contexte académique et professionnel, à savoir l'AD ecclésiastique, dont le texte source est l'église, entendue ici comme l'ensemble architectural dédié au culte chrétien. L'objectif est de fournir une base pour la pratique et l'étude de l'AD des bâtiments ecclésiastiques. À cette fin, nous proposons trois approches : fonctionnelle et contextuelle, sémiotique, et normative. La première approche permet de décrire les différents usages des églises aujourd'hui et le contexte dans lequel le texte audio-décrit est produit. La seconde permet d'identifier les clés visuelles qui construisent le sens de l'église et de guider l'audiodescripteur dans la sélection des informations traduisibles. La dernière fournit des lignes directrices ou des stratégies d'AD qui peuvent être appliquées à la sous-modalité analysée.

**Mots clés :** analyse sémiotique, audiodescription, audiodescription ecclésiastique, traduction accessible, traduction intersémiotique

## RESUMO

A audiodescrição (AD) é um tipo de tradução acessível, que envolve um processo de tradução intersemiótica de imagens para palavras, cuja função é ajudar pessoas com deficiência visual a construir uma imagem mental do que não percebem visualmente. Neste artigo, abordamos um tipo de AD que ainda não foi explorado no contexto acadêmico e profissional, ou seja, o AD eclesiástico, cujo texto de origem é a igreja, entendida aqui como o conjunto arquitetônico dedicado ao culto cristão. O objetivo é fornecer uma base para a prática o estudo do AD de edifícios eclesiásticos. Para o efeito, propomos três abordagens: funcional e contextual, semiótica e normativa. A primeira abordagem permite descrever os diferentes usos feitos da igreja atualmente e o contexto em que o texto audiodescrito é produzido. A segunda ajuda a identificar as pistas visuais que constroem o significado do edifício eclesiástico e a orientar o audiodescritor na seleção da informação traduzível. A última fornece diretrizes ou estratégias de AD que podem ser aplicadas à submodalidade de AD analisada.

**Palavras-chave:** análise semiótica, audiodescrição, audiodescrição eclesiástica, tradução acessível, tradução intersemiótica

## Introducción: accesibilidad y audiodescripción

La accesibilidad desempeña un papel fundamental en la integración social y la eliminación de barreras físicas y comunicativas. Una de las acciones fundamentales en este ámbito es la adaptación de productos, entornos y servicios, con el objetivo de garantizar que todas las personas, y sobre todo aquellas con discapacidad funcional o sensorial, accedan en igualdad de oportunidades a la información, el ocio y el patrimonio. De acuerdo con Greco (2018), la accesibilidad es un movimiento enraizado en la revolución de los derechos humanos, que ha impulsado un cambio de paradigma en diversos campos de conocimiento, dando lugar a nuevos métodos y modelos de investigación (p. 209). En el ámbito de la traducción y la traducción audiovisual, existen herramientas enfocadas en hacer accesibles productos y entornos, entre las que encontramos la subtitulación accesible, la audiodescripción (AD) para personas con discapacidad visual, la interpretación en lengua de signos, la accesibilidad web y la lectura fácil.

La AD se enmarca dentro de los estudios de traducción audiovisual y es un tipo de traducción intersemiótica de imágenes a palabras, una actividad compleja de mediación cognitivo-lingüística e intermodal (Braun, 2007, p. 358), que tiene como fin principal permitir a las personas con algún tipo de discapacidad visual construir una imagen mental de aquello que no pueden ver (Salzhauer *et al.*, 2003, p. 230). En función del ámbito en el que se realice la AD, variará el objeto de la descripción verbal. Son susceptibles de recibir AD los siguientes entornos y tipos de producciones: en cine, las producciones grabadas en distintos soportes, como películas, series y documentales, ya sean tanto para cadenas de televisión y salas de cine como para plataformas de *streaming*; en teatro, los espectáculos de obras teatrales, óperas, musicales y danza; los entornos culturales, entre los que encontramos museos, exposiciones, monumentos (iglesias, palacios) y centros de interpretación; y los entornos naturales, como parques naturales y temáticos (Vázquez Martín, 2019, p. 20). A esta lista podríamos añadir

otros productos orientados al entretenimiento a través de la pantalla, como los videojuegos, así como los acontecimientos deportivos u otros espectáculos en directo, puesto que son prácticas que se vienen realizando desde hace años, aunque de forma aislada y poco conocida.

Pese a tratarse de una práctica llevada a cabo en gran variedad de ámbitos, la AD se ha desarrollado e investigado de forma más profusa en el contexto de los medios de comunicación (Soler Gallego, 2018, p. 232). No obstante, en las dos últimas décadas, ha aumentado el interés, académico y profesional, por otros tipos de AD, como la que se efectúa de diversas artes escénicas y visuales. De esta manera, encontramos investigaciones en torno a la AD de obras teatrales (Remael y Reviere, 2022; Udo y Fels, 2011), ópera (Eardley-Weaver, 2013; Orero *et al.*, 2019; Orero y Matamala, 2007) y danza (Barnés-Castaño *et al.*, 2021; Kleege, 2014; Snyder y Geiger, 2022), así como sobre audiodescripciones realizadas en entornos museísticos (Cabezas Gay, 2017; Cabezas Gay y Jiménez Hurtado, 2016; Hutchinson y Eardley, 2019; Jiménez Hurtado y Soler Gallego, 2013; Luque Colmenero, 2019; Perego, 2019; Seibel *et al.*, 2020; Soler Gallego, 2012, 2013, 2015, 2018). Asimismo, Mangiron y Zhang (2022) abordan la AD de videojuegos.

En este trabajo nos centramos, no obstante, en un tipo textual inexplorado en AD: la *iglesia*, entendida como el conjunto arquitectónico dedicado a la oración y el culto cristiano. En adelante empleamos la denominación “AD eclesiástica” para referirnos a la descripción verbal de iglesias para personas con discapacidad visual.

El presente artículo tiene como objetivo proporcionar una base para la práctica y el estudio de la AD de edificios eclesiásticos. Para ello, analizamos la iglesia tanto desde un punto de vista funcional, identificando los cambios de utilidad que ha experimentado y cómo afecta al contexto comunicativo, así como desde una perspectiva traductológica, es decir, de cara a su traducción intersemiótica. En relación con este último punto, proponemos, en primer

lugar, un análisis semiótico de esta clase de conjuntos arquitectónicos, poniendo de relieve los signos que configuran el significado del texto origen y la interacción y la combinación de estos, y, en segundo lugar, un estudio de las directrices de AD existentes, enfocándonos en aquellas que sean extrapolables a la AD eclesiástica. Tomamos como referencia la AD museística, la cual comparte similitudes con la modalidad analizada en este trabajo.

### La iglesia: un espacio multifuncional

En la norma española UNE 153020:2005 sobre AD para personas con discapacidad visual, se clasifica la iglesia como entorno cultural y monumento (Asociación Española de Normalización y Certificación —AENOR—, 2005, p. 4). Aunque, en su origen, constituye una edificación destinada a la adoración de la divinidad, en la actualidad, tanto las iglesias como otros espacios de carácter religioso sirven también de espacios turísticos y de conservación del patrimonio histórico y cultural. De hecho, Cànoves Valiente y Blanco Romero (2011) describen los espacios sagrados como “espacios multifuncionales”, en los que es posible desarrollar actividades no religiosas, orientadas al ocio, la naturaleza o la cultura. Las autoras hablan asimismo de una complementación entre patrimonio religioso y turismo: “el patrimonio, en imágenes, santuarios, creencias, devociones, se relaciona con la cultura, la identidad, el sentir religioso y la fe, pero también con el consumo de un producto turístico” (Cànoves Valiente y Blanco Romero, 2011, p. 116).

El amplio abanico de motivos que mueven a las personas a visitar edificaciones religiosas implica que, en función del tipo de visita, se dé un contexto comunicativo u otro. Según la teoría sociocognitiva del contexto, de Van Dijk (2008), el *contexto* equivale a un modelo mental, conformado por distintas categorías —el escenario, los participantes y las acciones—, que representa un evento comunicativo específico. Siguiendo este modelo, en el contexto de la visita accesible a la iglesia por personas con discapacidad visual, el escenario es

la iglesia y los participantes son personas que no perciben la información visual del entorno y que, por tanto, requieren alguna clase de adaptación que les permita acceder al mensaje que se quiere transmitir.

Una de las acciones principales que deben tener lugar en este contexto para que la comunicación sea efectiva es la mediación por parte del audiodescriptor, quien se encarga de facilitar el diálogo entre el artista y el receptor con discapacidad visual, a partir de la descripción verbal de los diferentes elementos visualmente perceptibles de la iglesia.

### Análisis semiótico de la iglesia

En el proceso de AD, se produce una traslación intersemiótica de imágenes a palabras, por lo que el audiodescriptor debe decodificar las claves visuales del texto de partida y trasladarlas verbalmente al texto meta, es decir, al texto audiodescrito. En la AD eclesiástica, se traduce al lenguaje verbal una imagen estática compleja, conformada a partir de la interacción de diferentes formas de expresión artística —pintura, arquitectura, escultura—. El audiodescriptor debe, por consiguiente, identificar y seleccionar aquellos elementos de la imagen que resulten relevantes para la transmisión del mensaje y plasmarlos lingüísticamente en la AD. En esta primera etapa de selección de contenido, resulta esencial comprender cómo crean significado los elementos que componen el discurso o texto origen de la AD, en nuestro caso la iglesia, para, de este modo, discernir qué información se traslada al texto final.

Pese a que la mayoría de los trabajos científicos se han centrado en las cuestiones de qué audiodescribir y cómo formular verbalmente la información seleccionada por el audiodescriptor, de acuerdo con Vercauteren (2016), se observa un creciente interés también por el análisis de la imagen como una de las etapas clave en el proceso audiodescritivo (p. 56). En el ámbito de la AD filmica, que, según la Audio Description Coalition (ADC, 2009),



es la denominación que recibe la práctica audiodescriptiva en los medios de comunicación, la imagen se ha investigado desde disciplinas como la narratología (Vercauteren, 2012, 2022), los estudios de cine (Maszerowska, 2012) o la neurociencia cognitiva (Chica Núñez, 2016). Por su parte, en AD museística, Soler Gallego (2013) se ocupa de los componentes básicos de la comunicación visual y propone una taxonomía de elementos primarios de las piezas museísticas a partir de teorías del arte (Dondis, 2006) y del diseño gráfico (Fichner-Rathus, 2011). En la misma línea, tenemos el trabajo de Cabezas Gay (2017), quien se basa en las clasificaciones de Arnheim (1974) y Dondis (2006) para examinar los componentes visuales de los objetos museísticos bidimensionales.

Partiendo de la investigación de Soler Gallego (2013) y Cabezas Gay (2017), a continuación analizamos cómo se configura el mensaje visual en la iglesia, desde sus componentes visuales más simples, hasta elementos artísticos y arquitectónicos cognitivamente más complejos.

### Elementos visuales básicos de la iglesia

El análisis de la iglesia como texto origen de la AD eclesiástica parte de aquellos elementos que son inherentes a la pintura, la escultura y la arquitectura. En su estudio sobre la sintaxis de la imagen, Dondis (2006) define estos componentes como “la caja de herramientas de todas las comunicaciones visuales [...], la fuente compositiva de cualquier clase de materiales y mensajes visuales, o de cualquier clase de objetos y experiencias” (p. 28), e identifica, en particular, los siguientes: el punto, la línea, el contorno, la dirección, el tono, el color, la textura, la escala o proporción, la dimensión y el movimiento. Dichos componentes son la materia prima de la información visual y estarán presentes en mayor o menor medida, según su importancia, en la composición.

Las unidades de comunicación más sencillas, como señala la autora, son el *punto* y la *línea*. Por un lado, el punto es un elemento irreductible que, al aparecer próximo a otros puntos, dirige la mirada

y adquiere fuerza visual. Por otro, la línea es un componente con mucha energía, que nace cuando los puntos están tan cerca los unos de los otros que se hace imposible reconocerlos de forma individual. La direccionalidad —horizontal, vertical o diagonal— de la línea es una cualidad importante en la percepción visual. De acuerdo con Fichner-Rathus (2011), las líneas verticales pueden dar una sensación de ascenso o caída, las horizontales transmiten estabilidad, y las diagonales comunican movimiento, conflicto o caos (p. 26). Tanto Dondis como Fichner-Rathus atribuyen a la línea un fuerte componente expresivo y narrativo, y destacan la utilidad de la misma para el proceso visual. Las líneas dividen y conectan, sugieren movimiento, definen la forma de un objeto o figura, y crean la ilusión de textura y de volumen o tridimensionalidad, entre otras funciones.

El siguiente elemento es el *contorno*, que se articula a partir de la línea y puede describir tres figuras básicas —el cuadrado, el círculo y el triángulo equilátero—, las cuales, a su vez, expresan cuatro direcciones: el cuadrado, la horizontal y la vertical; el círculo, la curva, y el triángulo, la diagonal. De acuerdo con Dondis (2006), las direcciones tienen fuertes significados asociativos y son importantes “para la intención compositiva dirigida a un efecto y un significado finales” (p. 61). Según Cabezas Gay (2017), la dirección de un contorno puede ayudarnos a seguir un orden determinado en las descripciones verbales de obras pictóricas (p. 129).

El *tono* hace referencia a las “intensidades de claridad u oscuridad” de un objeto. Las variaciones de tono nos permiten distinguir la información visual del entorno. Identificamos lo oscuro por su proximidad a lo claro, y viceversa. Si bien en la naturaleza encontramos cientos de variaciones de luz y oscuridad, en la pintura y la fotografía, esas variaciones son artificiales y limitadas. Desde un punto de vista funcional, el tono permite crear la ilusión de realidad en las artes visuales y, como sostiene Dondis (2006), nos ayuda a percibir mundos visuales que no existen y que “aceptamos sólo por el predominio de los valores tonales en nuestras percepciones” (p. 64).

El tono guarda relación con el *color*, que es uno de los comunicadores visuales más importantes. Fichner-Rathus (2011) identifica tres funciones principales de los colores: por un lado, se emplean para dar énfasis a una parte específica de una composición; por otro, contribuyen a lograr el equilibrio en una obra; y, por último, ayudan a crear la ilusión de profundidad en obras bidimensionales (p. 97). Asimismo, Dondis (2006) describe la percepción del color como la parte más emotiva del proceso visual y atribuye a este elemento un valor simbólico y asociativo:

Compartimos los significados asociativos del color de los árboles, la hierba, el cielo, la tierra, etc., en los que vemos colores que son para nosotros estímulos comunes. Y a los que asociamos un significado. También conocemos el color englobado en una amplia categoría de significados simbólicos. El rojo significa algo, por ejemplo, incluso cuando no tiene conexión ambiental alguna (pp. 66-67).

6

Continuando con la taxonomía de elementos visuales de Dondis, el siguiente componente es la *textura*, que, en ocasiones, sirve como doble de las cualidades del tacto. La textura puede ser real o visual. La primera es inherente a las obras de arte tridimensionales, como la escultura o la arquitectura, ya que los materiales que componen dichas obras poseen texturas definibles. En el arte bidimensional, como el dibujo, el grabado, la pintura, la fotografía, los gráficos por ordenador y similares, las texturas reales pueden estar presentes, pero no son intrínsecas a estas formas de arte. Por su parte, la textura visual no es más que la ilusión o simulación de textura en una obra de arte bidimensional o tridimensional (Fichner-Rathus, 2011, pp. 120-125). Según Dondis (2006), la mayor parte de nuestra experiencia de la textura es óptica, ya que mucho de lo que vemos está pintado, fotografiado o filmado, presentándonos una textura que no se corresponde con lo que nos transmite nuestra percepción háptica (pp. 70-71). En relación con el espacio, las gradaciones de textura pueden emplearse para comunicar profundidad en composiciones de dos dimensiones. En el mundo real, la textura de un objeto pierde nitidez a medida

que nos alejamos de él, por lo que el artista puede crear la ilusión de profundidad retratando los objetos lejanos con menos claridad, y, por tanto, menos textura, que los cercanos (Fichner-Rathus, 2011, p. 136).

La *escala* es la capacidad de los elementos visuales para modificarse y se establece a partir del tamaño relativo de las claves visuales o mediante las relaciones con el entorno. La escala puede manipularse para destacar la importancia de los objetos o figuras en una composición, o provocar un efecto determinado en el receptor.

Por su parte, la *dimensión* hace referencia al tamaño de un objeto. En obras bidimensionales, como pinturas, fotografías o películas, la dimensión puede simularse por medio de distintas técnicas, como el uso de la perspectiva y las variaciones de luces y sombras.

El último elemento de la lista de Dondis (2006) es el *movimiento*, que, en palabras de la autora, “es una de las fuerzas visuales más predominantes en la experiencia humana” (p. 79). Este puede sugerirse incluso en composiciones estáticas, a través de técnicas como la repetición de figuras. De acuerdo con Arnheim (1974), el movimiento es el mayor atractivo visual para la atención (pp. 372, 379).

Arnheim (1974) y Fichner-Rathus (2011) incluyen, en su lista de elementos visuales, la forma y el espacio. En lo que concierne a la *forma*, esta puede hacer referencia tanto a la forma física y perceptual de un objeto como a la totalidad de la obra de arte y, por tanto, a sus elementos, principios del diseño y composición. La forma física de los objetos se encuentra determinada por sus límites (Arnheim, 1974, p. 47) y tiene un aspecto concreto, que puede ser geométrico, orgánico, abstracto o amorfo (Fichner-Rathus, 2011). En cuanto al *espacio*, este puede ser real o ilusorio, dependiendo de si se trata de obras tridimensionales o bidimensionales. Así, por ejemplo, las piezas escultóricas y arquitectónicas ocupan un espacio real y poseen altura, anchura y profundidad,

mientras que, en una obra bidimensional, el espacio se simula mediante determinadas estrategias compositivas, entre las que se encuentran la verticalidad, el tamaño relativo y la superposición.

Los elementos anteriores son manipulados por medio de *técnicas o herramientas de composición* que, como explica Dondis (2006), permiten expresar el contenido del discurso visual o, lo que es lo mismo, el mensaje de la obra (p. 129). La técnica más dinámica e importante en la comunicación visual es el contraste, que se contrapone a la armonía, aunque existen otras, ordenadas en parejas de opuestos, como el equilibrio y la inestabilidad, o la simetría y la asimetría. El contenido o mensaje de la composición es inseparable de la *forma*, que se refiere a la estructura y la organización generales de la composición, a los medios técnicos y materiales empleados por el artista, así como a todas las herramientas utilizadas para expresar y comunicar (Fichner-Rathus, 2011, p. 13).

Además, la obra se realiza en un medio específico y tiene un determinado estilo. Con respecto al *medio*, solemos distinguir entre obras bidimensionales y tridimensionales. El *estilo*, por su parte, es el modo característico de expresión de una pieza artística: “it [style] is the signature look of an artist’s work—that something that enables us to differentiate between a Rubens and a Rembrandt, a Picasso and a Pollock” (Fichner-Rathus, 2011, p. 17).

### Elementos de la arquitectura

El discurso visual eclesiástico tiene como arte predominante la arquitectura, que presenta, según Roth y Roth Clark (2018), cuatro elementos fundamentales: el espacio, la función, la estructura y el deleite.

La arquitectura es una de las formas artísticas, junto con la escultura, que ocupan un *espacio* real, delimitado por su altura, longitud y profundidad. Godoy Fernández (1989) explica que el espacio arquitectónico eclesiástico se corresponde con el escenario físico de la iglesia y las diferentes partes que lo componen (p. 358). El diseño del espacio, su

configuración, afecta la manera en la que el visitante se desplaza por el edificio. Así, por ejemplo, encontramos espacios direccionales, como las catedrales inglesas o góticas, en los que existe un elemento dominante (el altar), que constituye el foco principal hacia el cual dirigirse (Roth y Roth Clark, 2018, p. 16) y que actúa, por tanto, como punto de partida del recorrido que realizará el visitante.

El siguiente elemento arquitectónico, la *función*, se refiere a la utilidad pragmática del edificio, a su forma de adaptarse a un uso particular. La función está ligada al espacio. De acuerdo con Roth y Roth Clark, en una construcción que contiene varios espacios o áreas interrelacionadas, la configuración del edificio debería dirigir y facilitar el movimiento del visitante de una zona a otra (2018, p. 24). El uso que se hace del edificio puede estar unido o separado de su finalidad, es decir, de lo que el artista quiere expresar con su obra, que se hace evidente en los estilos y materiales de las construcciones, y que puede ser estética, psicológica, simbólica, etc.

Por otro lado, la *estructura* arquitectónica está compuesta por todos los elementos que sustentan el edificio, que conforman su “esqueleto”, como pueden ser muros, columnas, vigas, dinteles, arcos o bóvedas, entre otros.

Finalmente, el *deleite* es el disfrute visual, que viene determinado por nuestra percepción de la arquitectura (Roth y Roth Clark, 2018, p. 69). Según Rasmussen (1964), la percepción es subjetiva: “there is no objectively correct idea of a thing’s appearance, only an infinite number of subjective impressions of it” (p. 36). En la percepción de un conjunto arquitectónico no solo influye la forma en la que el artista manipula las proporciones, la escala, el ritmo, la luz o el color, sino también factores como la alfabetización visual, la mentalidad e, incluso, el estado de ánimo del receptor.

### Arquitectura eclesiástica

Los elementos arquitectónicos y aspectos anteriores pueden aplicarse a distintos tipos de



construcciones, incluidas las iglesias. En los edificios eclesiásticos encontramos diversos elementos que articulan el discurso visual de la iglesia. En la percepción de este tipo de conjuntos arquitectónicos podríamos establecer una narrativa visual que toma como punto de inicio el exterior del edificio y continúa con el interior y las diferentes partes que lo componen.

Cuando visitamos una iglesia, el primer macroelemento visualmente perceptible es la *fachada*, que se caracteriza por un estilo arquitectónico y composición determinadas. En la composición de la fachada, observamos elementos visuales primarios, como formas, colores y variaciones tonales, así como el empleo de estrategias compositivas, como la simetría, la asimetría o el equilibrio. Las fachadas están constituidas por componentes estructurales, como arcos y columnas, y por la portada, que sirve como punto de acceso a la iglesia. Según McNamara (2012), las fachadas y las portadas son un reflejo de lo que encontraremos dentro del conjunto (p. 144). El estilo de la fachada nos ayuda a comenzar a entender la iglesia y ofrece información importante sobre los valores teológicos que quieren transmitirse. Cada estilo presenta unos rasgos determinados que permiten reconocerlo: la portada ornamentada es distintiva de la arquitectura románica; las iglesias y catedrales góticas destacan por su altura y por su compleja decoración y arcos apuntados; las grandes espirales en forma de voluta son típicas del estilo barroco, etc.

La *portada* no es solo una abertura en un muro, sino “una puerta enriquecida arquitectónicamente para expresar la importancia del acceso” (McNamara, 2012, p. 150). Su finalidad simbólica es la representación de Cristo y el ingreso en la comunidad cristiana. Las portadas pueden ser simples, como las medievales, o más complejas, como las de estilo gótico, y se ornamentan con diferentes elementos, entre los que encontramos arcos, columnas, molduras, columnas e imágenes de cruces, ángeles, plantas y escenas bíblicas.

Siguiendo con nuestro recorrido visual, tras percibir la fachada y sus elementos, nos adentramos

en el *interior del conjunto arquitectónico*, que se caracteriza por presentar una planta y una cubierta determinadas, así como por albergar distintas áreas o espacios interconectados y mobiliario litúrgico. La *planta* declara la función e importancia del edificio eclesiástico y puede presentar distintas formas: cuadrada, circular, octogonal, de cruz griega, etc. Por su parte, las *cubiertas* cumplen funciones estructurales y expresivas. Cuando la cubierta consiste en una serie de arcos de sillería proyectados para cubrir el espacio, se denomina “bóveda”. Esta se sustenta en contrafuertes, que constituyen uno de los elementos estructurales o de apoyo esenciales de los conjuntos eclesiásticos. Las cúpulas, que son cubiertas formadas por arcos que giran alrededor de un eje central, son muy ricas en iconografía:

Ya sea llenas de motivos arquitectónicos abstractos o de programas explícitamente figurativos, las cúpulas han sido siempre un lugar para el enriquecimiento iconográfico. Pueden tener doce ventanas aludiendo a los apóstoles como luces en el mundo; rebosar de imágenes pintadas y esculpidas de ángeles volando sobre las nubes; mezclar la historia mostrando relatos de la Biblia; o contener inscripciones con textos importantes, todo a la vez (McNamara, 2012, p. 140).

En lo que concierne a las áreas en las que se divide el espacio arquitectónico eclesiástico, entre las más comunes figuran las siguientes:

- *Naves*. La nave constituye la parte mayor del edificio, donde se sientan las personas durante la liturgia. Al abarcar un espacio tan amplio, las naves están ornamentadas con mucho mobiliario (altares, estaciones de vía crucis, púlpitos), que varía según las tradiciones de cada iglesia.
- *Altars*. El altar principal se conoce como “altar mayor” y está formado por la mesa ceremonial reservada para celebraciones. Los altares pueden albergar retablos o imágenes de altar.
- *Capillas*. Suelen situarse en las zonas laterales y contienen imágenes sagradas. Una de las capillas más grandes e importantes es que la que se conoce como “capilla de la Virgen”, denominación que

recibe en honor a la Virgen María. Esta suele ubicarse detrás del altar mayor.

- *Presbiterio*. Es el área donde se realizan los actos sagrados. Puede disponerse en torno al altar u ocupar todo el espacio del interior de la iglesia.
- *Coro y trascoros*. El coro es el espacio cerrado donde se entonan los cantos litúrgicos. Los trascoros son paredes decoradas que rodean el coro en monasterios y catedrales, y que, debido a su importancia visual, constituyen “un foco natural para la imaginería litúrgica y devocional [...] y revelan algunas de las superficies de mayor riqueza que pueden hallarse en la iglesia” (McNamara, 2012, p. 110).
- *Baptisterio*. Es la zona dedicada tradicionalmente al bautismo, que alberga la pila bautismal.

En el conjunto eclesiástico, hallamos diferentes tipos de *mobiliario litúrgico*, cada uno con una función y una simbología específica, que incluyen los siguientes: el púlpito, el ambón, el confesionario, la cruz de consagración, la pila bautismal, los tabernáculos y los relicarios.

Por último, los *soportes estructurales y ornamentos* son igualmente importantes en la configuración del conjunto eclesiástico. En lo que se refiere a los elementos que sustentan la estructura, nos encontramos, principalmente, con columnas, arcos, pilares, torres y contrafuertes. Por su parte, los ornamentos van desde elementos estéticos y funcionales, como las ventanas, las vidrieras y los rosetones, hasta la decoración con un marcado carácter simbólico o iconográfico: hojas, vides y flores, como representación del Edén; tallas y mosaicos en los que se representa el Cielo; e imágenes de Cristo y la Virgen María, de ángeles y santos.

Hasta aquí hemos presentado los elementos inherentes a cualquier clase de expresión artística arquitectónica, así como la configuración de los conjuntos arquitectónicos eclesiásticos, con el fin

de comprender cómo se crea el mensaje visual de la iglesia, diseccionar qué información resulta relevante para la descripción verbal de esta tipología textual y, de esta manera, facilitar la selección de la información traducible al audiodescritor.

### Directrices de audiodescripción

El siguiente paso en el proceso de traducción inter-semiótica, una vez seleccionado el contenido de la AD, es elaborar el texto audiodescrito que, como ya señalamos, tiene una naturaleza semiótica distinta a la del texto origen. En la AD para los medios de comunicación y las artes escénicas y visuales, existen guías oficiales y documentos, elaborados por asociaciones, empresas y profesionales, que contienen directrices para la descripción verbal. A continuación estudiamos diferentes estándares de AD que regulan la práctica audiodescritora general y, más específicamente, aquella que se realiza en el ámbito de la AD artística y museística, con el fin de extraer directrices que puedan extrapolarse a la descripción de espacios eclesiásticos.

Como señalan Taylor y Perego (2022), “guidelines are an invaluable tool when it comes to shifting from theory to practice and when the audiovisual translator must eventually deal with the actual writing process” (p. 207). En el marco normativo, la AD ha sido objeto de estandarización desde sus orígenes (Matamala y Orero, 2013, p. 149). En la actualidad, disponemos de directrices que sirven de referencia para la descripción verbal en distintos ámbitos y lenguas. En el contexto de las artes visuales, encontramos guías específicas para la AD en entornos museísticos y de interés histórico y patrimonial, como la británica *The Talking Images Guide. Museums, Galleries and Heritage Site: Improving Access for Blind and Partially Sighted People*, desarrollada por el Royal National Institute for the Blind (RNIB) y la empresa de AD Vocal Eyes (2003), así como directrices centradas en la AD de arte y obras pictóricas, como la estadounidense *ABS’s Guidelines for Verbal Description*, de la asociación Art Beyond Sight (ABS) (Salzhauer *et al.*, 2003).

Asimismo, algunas guías recogen tanto recomendaciones de carácter general como directrices para ámbitos concretos, incluido el museístico. Es el caso de la Norma UNE 152030:2005 (AENOR, 2005), en España, y dos normas estadounidenses: *Standards for Audio Description and Code of Professional Conduct for Describers*, desarrollado por la ADC (2009), y *Audio Description Guidelines and Best Practices*, del American Council of the Blind (Snyder, 2010). Cabe mencionar también el proyecto europeo “Audio Description: Lifelong Access for the Blind (ADLAB)”, que se desarrolló entre 2011 y 2014, y del que surgió la publicación del manual *Pictures Painted in Words: ADLAB Audio Description Guidelines* (Remael *et al.*, 2015), el cual recoge distintas estrategias de AD clasificadas según el ámbito de aplicación.

De acuerdo con Snyder (2010), la descripción verbal de composiciones artísticas debe comenzar con aspectos generales, para poner en contexto al receptor, y continuar con detalles que permitan la comprensión y apreciación de la obra (p. 11). En la AD de una pieza expuesta en un museo, esa información contextual o introducción, incluye datos como el autor de la obra, el título, la fecha, el medio, las dimensiones y el contexto histórico y social, entre otros. Si, en lugar de describir una obra museística, nos encargamos de la AD de una iglesia, la introducción podría contener información sobre la cronología o momento de construcción del edificio, el fundador, el estilo arquitectónico o el contexto histórico del conjunto.

En la fase de análisis del texto origen, el audiodescriptor puede servirse de audioguías y textos y materiales que contengan información sobre el edificio eclesiástico, para extraer datos contextuales e históricos, y elementos o características relevantes del conjunto arquitectónico.

En cuanto al orden de la descripción de los elementos, conforme a lo expuesto en la guía elaborada por el RNIB y la empresa Vocal Eyes, no existe una única fórmula que nos indique cómo audiodescribir la imagen o por qué parte comenzar la AD

(2003, p. 48). En las directrices de la ABS, se recomienda que la información visual se presente de forma secuencial, para que el receptor pueda ir ensamblando, pieza a pieza, composiciones artísticas complejas (Salzhauer *et al.*, 2003, p. 2).

El orden lógico de la percepción visual de la iglesia y, por tanto, de su descripción verbal, sería ir del exterior hacia el interior del conjunto eclesiástico. Si nos centramos en la fachada del edificio, que, como hemos expuesto, constituye la primera pieza arquitectónica que percibe el visitante, la descripción podría realizarse bien de arriba abajo y de izquierda a derecha, o bien partiendo del elemento o los elementos dominantes de la composición, si los hubiese. Al final, el orden de la AD vendrá marcado por las características particulares de cada obra. Según la ADC (2009), en las obras tridimensionales, el orden de la descripción suele resultar evidente (p. 19).

Como introducción a la descripción de la fachada, podemos proporcionar rasgos que ofrezcan una visión global de la misma: el estilo o movimiento al que se adscribe, la forma, las dimensiones, los materiales utilizados en su construcción, las técnicas presentes en la composición, etc. Tras esta contextualización, pasaremos a describir, en el orden que se haya establecido, los diferentes elementos estructurales y su disposición, los detalles ornamentales y la portada, la cual puede presentar un diseño sencillo (portadas medievales) o más complejo (portadas góticas).

La descripción del interior del edificio debe ir también de lo general a lo particular, por lo que se puede partir de una introducción en la que se explique el número de naves, la forma de la planta, la disposición de las aberturas o ventanas, y la ubicación de los espacios que conforman el conjunto eclesiástico. La forma de la planta es un indicador de la tradición y la función de la iglesia: las plantas largas y estrechas enfatizan el peregrinaje; las centralizadas focalizan la mirada del receptor sobre un punto concreto, que puede ser una tumba o un lugar de veneración; y las cruciformes o diseñadas

en forma de cruz, convocan a la congregación a reunirse en un punto concreto, bajo la forma de Cristo crucificado (McNamara, 2012, pp. 82-87).

Las aberturas (ventanas, rosetones) en los muros generalmente permiten el paso de la luz hacia el interior del edificio, a menos que se trate de ventanas ciegas. La luz es un elemento con mucha fuerza en la percepción visual de la arquitectura, ya que influye en cómo percibimos otros componentes, como la textura o el color, y determina la atmósfera de una obra. Tanto la iluminación natural del espacio arquitectónico como la refracción de la luz sobre distintas superficies dependen de dónde se ubican las aberturas y el grado de opacidad de los vanos, por lo que será imprescindible explicitar estos aspectos en la AD.

La cantidad de información y detalle que se ofrezca de cada espacio, objeto y clase de mobiliario litúrgico está condicionado, en gran medida, por su importancia en la comprensión global de la AD. Asimismo, la forma en la que se plantea la recepción de la descripción verbal influye en la cantidad de información. Por ejemplo, en una audioguía audiodescriptiva, la AD puede encontrarse fragmentada y, en este caso, incluir descripciones individuales y más detalladas de cada una de las áreas que conforman el espacio eclesiástico. En la guía de la ADC (2009) se señala que los usuarios o destinatarios de la AD deberían tener una experiencia similar a las personas normoventes y poder escoger qué partes de una exposición o galería desean explorar (pp. 17-18).

En lo que respecta a la formalización lingüística de la información visual, las guías coinciden en el uso de un lenguaje preciso y adecuado al material y al destinatario (ADC, 2009; Salzhauer *et al.*, 2003; Snyder, 2010). En el contexto de la descripción de obras pictóricas, existen términos y convenciones que, según Salzhauer *et al.* (2003, p. 5), deben definirse antes de pasar a la discusión de los mismos. En la AD de la iglesia, es normal encontrarnos con terminología específica de la arquitectura y la arquitectura eclesiástica. Algunos términos

serán de uso más común, como ocurre con “pilar”, “columna” o “altar”, y no hará falta ofrecer ninguna explicación sobre los mismos. Sin embargo, también es posible hallar conceptos difíciles de comprender y que resultan menos familiares.

Otras recomendaciones de carácter lingüístico y sintáctico que pueden tomarse como referencia en la AD de iglesias son las siguientes: utilizar un lenguaje descriptivo y variado; describir en presente y haciendo uso de la voz activa; emplear la tercera persona del singular, y usar oraciones simples y cortas.

Las guías también orientan sobre la AD de elementos visuales concretos. Para las dimensiones, la ADC recomienda emplear unidades de medida y redondear las cifras, y desaconseja usar analogías con objetos cotidianos. En el caso de las formas, resulta muy útil hacer comparaciones con la forma de las letras: “letters can provide an easily recognized shorthand for shapes —C-shaped, J-shaped, L-shaped, S-shaped, T-shaped, U-shaped, etc.” (ADC, 2009, p. 19). En lo referente a los colores, estos deben describirse, para ayudar a las personas con restos de visión a ubicar lo que se está audiodescribiendo, y a las personas ciegas, a crear asociaciones entre el color y objetos o elementos que conozcan. Deben evitarse colores poco comunes, como cian, cerúleo o pardo, entre otros (ADC, 2009, p. 6).

En cuestiones de subjetividad y objetividad, algunas guías (ADC, 2009; Snyder, 2010) abogan por descripciones objetivas de la imagen, por describir únicamente aquello que se ve, de modo que sea el oyente quien se cree sus propias interpretaciones. Sin embargo, en el propio documento de las *Audio Description Guidelines and Best Practices*, se recomienda emplear metáforas y símiles de uso común para describir formas y tamaños (Snyder, 2010, p. 18), lo cual resulta una contradicción con respecto a la regla de audiodescribir objetivamente, ya que el lenguaje figurado es connotativo.

Por añadidura, según las directrices de la ABS, ciertos tipos de fenómenos visuales, como las

sombras o las nubes, pueden ser difíciles de describir de manera objetiva, por lo que será necesario hacer uso de analogías con experiencias, realidades e incluso emociones con las que el destinatario se encuentra familiarizado. Por ejemplo, el uso de la luz y la sombra en un cuadro puede explicarse refiriéndose a la sensación que se tiene cuando se está sentado frente a una ventana en un día soleado. Asimismo, se puede traducir la experiencia visual a otros sentidos. Podemos aludir al tacto para recrear la textura de una escultura, así como a diferentes tipos de sonido para evocar la sensación que experimentamos al hallarnos en un jardín (Salzhauer *et al.*, 2003, pp. 7-9). Existen investigaciones que tratan el tema de la subjetividad en AD, como son las de Walczak y Fryer (2017) y Soler Gallego (2019). Esta última autora realiza un estudio de corpus para mostrar el alto grado de subjetividad observado en las guías audiodescritivas en lengua inglesa de museos de arte.

12

Finalmente, en lo concerniente a la exploración táctil, tocar las obras tridimensionales ofrece a los visitantes con discapacidad visual una experiencia inmediata y personal de la obra de arte. No obstante, tocar directamente la composición original no siempre es posible y, en tal caso, existen materiales táctiles alternativos que pueden proporcionarse al visitante para tener una experiencia más completa de la obra. La lista de materiales incluye: reproducciones tridimensionales; muestras de materiales, como mármol, bronce, arcilla y lienzo; ejemplos de las herramientas utilizadas en diversos medios, como pinceles, cinceles y martillos; réplicas de los objetos representados en la obra de arte; o diagramas táctiles (Salzhauer *et al.*, 2003, p. 12).

Como último apunte, tal y como se señala en la guía del RNIB y Vocal Eyes, cuando las personas con discapacidad visual visitan un lugar cultural, buscan, al igual que el visitante normovidente, experimentar un edificio o una obra de arte del modo más directo posible, sentirse involucrados y escuchar información presentada de una forma atrayente (RNIB y Vocal Eyes, 2003, p. 47). Esta debe ser la finalidad de cualquier AD.

Tras estudiar la iglesia desde una perspectiva semiótica y analizar las directrices de AD anteriores, presentamos, a continuación, una propuesta de guía para audiodescribir espacios eclesíásticos:

- Introducción
  - Cronología
  - Fundación
  - Estilo arquitectónico
  - Información contextual e histórica
- Fachada
  - Composición general (forma, dimensiones, soportes)
  - Estilo arquitectónico
  - Materiales
  - Aberturas
  - Ornamentación
  - Portada y puerta
- Interior del conjunto arquitectónico
  - Naves
  - Planta
  - Cubierta (cúpula, bóveda)
  - Áreas en las que se divide el espacio: altares, capillas, presbiterio, coro, baptisterio, etc.
  - Mobiliario litúrgico
  - Obras pictóricas y escultóricas

## Discusión y conclusiones

En este trabajo proponemos una nueva tipología de AD, fruto de una investigación innovadora que tiene como texto origen la iglesia, entendida como un espacio o conjunto arquitectónico dedicado a la oración cristiana, que alberga una gran riqueza artística, patrimonial y cultural. Se sugiere analizar el edificio eclesíástico desde tres puntos de vista: funcional, semiótico y normativo. El objetivo era establecer un marco de referencia para el estudio y la práctica de la AD eclesíástica, denominación con la que hacemos referencia a la traducción intersemiótica, de imágenes estáticas a palabras, de los conjuntos arquitectónicos eclesíásticos.

El análisis semiótico hace posible, en primera instancia, ahondar en las claves visuales que nos

permiten leer la iglesia, comprender cómo producen significado su estilo, configuración y elementos, para así poder trasladar la información codificada en un código semiótico —la imagen— a otro —el lenguaje verbal—. La comunicación visual tiene una serie de elementos que son comunes a todas las artes, que se combinan y manipulan por medio de diferentes técnicas, dando como resultado composiciones visuales complejas. La arquitectura eclesiástica ocupa un espacio real, se sustenta en una estructura y presenta una función o finalidad determinadas. El edificio eclesiástico se compone de una serie de partes y elementos que se configuran en función de factores funcionales, estilísticos, expresivos y simbólicos. Asimismo, a partir del análisis de sus elementos, hemos buscado *desentrañar* la narrativa visual de la obra de arte eclesiástica, una tarea fundamental a la hora de determinar el orden que tomará la descripción. En este caso, la percepción visual global de la iglesia se produce de afuera adentro, es decir, de la fachada o exterior hacia el interior del conjunto. La relevancia estética y simbólica de los elementos que componen los dos macroelementos de la iglesia —la fachada y el interior— será determinante en la selección del contenido traducible.

Si bien no contamos con estándares específicos que guíen la práctica audiodescriptiva en el ámbito eclesiástico, tanto las directrices generales de AD como aquellas enfocadas en la descripción verbal de obras artísticas y entornos museísticos sirven como referencia para la producción de la AD de la tipología estudiada en este trabajo. No obstante, encontramos algunas imprecisiones, contradicciones y deficiencias en las guías mencionadas, por lo que será necesario someter los textos audiodescritos a una evaluación por parte de los usuarios directos de los mismos, con el fin de conocer las opiniones y el grado de satisfacción de las personas con discapacidad visual con respecto a las técnicas empleadas en la AD. Esto podría conseguirse mediante el examen de la recepción con los usuarios, otra línea de investigación que explorar en el contexto de la AD eclesiástica.

Tanto el análisis semiótico de la iglesia como texto origen de la AD, como el estudio de las directrices en el ámbito que nos ocupa constituyen un primer acercamiento a la descripción verbal de la iglesia. Como hemos podido observar, las iglesias son construcciones complejas que combinan distintas artes y que pueden presentarse bajo un sinfín de formas, por lo que la lista de elementos de la arquitectura eclesiástica que exponemos en este artículo no es, ni pretender ser, cerrada ni exhaustiva, sino orientativa de cara a futuros análisis similares.

Por último, debido a la falta de investigaciones en torno a la AD eclesiástica, se abre un amplio abanico de posibilidades de pesquisa. Así, por ejemplo, los estudios del texto origen, similares al que hemos expuesto en estas páginas, pueden ser de utilidad en los estudios de corpus a la hora de establecer modelos de análisis de textos audiodescritos existentes. En general, la combinación de estudios desde enfoques del texto origen, el proceso, el producto y la recepción son fundamentales para avanzar hacia la mejora de la práctica audiodescriptora y, por consiguiente, una mayor accesibilidad a todo tipo de productos, entornos y servicios.

## Referencias

- Arnheim, R. (1974). *Art and visual perception. A psychology of the creative eye. The new version*. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520351271>
- Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR). (2005). *Norma UNE 153020:2005. Audiodescripción para personas con discapacidad visual. Requisitos para la audiodescripción y elaboración de audioguías*. AENOR.
- Audio Description Coalition (ADC). (2009). *Standards for audio description and code of professional conduct for describers*. Audio Description Coalition. [https://www.perkinselearning.org/sites/elearning.perkinsdev1.org/files/adc\\_standards.pdf](https://www.perkinselearning.org/sites/elearning.perkinsdev1.org/files/adc_standards.pdf)
- Barnés-Castaño, C., Bernstorff, L. y Vilches, C. (2021). Action research in motion for dance audio description. *New Voices in Translation Studies*, 25(1), 1-26.
- Braun, S. (2007). Audio Description from a discourse perspective: A socially relevant framework for research

- and training. *Linguistica Antverpiensia, New Series —Themes in Translation Studies*, 6. <https://doi.org/10.52034/lanstts.v6i.197>
- Cabezas Gay, N. (2017). *Audiodescripción con apoyo táctil en contextos museísticos: evaluación de una nueva modalidad de traducción accesible* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Digibug. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/48339>
- Cabezas Gay, N. y Jiménez Hurtado, C. (2016). Patrimonio cultural accesible: la audiodescripción de los objetos tridimensionales. En C. Álvarez de Morales Mercado y C. Jiménez Hurtado (Eds.), *Patrimonio cultural para todos. Investigación aplicada en traducción accesible* (pp. 143-169). Ediciones Tragacont.
- Cánoves Valiente, G. y Blanco Romero, A. (2011). Turismo religioso en España: ¿la gallina de los huevos de oro? Una vieja tradición, versus un turismo emergente. *Cuadernos de Turismo*, (27), 115-131. <https://revistas.um.es/turismo/article/view/139791>
- Chica Núñez, A. J. (2016). *La traducción de la imagen dinámica en contextos multimodales*. Ediciones Tragacont.
- Dondis, D. A. (2006). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Gustavo Gili.
- Eardley-Weaver, S. (2013). Opening eyes to opera: The process of translation for blind and partially-sighted audiences. *Translation and Interpreting Studies. The Journal of the American Translation and Interpreting Studies Association*, 8(2), 272-292. <https://doi.org/10.1075/tis.8.2.08ear>
- Fichner-Rathus, L. (2011). *Foundations of art and design: An enhanced media edition*. Cengage Learning.
- Godoy Fernández, C. (1989). Arquitectura cristiana y liturgia: reflexiones en torno a la interpretación funcional de los espacios. *Espacio Tiempo y Forma. Serie I, Prehistoria y Arqueología*, (2), 355-387. <https://doi.org/10.5944/etfi.2.1989.4521>
- Greco, G. M. (2018). The nature of accessibility studies. *Journal of Audiovisual Translation*, 1(1), 205-232. <https://doi.org/10.47476/jat.v1i1.51>
- Hutchinson, R. S. y Eardley, A. F. (2019). Museum audio description: The problem of textual fidelity. *Perspectives*, 27(1), 42-57. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2018.1473451>
- Jiménez Hurtado, C. y Soler Gallego, S. (2015). Museum accessibility through translation: A corpus study of pictorial audio description. En J. Díaz Cintas y J. Neves (Eds.), *Audiovisual translation. Taking stock* (pp. 279-298). Cambridge Scholars Publishing.
- Kleege, G. (2014). What does dance do, and who says so? Some thoughts on blind access to dance performance. *British Journal of Visual Impairment*, 32(1), 7-13. <https://doi.org/10.1177/0264619613512568>
- Luque Colmenero, M. O. (2019). *La metáfora como herramienta de acceso al conocimiento en las guías audiodescriptivas de museos de arte contemporáneo para personas con discapacidad visual* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Digibug. <http://hdl.handle.net/10481/55493>
- Mangiron, C. y Zhang, X. (2022). Video games and audio description. En C. Taylor y E. Perego (Eds.), *The Routledge handbook of audio description* (pp. 377-390). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003003052-29>
- Maszerowska, A. (2012). Casting the light on cinema —how luminance and contrast patterns create meaning. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, (4), 65-85. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2012.4.3>
- Matamala, A. y Orero, P. (2013). Standardising audio description. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(1), 149-155. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/328>
- McNamara, D. R. (2012). *Cómo leer iglesias. Una guía sobre arquitectura eclesial*. Akal.
- Orero, P., Bestard, J., Edo, M., Iturregui-Gallardo, G., Matamala, A. y Permuy Hércules de Solás, I. C. (2019). La ópera accesible del siglo XXI: nuevos servicios, nuevas posibilidades. *TRANS. Revista de Traductología*, (23), 245-256. <https://doi.org/10.24310/TRANS.2019.v0i23.4832>
- Orero, P. y Matamala, A. (2007). Accessible opera: Overcoming linguistic and sensorial barriers. *Perspectives: Studies in Translatology*, 15(4), 262-277. <https://doi.org/10.1080/13670050802326766>
- Perego, E. (2019). Into the language of museum audio descriptions: A corpus-based study. *Perspectives*, 27(3), 333-349. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2018.1544648>
- Rasmussen, S. E. (1964). *Experiencing architecture*. MIT press.
- Remael, A. y Reviere, N. (2022). Audio description for the theatre. A research-based practice. En C. Taylor y E. Perego (Eds.), *The Routledge handbook of audio description* (pp. 145-167). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003003052-13>

- Remael, A., Reviere, N. y Vercauteren, G. (2015). *Pictures painted in words: ADLAB audio description guidelines*. EUT Edizioni Università di Trieste. <https://repository.uantwerpen.be/docman/irua/99e3cf/130865.pdf>
- Roth, L. M. y Clark, A. C. R. (2018). *Understanding architecture. Its elements, history, and meaning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429495588>
- Royal National Institute for the Blind (RNIB) y VocalEyes (2003). *The talking images guide. Museums, galleries and heritage site: Improving access for blind and partially sighted people*. RNIB.
- Salzauer, A., Hooper, V., Kardoulis, T., Keyes, S. S. y Rosenberg, F. (2003). *ABS's guidelines for verbal description*. American Foundation for the Blind.
- Seibel, C., Carlucci, L. y Martínez Martínez, S. (2020). Multimodalidad y traducción intersemiótica accesible en entornos museísticos. *Lingue e Linguaggi*, 35, 223-244. <https://doi.org/10.1285/I22390359V35P223>
- Snyder, J. (2010). *Audio description guidelines and best practices*. American Council of the Blind.
- Snyder, J. y Geiger, E. (2022). Opera and dance audio description. En C. Taylor y E. Perego (Eds.), *The Routledge handbook of audio description* (pp. 168-182). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003003052-14>
- Soler Gallego, S. (2012). *Traducción y accesibilidad en el museo del siglo XXI*. Ediciones Tragacanto.
- Soler Gallego, S. (2013). *La traducción accesible en el espacio multimodal museográfico* [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. Repositorio de la Universidad de Córdoba. <http://hdl.handle.net/10396/11512>
- Soler Gallego, S. (2015). Painting with words: A corpus study of audio description of art. En L. Carlucci y C. Álvarez de Morales Mercado (Eds.), *Insights into multimodal translation and accessibility* (pp. 15-35). Ediciones Tragacanto.
- Soler Gallego, S. (2018). Audio descriptive guides in art museums: A corpus-based semantic analysis. *Translation and Interpreting Studies. The Journal of the American Translation and Interpreting Studies Association*, 13(2), 230-249. <https://doi.org/10.1075/tis.00013.sol>
- Soler Gallego, S. (2019). Defining subjectivity in visual art audio description. *Meta*, 64(3), 708-733. <https://doi.org/10.7202/1070536ar>
- Taylor, C. y Perego, E. (2022). Museum audio description. The role of ADLAB PRO. En C. Taylor y E. Perego (Eds.), *The Routledge handbook of audio description* (pp. 200-214). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003003052-16>
- Udo, J. P. y Fels, D. I. (2011). From the describer's mouth: Reflections on creating unconventional audio description for live theatre. *Ted Rogers School of Information Technology Management Publications and Research*. Paper 21. <https://doi.org/10.32920/ryerson.14639562.v1>
- Van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and context. A sociocognitive approach*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511481499.005>
- Vázquez Martín, A. (2019). *Audiodescripción: norma y experiencia*. Ediciones Tragacanto.
- Vercauteren, G. (2012). A narratological approach to content selection in audio description: Towards a strategy for the description of narratological time. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, (4), 207-231. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2012.4.9>
- Vercauteren, G. (2016). *A narratological approach to content selection in audio description*. [Tesis doctoral, Universidad de Amberes]. Institutional Repository van de Universiteit Antwerpen. <https://repository.uantwerpen.be/docman/irua/4a8d3c/11347.pdf>
- Vercauteren, G. (2022). Narratology and/in audio description. En C. Taylor y E. Perego (Eds.), *The Routledge handbook of audio description* (pp. 78-92). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003003052-8>
- Walczak, A. y Fryer, L. (2017). Creative description: The impact of audio description style on presence in visually impaired audiences. *British Journal of Visual Impairment*, 35(1), 6-17. <https://doi.org/10.1177/0264619616661603>

**Cómo citar este artículo:** Lax-López, M. (2023). Audiodescripción eclesial: la iglesia desde una perspectiva semiótica y traductológica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 28(3), 1-15. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.351603>



# BOOK REVIEW



**Title:** Azul Ultramar  
**Technique:** Mixed  
**Dimensions:** 49 cm x 68 cm  
**2023**

# BOOK REVIEW: *THE CHALLENGE OF SUBTITLING OFFENSIVE AND TABOO LANGUAGE INTO SPANISH. A THEORETICAL AND PRACTICAL GUIDE*

**Juan José Martínez Sierra**

Full Professor, Universitat de València,  
Valencia, Spain.

[juan.j.martinez@uv.es](mailto:juan.j.martinez@uv.es)

[https://orcid.](https://orcid.org/0000-0001-8123-2767)

[org/0000-0001-8123-2767](https://orcid.org/0000-0001-8123-2767)

**Title:** *The Challenge of Subtitling Offensive and Taboo Language into Spanish. A Theoretical and Practical Guide*

**Author:** José Javier Ávila-Cabrera

**Publisher:** John Benjamins

**Year of Publication:** 2023

**Pages:** 184

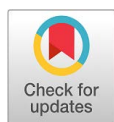
**ISBN:** 9781800414877

In general terms, *taboo language* refers to words or expressions that are considered socially unacceptable or inappropriate in a given context or culture. Examples of taboo language include swear words, slurs, and expressions related to sexuality, violence, or bodily functions. Research on taboo language has explored its social and psychological functions, such as its role in establishing and reinforcing social norms, expressing emotions and identities, and coping with stress and anxiety (Díaz Cintas & Remael, 2021). Studies have also examined the impact of taboo language on communication, cognition, and behavior, as well as its potential benefits and drawbacks in different contexts and settings (Jay, 2000).

In the field of translation studies in general and in audiovisual translation (AVT) in particular, the study of how this type of language is and can be translated has been attracting the interest of researchers for some time now (for example, Ávila-Cabrera, 2015; Fuentes-Luque, 2015; Valdeón, 2020), due to the impact its transfer can have on the target addressee and culture. Research on taboo language and its translation is a complex and multidisciplinary field, as multiple disciplines play a role in it, such as Translation Studies, Pragmatics, Semiotics, Cross-Cultural Studies, and Film Studies (Allan & Burridge, 1991; Guillot & Pavesi, 2019). It also requires careful consideration of ethical and cultural issues that can lead to cases of (self-)censorship (Al-Adwan, 2015; Izwaini, 2017), according to the target language and culture and their level of permissiveness.

It is in this context that *The Challenge of Subtitling Offensive and Taboo Language into Spanish. A Theoretical and Practical Guide* by José Javier Ávila-Cabrera is published, providing a rigorous and systematic work that undoubtedly fills an existing gap and will become a clear reference in this field.

It is a thought-provoking and insightful book that explores the difficulties involved in translating *offensive* and *taboo* language —as differentiated



Received: 2023-06-05 / Accepted: 2023-06- / Published: 2023-09-12

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.353810>

Editor: Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Copyright, Universidad de Antioquia, 2023. This is an open access article, distributed in compliance with the terms of the Creative Commons license BY-NC-SA 4.0 International.



*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 28 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2023), PP. 1-3, ISSN 0123-3432

[www.udea.edu.co/ikala](http://www.udea.edu.co/ikala)

by the author— from English into Spanish. The book is primarily directed to those involved in subtitling and translation in general, but it is also an excellent read for anyone interested in language, cultural differences, and how these factors affect translation. In it, Ávila-Cabrera uses a variety of real examples throughout the book, including films and television shows, to illustrate his points while at the same time highlighting the complex nature of these words and phrases. One certainly interesting aspect of this book is that Ávila-Cabrera provides numerous exercises — together with some answer keys— borrowed from professional subtitles broadcast in popular TV shows and movies to help readers master the material.

2 The volume is divided into four chapters, the first one being the introduction. All chapters provide valuable insights into the topics mentioned above. The second chapter focuses on AVT, specifically on subtitling types and conventions, as well as on related issues such as punctuation and orthotography, the semiotic dimension of subtitling, and subtitled products. The author does an excellent job of explaining the different types of subtitling and the conventions that must be followed to ensure that subtitles are effective and easy to understand. The chapter also covers the topic of manipulation in subtitling, addressing topics such as patronage, ideology, and censorship. This chapter can be considered basic for readers who specialize in the area of subtitling because some of its considerations are the first step to understanding this AVT mode. However, for readers unfamiliar with subtitling, it is an initial reading to put the theory of translation into practice and get acquainted with subtitling conventions and the concepts of manipulation in the forms of patronage, ideological manipulation, and censorship. The exercises here are aimed at readers' abilities to subtitle exercises focusing on text reduction, including samples of what the author considers offensive and taboo language.

The third chapter of the book deals with offensive and taboo language. The author starts by

exploring the history of offensive language and clarifying terminology, which is paramount to understanding his approach to this type of language, considering that other authors resort to other phrases such as *dirty language* (Jay, 1980), *taboo language* (Allan & Burrige, 2006), or *swearwords* and *taboo words* (Díaz Cintas & Remael, 2021), for example. Then, he delves into the taxonomy of taboo and offensive terms and aspects such as euphemisms, orthophemisms, and dysphemisms. The notion of *(im)politeness* is also approached, and research on the topic is presented. Again, Ávila-Cabrera provides exercises that allow readers to practice what they have perused. This could be considered one of the most relevant chapters in the book because it is the core of the type of language discussed and developed. In its exercises, readers have to complete charts by using dysphemism, orthophemism, and euphemism formulas after being given these terms, both in English and Spanish. In addition, readers are given the opportunity not only to subtitle samples of offensive and taboo language, but also discuss the category and subcategory of offensive and taboo language in a broader context to deal with many issues.

The book's final section presents an analysis model for offensive and taboo language. This section is especially interesting because Ávila-Cabrera uses the model to analyze several examples of offensive and taboo language in different contexts and suggests some strategies and techniques for subtitling this type of language. In order to understand translation operations, readers need insight into the linguistic tools that translators can use to transfer audiovisual texts. The chapter also establishes a research design to help readers, especially scholars and students, conduct descriptive research in this language area, considering key elements such as purpose, conceptual framework, research questions, methods, and sampling procedures. The chapter also addresses important research examining this field. The exercises in this section allow readers to practice using the model to gain a deeper understanding of the nuances of offensive and taboo language. Apart

from having to deal with the tasks proposed in the previous chapter exercises, the reader needs to reflect on the translation strategy and technique to observe whether or not the offensive and taboo load was transferred onto the target text.

Ávila-Cabrera's book has many strengths. One of them is how he navigates the difficult terrain of offensive and taboo language. He manages to analyze how language can be used to perpetuate power imbalances and social inequalities while simultaneously acknowledging the complexities involved in translating this language. Another strength of the book is the practical advice that the author provides for subtitlers by stating several recommendations when dealing with offensive and taboo language.

Overall, Ávila-Cabrera's *The Challenge of Subtitling Offensive and Taboo Language into Spanish. A Theoretical and Practical Guide* is an engaging and informative book that will be of interest to anyone working in the field of translation, be they researchers, teachers, students, or practitioners. The book's thoughtful analysis and practical advice make it an invaluable resource for subtitlers grappling with the complexities of translating offensive and taboo language. Combining theoretical and practical approaches certainly adds value to this well-organized, well-researched, and easy-to-understand book. The exercises provided throughout the book are particularly useful because they allow readers to apply what they have learned and practice the skills they need to become proficient in subtitling and offensive language analysis. I highly recommend this book to anyone looking to deepen their knowledge in these areas.

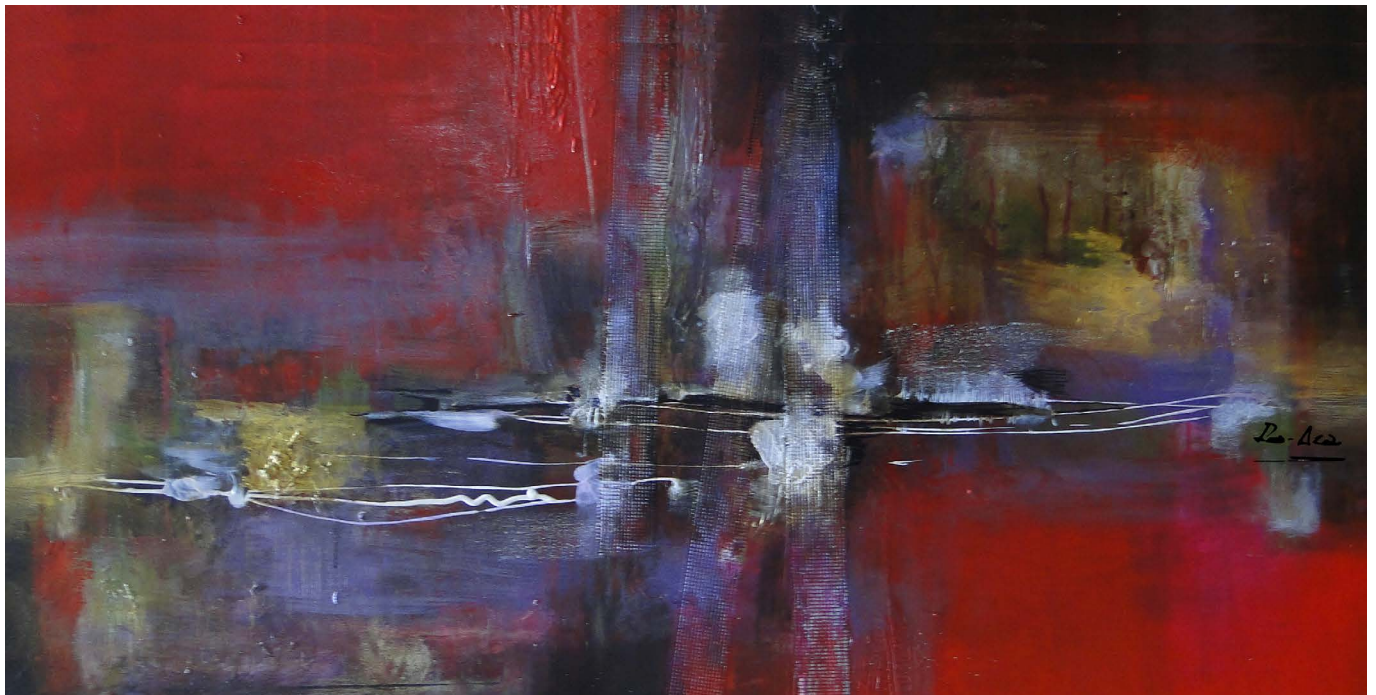
## References

- Al-Adwan, A. S. (2015). Towards a model of euphemisation in Arabic subtitling. *Arab World English Journal (AWEJ)*, (4), 6–21.
- Allan, K. & Burrige, K. (1991). *Euphemism and dysphemism: Language used as shield and weapon*. Oxford University Press.
- Allan, K. & Burrige, K. (2006). *Forbidden words: Taboo and the censoring of language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511617881>
- Ávila-Cabrera, J. J. (2015). An account of the subtitling of offensive and taboo language in Tarantino's screenplays. *Sendebarr*, (26), 37–56. <https://doi.org/10.30827/sendebarr.v26i0.2501>
- Díaz Cintas, J. & Remael, A. (2021). *Subtitling: Concepts and practices*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315674278>
- Fuentes-Luque, A. (2015). El lenguaje tabú en la traducción audiovisual: límites lingüísticos, culturales y sociales. *E-AESLA*, (1). <https://cvc.cervantes.es/lengua/caesla/pdf/01/70.pdf>
- Guillot, M-N. & Pavesi, M. (2019). AVT as intercultural mediation. *Multilingua*, 38(5), 495–504. <https://doi.org/10.1515/multi-2018-0115>
- Izwaini, S. (2017). Censorship and manipulation of Arabic subtitling. In J. Díaz-Cintas & K. Nikolić (Eds.), *Fast-forwarding with audiovisual translation* (pp. 47–57). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783099375-006>
- Jay, T. B. (1980). Sex roles and dirty word usage: A review of the literature and a reply to Haas. *Psychological Bulletin*, 88(3), 614–621. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.614>
- Jay, T. B. (2000). *Why we curse*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.91>
- Valdeón, R.A. (2020). Swearing and the vulgarization hypothesis in Spanish audiovisual translation. *Journal of Pragmatics*, 155, 261–272. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.09.005>

**How to cite this article:** Martínez Sierra, J. J. (2023). Book review: *The challenge of subtitling offensive and taboo language into Spanish. A theoretical and practical guide*. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 28(3), 1–3. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.353810>



# AUTHOR GUIDELINES



**Title:** Júbilo  
**Technique:** Mixed  
**Dimensions:** 60 cm x 120 cm  
**2021**

# Íkala

*Revista de Lenguaaje y Cultura*

Medellín, Colombia, Vol. 28, Issue 3

September-December, 2023

ISSN 0123-3432 / [www.udea.edu.co/ikala](http://www.udea.edu.co/ikala)

## AUTHOR GUIDELINES

1

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.
4. *Íkala* publishes articles in English, Spanish, French and Portuguese. Authors

*Íkala, Revista de Lenguaaje y Cultura*

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 manuscript. 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. 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. 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. *íkala* follows the Committee of Publications Ethics (COPE) guidelines, and, in accordance with these, rejects all forms of plagiarism. This is why when the peer review process is completed, but before copy-editing, the accepted manuscripts are run through 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. So will be manuscripts that appear to be redundant or duplicate publications, even if they are written in a different language.
12. In terms of authorship, the journal abides by the guidelines of the International Committee of Medical Journal Editors which prescribe that "Authorship credit must be based on substantial contributions to all of the following: (a) the conception or design of the work; or the acquisition, analysis, or interpretation of data for the work; (b) the drafting of the work or revising it critically for important intellectual content; (c) the final approval of the version to be published. Besides, all authors must agree to be accountable for all aspects of the work and ensure that questions related to the accuracy or integrity of any part of the work are appropriately investigated and resolved. This is why, before publication, authors are asked to sign a Copyright Transfer Agreement and Authorship Statement.
13. 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.

14. Authors who have published an article in *Íkala* must wait two years to be published again, unless they aspire to publish in a special issue.

## 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. All manuscripts must be anonymous. That is, not include the names of the authors anywhere. The manuscript must also be sent in an editable file, such as OpenOffice, Microsoft Word or in rich text format (.rtf).
2. Manuscripts must fall within one of the following categories: empirical study, case study, literature review, methodological article, theoretical articles, and book reviews.
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. Titles should be maximum 15 words long and include one or two key words. They should also feature the most specific part of the article at the beginning so that the topic of the article is the most visible part.
5. Abstracts must be written in the original language of the manuscript and in the other three languages declared by the journal. However, at the time of submission only the abstract

in the original language is required. The abstracts in the other three languages should be included after acceptance of the manuscript, during the copyediting stage.

6. The abstract included in the manuscript must have a maximum of 200 words and must be structured according to APA 7 norms.
7. Keywords must be a minimum of five words or phrases and follow the guidelines provided on the journal platform.
8. The line spacing must be 1.5. The font size must be 12 points.
9. 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.
10. 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.
11. The references must be sufficient, relevant, current, and reliable, and follow the norms proposed by *APA Publication Manual (7<sup>th</sup> Ed., chapter 9)*.
12. 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.
13. Footnotes should be used instead of endnotes. However, as suggested by the *APA Publication Manual* (chapter 2, 2.13), these should not include complicated, irrelevant, or nonessential information, or be used to provide bibliographic references because all these can be distracting to readers. Also, they should convey just one idea and be less than a paragraph.
14. 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.

15. 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 mean 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.
16. Self-citation must not exceed 10 percent of total number of citations in the manuscript.
17. If the article is derived from a thesis or dissertation, you need to: (a) make sure this is not published in any open access database, unless the focus of the article is different enough so that this is not considered a duplicate publication; (b) state that the article derives from a thesis in the "Source" slot of the article's submission metadata.
18. If the project from which the article is derived received funding, this must be specified in the article's metadata as well under "Supporting agencies."
19. Authors' names should be written on the platform the way the authors wish for them to appear on the article.
20. Not required categories such as author's affiliation, country and bio statement of maximum 60 words should be filled as well and the ORCID link must be double clicked so that the organization can send you a validation message.
21. If there are any acknowledgments, these should be written in the slot "Comments to the Editor" and occupy a single paragraph of no more than 100 words. In this, authors should clearly identify contributors, including funding sources or editing services, and briefly describe their role (e.g., research design, data

collection, data analysis and interpretation, preparation of the manuscript).

### Guidelines for Writing Specific Sections of the Manuscript

#### *Writing the Title, Abstract, and Keywords*

The title, abstract and keywords are the most visible parts of an article. They are used by abstracting and indexing services to cross reference. As such, they must be written carefully and strategically.

**The Title:** The title is perhaps the most important part of an article, as it acts as an advertisement for the article, can lead readers interested in the topic to your article, and can help them predict its content. (*How to get your Research Published... ..and then Noticed*, Elsevier). Therefore, when writing their manuscript's title, please to take into account the following:

1. Ensure that it accurately reflects the content of the manuscript so that readers can easily identify if it is of relevance to them or not.
2. Make sure that it is clear, specific, brief, and where possible, complete.
3. Avoid unusual abbreviations or jargon.
4. Refrain from using phrases such as: "a study of", "investigations of", "observations on".
5. If it is becoming difficult to write it, identify the research problem and start from there.
6. Try to make it interesting, attractive and ingenious so that people are motivated to read the article (*How to Get your Research Published... and then Noticed- Elsevier, and APA Publication Manual-American Psychological Association*).

**The Abstract:** The abstract plays a vital role in effectively cataloging research in many online databases accessible to scholars around the world such as *Google, PubMed, Academic Search Premier, Thomson Reuters* (now *Web of Science*), *EBSCO Host*, and many others. These databases allow work to be more easily discovered, read, used, and cited by scholars who might not otherwise

be able to reach it. Therefore, it is very important to be strategic when writing this section. When doing it, please remember to:

1. Include many, if not all, of the keywords associated with the manuscript;
2. Use accessible language that is easily understood by a wide audience and avoid both non-standard abbreviations and citations;
3. Highlight the most interesting elements of your work;
4. Use numbers, not their names, except for numbers at the beginning of a sentence;
5. Use double parentheses and the letter (a), if they include lists in English; and a single parenthesis and number, if they include lists in Spanish, French or Portuguese;
6. Faithfully represent the article, so that it can be used by indexing and documentation services, and other stakeholders in the field of scientific publication;
7. Summarize the problem, state the purpose of the research, clearly define where and with whom it was done, the methods of data collection and analysis employed, the main results and implications of the study, if it is part of a research article;
8. Be accurate and detailed (i.e., express, where, how, with whom, when, for what purpose) so that readers can easily decide whether or not to read the entire article.
9. make sure it is written in a single paragraph and is self-explanatory since abstracts are often separated from the article (*APA Publication Manual*, Chapter 3, 3.3).

To learn more about how abstracts are written, depending on the type of article, you can consult the *APA Publication Manual*, Chapter 3, 3.3.

**The Keywords:** They are important words that, along with those in the title, capture the essence of the article effectively and are used by abstracting and indexing services to make cross references. Therefore, choosing the correct key words can increase the chances that other researchers will find your article. In general, when writing your keywords, please remember that these should:

1. Be specific and avoid general terms such as “philosophy” or “philology,” plural terms, and multiple concepts (for example, “and”, “of”).
2. Include only abbreviations that are firmly established in the field (e.g., EFL, ESL, SFL).
3. Number at least five, be written in small caps, in any order, and separated by semi-colon.

For more information about how to define the keywords of a manuscript, authors can consult the following sites which provide lists of terms used for retrieving documents and publications in different academic field: *Unesco Thesaurus* and *ERIC online* (<http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/> and <https://eric.ed.gov/?ti=all>)

#### *Writing the Introduction, Theoretical Framework, Results and Discussion, and Conclusion Sections*

**The Introduction:** In research articles, in general, the introduction begins with a broad topic that narrows as the reader progresses. Then, it presents the following aspects in a clear and concise manner: (a) the research problem, (b) the importance of the research for the field (c) the research or theoretical gap), (d) the research purpose and question, (e) the context, the type of study and the participants, and (f) a preview of the following sections.

**The Theoretical Framework:** In research articles, this section clearly outlines the perspective(s) from which the research is being done, and the specific theories and key concepts on which it is based. In addition, it includes a synthesis of similar studies conducted on the subject in the context of the study and around the world, and a summary of the main issues surrounding the topic under discussion.

**The Method:** In Íkala, all research articles must include a Method section. In general, this Method section includes a brief description of the following: (a) the research tradition or type of study that was conducted, (b) the participants of the study, if

any, and (c) the data collection and analysis procedures used (e.g., what, when, how, how often, how many, from whom and for what purpose). Besides, following guidelines from APA, which state that “Authors [should] be required to state in writing that they have complied with APA ethical standards in the treatment of their sample, human or animal, or to describe the details of treatment.” (*APA Certification of Compliance with APA Ethical Principles*); the section should also include this note.

**The Discussion and Conclusion:** In *Íkala*, these two sections can be presented together. Whether they are presented together or separately, they should contain: a summary of (a) the results obtained and the main arguments and a statements made, (b) the inconsistencies between the results presented and those of other studies, and (c) possible causes for this. Besides, this section should contain an explanation of the following: (a) how the study clarifies, expands or contradicts what others have done; (b) the meaning of the results or the “so what?”; (c) the value or contribution of the results for the field; (d) the theoretical or practical consequences or implications for professional development, research, or language policies, etc.; (e) the limitations of the study, if any; and (f) the questions for further research stemming from the findings.

## 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 from 3 weeks up to six months, depending on how long it takes the journal to find evaluators. If these 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 peer reviewers do not complete the peer review within this time, the manuscript will be sent to a second set of peer reviewers.
4. If, when both peer reviews have been submitted, a contradictory recommendation is noticed, the editorial team will search for a third reviewer. However, the final decision could be made by the editor based on the available reviews and the editor’s academic judgement.
5. If the manuscript is accepted by the two reviewers, and at least one of them suggests modifications, the manuscript will be

returned to the authors for correction. They should follow the suggestions and send a revised version of their manuscript along with a letter to each reviewer explaining the modifications made. A period of three weeks is usually provided for this.

6. If the revisions are accepted by the two peer reviewers, the manuscript will be sent for copyediting.
7. If the manuscript is accepted without modifications, it will be sent straight to copy editing.

### Editorial Preparation

The duration of this stage depends on the number of manuscripts accepted for publication. As *íkala* publishes issues four times a year (quarterly), it must prioritize the manuscripts that will be published first. In general, this stage includes the following steps:

1. Before sending the manuscript to copy editing, the editor will do a second review of the manuscript, and then, she will send it to copy editing.
2. The copy editor will ensure that the manuscript conforms to APA publication standards and may ask that the authors to make some corrections related to the following aspects: content (to complete or clarify a passage); grammar (punctuation, use of passive and active voice, verb tenses, syntactic organization of sentences); lexical (use of some words or expressions, referents); textual (cohesion, coherence, flow of ideas, construction of paragraphs, etc.); para- and extra-linguistic features (italics, bold, exclamation marks, citations, footnotes, titles, subtitles, citations, references, acknowledgements, figures, tables, etc.). These corrections will follow the norms of the language in which the manuscript was written. At this stage, authors will only be allowed to correct aspects suggested by the editor or by the copy editors.
3. After all the suggested corrections have been made, the manuscript will be sent for layout design.

4. Once the layout is done, the editor will make a final review of the manuscript and send it to the authors for their approval, along with the Assignment of Rights and Declaration of Authorship form, which must be signed by all authors.

### Publication

Once all the authors have signed the Assignment of Rights and Declaration of Authorship, the manuscript will be ready for publication in the corresponding issue.

### Post-Publication

After the article is published, it is necessary that the authors take several steps to guarantee its diffusion through media and that their work reach a wide audience.

Some of these steps are the following:

1. Upload your article to ResearchGate.net and Academia.edu. These two networks are designed to help researchers increase their readership and citations which are two key aspects of measuring the impact of their work. Having the information and articles on these websites is very easy and it takes only a few minutes. Also they are free. If you already have an account, you just have to upload the article. If you don't have one, click on the links below to register and share your work.

<https://www.researchgate.net/signup.SignUp.html>

<https://www.academia.edu>

2. Obtain an Open Researcher and Contributor ID (ORCID ID) if you don't have one. ORCID is an open and independent registry that helps identify and connect researchers around the world. It provides researchers with an ID number so they are clearly identifiable by others. Sharing this ID number with colleagues around the world will enable them to track

your work. Also, journals can connect your publication DOI to your ORCID account, omitting the need to upload anything. To create an account in this registry, go to the following link: <https://orcid.org/login>

3. Share your article in the following spaces and media:

- At conferences
- In a classroom for teaching purposes;
- With your colleagues
- On your personal blog or website
- In the institutional repository
- In a subject repository (or another non commercial repository)
- In academic collaboration networks such as Mendeley o Scholar Universe
- On social networks such as Facebook, LinkedIn, Twitter, Pinterest, etc.