

Vol. 29, Issue 2/ May-August, 2024 / ISSN 0123-3432 / ISSNe 2145-566 X



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

# Íkala

*Revista de Lenguaje y Cultura*

## Featured artist: Diego Sierra Enciso



Diego Sierra Enciso was born in Bogotá in 1981, where he still lives. Throughout his career, the artist has explored different techniques and materials (painting, sculpture, video, performance, installation, intervention, etc.), which he has mixed with other expressive manifestations beyond pictorial arts, such as poetry and documentary. His work always seeks to open a dialogue with Latin American history and society and, at the same time, with everyday life in this region.

Before formally studying Fine Arts at Universidad Jorge Tadeo Lozano (Colombia), Sierra Enciso had the opportunity to get close to materials and artistic creation by learning to model clay, studying silversmithing, and working with stage design as a sculpture assistant. His experience with stage and spatial design taught him how to interact with spaces and the persons using them and visiting them.

His work includes several examples of the use of materials to revitalize the historical memory present within a place. In the intervention *Totuma de chicha*, for example, Sierra Enciso creates a dialogue between the iconic Llorente's Vase and an ordinary *totuma*, used to drink the popular *chicha*. In this manner, he brings the iconic historical event, where the protagonists were those who wield power, face to face with the everyday historical event, where the protagonists are ordinary people. In tandem with this, the artist accompanied this intervention with a drawing of people drinking *chicha*. Likewise, in *Plaza roja* ("Red square"), the artist dyed rainwater red in Bogotá's main square Plaza de Bolívar with non-toxic pigments, an intervention that is shown alongside the photographs and sketches of the event. Thus, Sierra Enciso contrasts art interventions and their pictorial representation, the present time of places and objects and the past time hidden within them, an encounter of memory and oblivion.

Diego Sierra Enciso's work has been shown individually and collectively in town galleries in Bogotá, like Galería Neebex, Los Funámbulos, Zona L, Espacio Van Staseghem and Valenzuela Klenner, in international galleries like Arte Adiscar in Málaga, Spain, and Marianne Wild Arte Contemporanea Unica in Chieti, Italy, and in museums like the Museum of Antioquia, the Museum of the Independence, and the Museum of Contemporary Art of Bogotá.

In this issue, we show in *Íkala* a sample of the artist's recent paintings, in which he goes back to what is simplest: painting, just as when he learned to paint; to the possibilities of color as an expression of emotion; and to the inspiration found in everyday things: the bright pink of guavas or the outline of his grandparents' house.

**Dividers:** *Colibrí, maíz y sangre*, lacquer, oil, and acrylic, 120 x 56 cm. *Poema marino*, lithographic ink, enamel, and lacquer, 121 x 268 cm. *Naturaleza muerta amarilla*, lithographic ink, enamel, and lacquer, 29 x 129 cm. *Claro azul vívido*, lacquer, lithographic ink, and oil, 99 x 82 cm. *Lluvia de luz*, lacquer, oil, and acrylic, 174 x 70 cm.

# Íkala

*Revista de Lenguaje y Cultura*

Vol. 29, Issue 2 / May-August, 2024  
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: Luanda Soares Sito. PhD in Applied Linguistics, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brazil.

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

---

## **ADJUNCT EDITORS**

---

### **Doris Correa**

Doctor of Education, University of Massachusetts, Amherst, USA. Full Professor, School of Languages, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

E-mail: [doris.correa@udea.edu.co](mailto:doris.correa@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](mailto:andrea.montoya@udea.edu.co)

### **Jorge Mauricio Molina Mejía**

PhD in Computer Science and Language Sciences, Université Grenoble-Alpes, France. Director, Research Group of Sociolinguistic Studies, Department of Communications, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

E-mail: [jorge.molina@udea.edu.co](mailto:jorge.molina@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](mailto:adriana.gonzalez1@udea.edu.co)

### **Alireza Karbalaei**

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

[a-karbalaei@iau-qeshmint.com](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto: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

**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

**Judy Constanza Chica Hernández**  
School of Languages, Universidad de Antioquia  
judy.chica@udea.edu.co

COPYEDITORS

*English:*

**Translation Agency, Universidad de Antioquia**  
agenciadtraduccion@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.° 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.° 53-108, Bloque 11-105, Medellín, Colombia.

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

**2024 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. 29, Issue 2

(May-August, 2024).

ISSN 0123-3432 / 2145-566X



## PRESENTATION

*Luanda Sito*

1-5



## EMPIRICAL STUDIES

Retratos lingüísticos de hijos de familias sordas:  
representaciones de una lengua de herencia signada  
*Stephanie Papin*

1-21



Actitudes lingüísticas hacia el mapudungun:  
estudio exploratorio en jóvenes de la Araucanía y Biobío  
*Carol Becerra Soto, Marisol Henríquez Barahona*

1-19



ChatGPT como herramienta para mejorar  
la expresión escrita en inglés como lengua extranjera  
*Alicia Ricart*

1-16

Em direção a pedagogias decoloniais:  
a colonialidade em vinhetas de experiências acadêmicas  
*Nayara Stefanie Mandarino Silva*

1-17



Aportaciones de la intertextualidad a la competencia  
literaria: los cuentos tradicionales en la educación básica  
primaria colombiana  
*Pilar Perea Insuasty, M.ª Pilar Núñez Delgado*

1-21

Pre-Service Teacher Mentors' Perceptions Regarding  
Their Role and Preparation for Mentoring in Chile  
*Pia Tabali, Diego Monasterio*

1-19



## CASE STUDIES

"Esta imagen me hizo sentir, pero también pensar":  
Literacidad visual crítica e interculturalidad  
en el aula de español  
*Denise Paola Holguín Vaca, Ana Castaño Arques*

1-23



Intertextualidad en la traducción de la novela  
"Duro como el agua", de Yan Lianke  
*Belén Cuadra-Mora*

1-16

Technology for Public Service Translators and Interpreters  
in Spain: Enhancing Employability Through Training  
*Bianca Vitalaru, Carmen Pena-Díaz*

1-20

## METHODOLOGICAL ARTICLES

Marcadores discursivos y calidad de la escritura:  
estudio empírico-computacional del ensayo  
en estudiantes universitarios  
*René Venegas, Eleine Martha Castro Cano, Dycela Cornejo*

1-21

## BOOK REVIEWS

Reseña: *Oficina de lingüística aplicada indisciplinar:  
homenagem a Luiz Paulo da Moita Lopes*  
*Mariana Alves, Eduardo Ogliari Boaria, Raíssa Gabriela Morés*

1-6

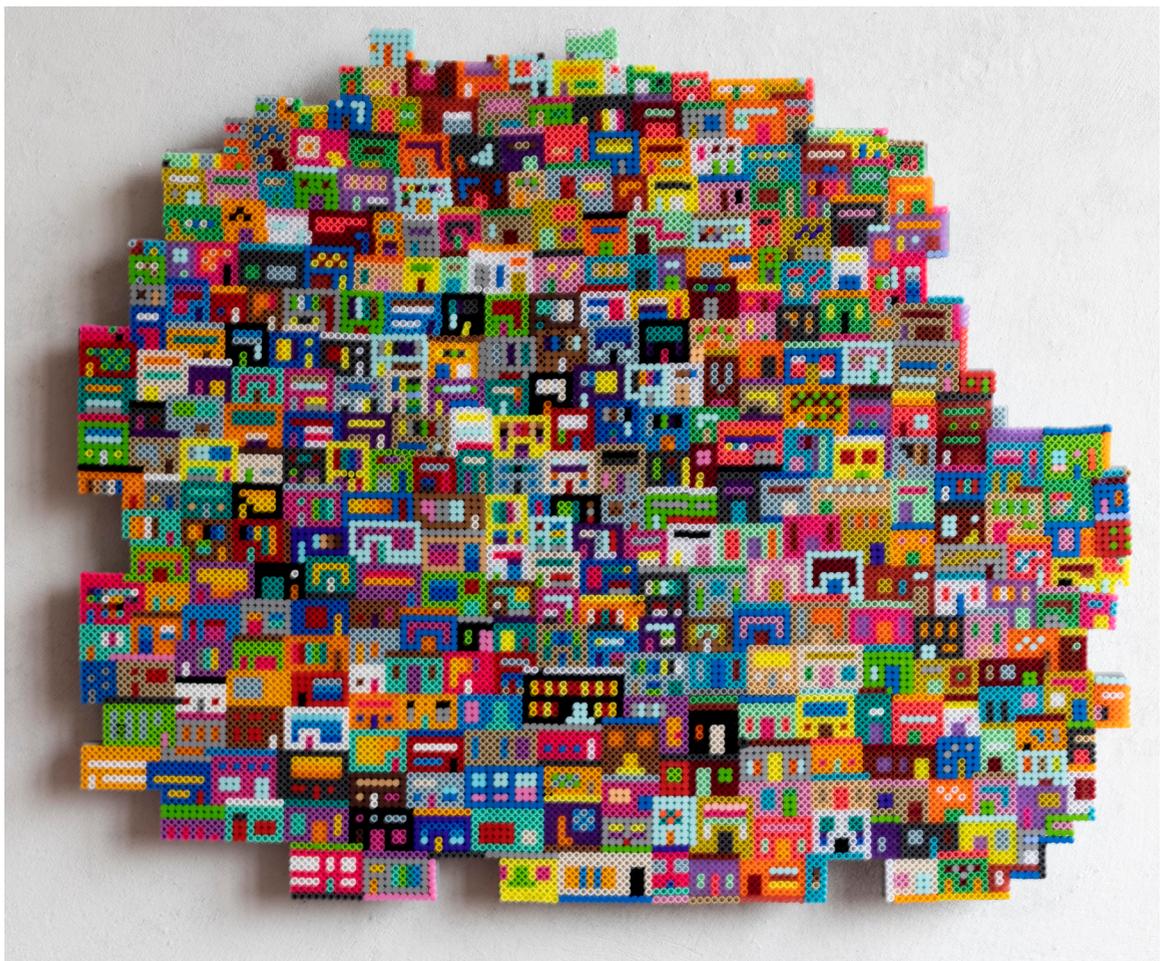
## AUTHOR GUIDELINES

Author Guidelines

1-8

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

# EDITORIAL



**Title:** Paisajes latinoamericanos  
**Technique:** Hamma beads on MDF  
**Dimensions:** 50 x 70 cm  
2023

# PRESENTACIÓN

**Luanda Sito**

Directora-editora, *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*  
luanda.soares@udea.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0001-7579-4229>

Estimado público lector:

Nos da gusto presentarles esta nueva selección de artículos reunidos en el volumen 29, número 2 de *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, varios de los cuales ya estuvieron disponibles en publicación anticipada. Estos artículos ponen en diálogo discusiones y temas actuales relacionados con nuestra área en 11 trabajos: 1 artículo metodológico, 3 estudios de caso, 6 estudios empíricos y 1 reseña. El número reúne contribuciones de colegas de Brasil, Chile, Colombia, España, Perú y Reino Unido, quienes redactaron sus artículos en español (7), inglés (2) y portugués (2).

Este número nos presenta investigaciones sobre lenguas de herencia, lengua de señas, lenguas nativas (el mapudungun y sus variantes regionales en Chile), asesoría de práctica pedagógica para la enseñanza de lenguas extranjeras y español como lengua adicional, la intertextualidad en la traducción en lenguas distantes y como vía para desarrollar la competencia literaria en la educación infantil. En el ámbito textual, tenemos indicadores para evaluar y mejorar la escritura académica en ingenierías, un tema ineludible como el ChatGPT como asistente para la escritura académica en una lengua extranjera, la formación universitaria, viñetas que ponen en evidencia percepciones coloniales hacia pedagogías decoloniales, interculturalidad y literacidad visual crítica.

Un primer conjunto de artículos trata de las representaciones y actitudes lingüísticas, con énfasis en las lenguas nativas y las lenguas de herencia (en la lengua de señas). En el artículo “Retratos lingüísticos de hijos de familias sordas: representaciones de una lengua de herencia signada”, Stéphanie Papin usa los retratos lingüísticos para abordar la experiencia de adultos oyentes de familias sordas (también llamados CODA), para discutir las formas como su lengua de herencia afecta su identidad cultural. Papin plantea nuevas preguntas sobre la lengua de herencia en una perspectiva lingüística y cultural, así como el legado lingüístico y cultural de personas sordas.

El segundo trabajo en esta temática es el artículo “Actitudes lingüísticas hacia el mapudungun: estudio exploratorio en jóvenes



Editora: Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.  
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.357500>

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2024. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 29 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2024), PP. 1-5, ISSN 0123-3432  
[www.udea.edu.co/ikala](http://www.udea.edu.co/ikala)

de la Araucanía y Biobío”, de las chilenas Carol Becerra Soto y Marisol Henríquez Barahona. Las autoras analizan las actitudes lingüísticas de integrantes de la comunidad mapuche, en Chile. Considerando el proceso de contacto y desplazamiento lingüístico vivido por la lengua mapudungun, trazan un análisis sobre las actitudes lingüísticas de jóvenes mapuches hacia el mapudungun, con el fin de contribuir al diseño e implementación de programas de enseñanza y revitalización lingüística para esta lengua nativa. Al analizar las tensiones derivadas del contacto y las hegemonías lingüísticas, reflejadas en las actitudes de los jóvenes que participaron en el estudio, las autoras señalan la escuela como un actor clave en la revitalización de la lengua.

En un segundo conjunto de artículos, se destaca la formación docente, otras voces y perspectivas críticas y decoloniales, con los trabajos de Nayara Silva, Denise Holguín y Ana Castaño Arques, y Pía Tabali y Diego Monasterio.

Nayara Stefanie Mandarinino Silva, en “Em direção a pedagogias decoloniais: a colonialidade em experiências acadêmicas”, nos comparte en dos viñetas su reflexión sobre las maneras como la modernidad/colonialidad la constituye en el ámbito académico. A partir de los estudios decoloniales, la autora nos provoca como parte constituyente de la institución universitaria para pensar cómo caminar hacia los desaprendizajes que implican las pedagogías decoloniales.

El estudio de caso “Esta imagen me hizo sentir, pero también pensar”. Literacidad visual crítica e interculturalidad en el aula de español como lengua adicional”, de Denise Holguín y Ana Castaño Arques, defiende una perspectiva intercultural en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas adicionales para lograr una actitud crítica en el estudiantado, por medio de la lectura de imágenes. Con un enfoque epistemológico y didáctico, las autoras proponen la comprensión y la incorporación de la literacidad visual crítica como herramienta para cultivar la interculturalidad, a partir de la experiencia de un curso de enseñanza de español como lengua adicional.

Desde otra perspectiva del trabajo en el aula, el artículo de Pía Tabali y Diego Monasterio, “Pre-service teacher mentors’ perceptions regarding their role and preparation for mentoring in Chile”, pone el lente en los asesores que guían a los docentes en formación de inglés como lengua extranjera para mostrar sus perspectivas y expectativas sobre su rol de acompañamiento. Este trabajo de corte cualitativo sugiere la importancia de escuchar las voces de los/as asesores/as de prácticas pedagógicas, ya que señalan una necesidad de orientaciones más explícitas por parte de la institución y el gobierno para la formación profesional.

El tercer conjunto de artículos podemos verlos desde el prisma de la formación profesional en lenguas y tecnologías. El artículo “Technology for Public Service Translators and Interpreters in Spain: Enhancing Employability through Training”, de Bianca Vitalaru y Carmen Peña-Díaz, se pregunta por la formación tecnológica en traducción e interpretación para fortalecer la empleabilidad. El estudio de caso, realizado en un programa de maestría en traducción e interpretación orientada al servicio público, sondea qué tecnologías utilizan las empresas de servicios lingüísticos, los traductores y los intérpretes en sus lugares de trabajo, establece las demandas de dominio tecnológico, a la luz de las cuales analiza la utilidad de la formación impartida en el programa mencionado. Este artículo reflexiona acerca de los retos académicos actuales y futuros, considerando la velocidad del progreso tecnológico.

En el artículo “Marcadores discursivos y calidad de la escritura: estudio empírico-computacional del ensayo en estudiantes universitarios”, René Venegas, Eleine Castro Cano y Dyicela Cornejo analizan la relación entre marcadores discursivos y la calidad de la escritura académica, a partir de un ejercicio de escritura y reescritura del género ensayo académico argumentativo en el que participaron 48 estudiantes de Ingeniería. Los autores analizan las frecuencias de empleo de marcadores discursivos por los estudiantes y, a partir de varias correlaciones, argumentan la importancia de una instrucción explícita sobre el uso de marcadores discursivos para la formación en escritura académica y disciplinar.

También en el ámbito de enseñanza de la escritura en el contexto universitario, esta vez para la adquisición de una segunda lengua, Alicia Ricart-Vayá presenta el artículo “ChatGPT como herramienta para mejorar la expresión escrita en inglés como lengua extranjera”. La autora discute la interacción de estudiantes universitarios con ChatGPT para la redacción y edición de ensayos en inglés para investigar las posibilidades que el robot brinda como asistente en la escritura académica. En su discusión, Ricart pone en la balanza el potencial del ChatGPT para apoyar la enseñanza de la escritura en una segunda lengua en la educación superior y sus actuales limitaciones. Con base en sus resultados, la autora recomienda que el docente haga un trabajo formativo que guíe al estudiantado en el uso de estas metodologías para comprobar la calidad de sus escritos, resolver dudas y complementar el proceso de aprendizaje.

El cuarto y último conjunto de artículos nos trae investigaciones sobre la intertextualidad en la traducción literaria y la educación infantil. En el artículo “Intertextualidad en la traducción de la novela *Duro como el agua*, de Yan Lianke”, Belén Cuadra Mora nos permite adentrarnos en el universo de traducción literaria de óperas del chino al español. La autora aborda el rol de la intertextualidad en la traducción literaria, analizando los retos que esta plantea en la traducción entre lenguas distantes como

el español y el chino, tomando el caso de la novela *Duro como el agua*, del reputado autor chino Yan Lianke. El artículo señala la amalgama de elementos conservadores e innovadores que están presentes en las versiones, con base en un análisis que permite contextualizar la novela, y reconocer las estrategias empleadas en su traducción.

Para terminar, una vuelta a la educación inicial con “Aportaciones de la intertextualidad a la competencia literaria: los cuentos tradicionales en la educación básica primaria colombiana”. En este estudio Pilar Perea Insuasty y María Pilar Núñez Delgado socializan los resultados de un estudio etnográfico que acompañó a un grupo de 35 escolares colombianos de 6 y 7 años en un ejercicio para el desarrollo del pensamiento crítico y la competencia literaria por medio de la intertextualidad en la lectura de diferentes versiones de cuentos clásicos. Con base en la teoría de la hipertextualidad genettiana, las autoras revelan cómo los hipertextos promueven conexiones entre las dimensiones cognitiva, emocional y sociocultural y reafirman el potencial de la intertextualidad para desarrollar la competencia literaria.

Este número cierra con la reseña de un homenaje al reconocido lingüista aplicado brasileño Luiz Paulo Moita Lopes, creador de la noción de lingüística INdisciplinar. En su reseña de *Oficina de linguística aplicada indisciplinar: homenagem a Luiz Paulo da Moita Lopes*, Mariana Alves, Eduardo Boaria y Raíssa Morés destacan el giro epistemológico que propuso Moita Lopes para el área, al ampliar su aplicación de la lingüística y establecer diálogos entre diferentes disciplinas para crear inteligibilidad sobre el uso del lenguaje, además de su profundo compromiso con la justicia social. De esa manera, Moita Lopes defiende la lingüística aplicada como un área indisciplinar, nómada y mestiza. Esta reseña es una oportunidad de acercar a nuestro público lector al fructífero universo de la lingüística aplicada brasileña con su pujante producción y construcción epistémica en torno a un área que se enraizó en Brasil y se desbordó del campo de la enseñanza de lenguas, y que puede aportar respuestas a muchas preguntas de nuestro campo que indagan por el lenguaje, la justicia y la sociedad.

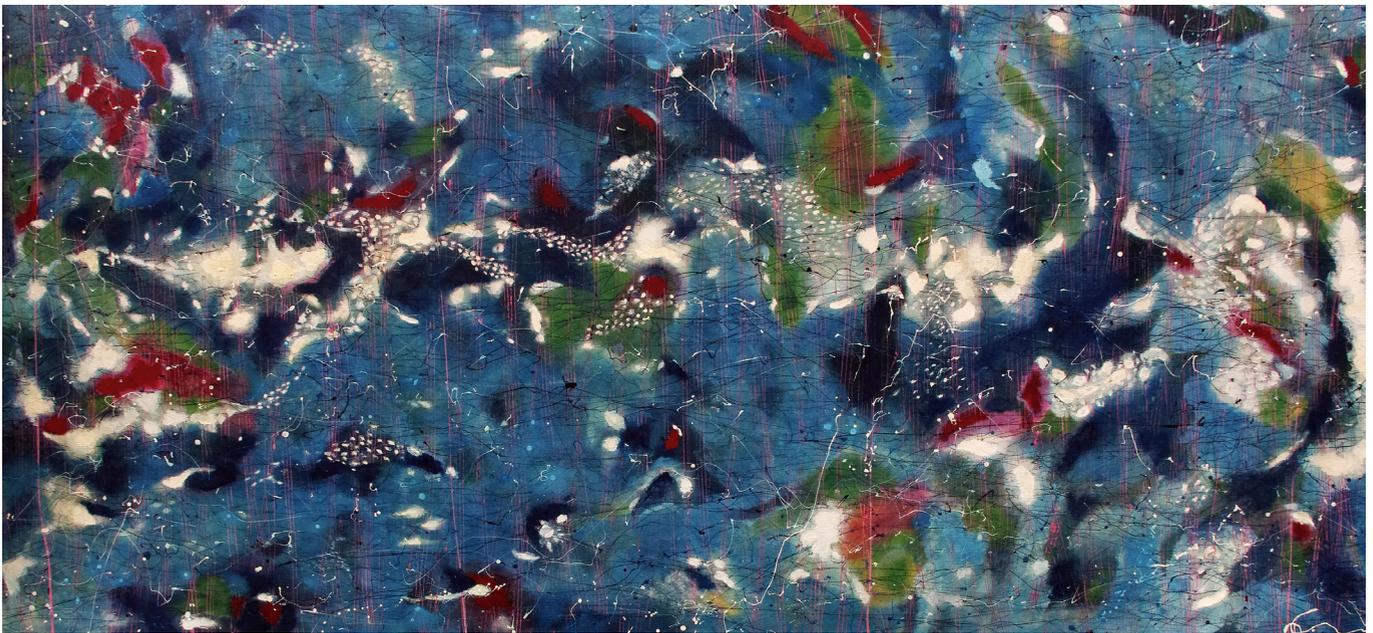
Nos alegra muchísimo compartir con ustedes estos valiosos artículos para pensar temas tan esenciales en nuestro campo de estudios de las lenguas y los lenguajes. Como señala Silva pertinentemente, en este número, “é necessário voltar às histórias, mas contadas por vozes silenciadas, as quais apresentam perspectivas outras e abalam a narrativa única de processos históricos” [es preciso volver a las historias, pero narradas por voces silenciadas, las cuales presentan perspectivas otras y socavan las narrativas únicas de los procesos históricos], y estoy segura de que muchos de los artículos del presente número nos permiten justamente ese acercamiento a miradas otras en nuestro campo de estudios relacionados con el lenguaje y la cultura,

la lingüística, la literatura, la traducción y la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Esperamos que el número sea bien recibido por nuestra amplia comunidad académica.

¡Les deseamos una buena lectura!

# EMPIRICAL STUDIES



**Title:** Poema marino

**Technique:** Lithographic ink, enamel, and lacquer

**Dimensions:** 121 x 268 cm

**2012**

# RETRATOS LINGÜÍSTICOS DE HIJOS DE FAMILIAS SORDAS: REPRESENTACIONES DE UNA LENGUA DE HERENCIA SIGNADA

LINGUISTIC PORTRAITS OF CHILDREN OF DEAF FAMILIES: REPRESENTATIONS OF A SIGNED HERITAGE LANGUAGE

PORTRAITS LINGUISTIQUES D'ENFANTS DE FAMILLES SOURDES : REPRÉSENTATIONS D'UNE LANGUE PATRIMONIALE SIGNÉE

RETRATOS LINGÜÍSTICOS DE CRIANÇAS DE FAMÍLIAS SURDAS: REPRESENTAÇÕES DE UMA LÍNGUA DE HERANÇA SINALIZADA

## Stéphanie Papin

Profesora visitante, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España.  
stephanie.papin@urjc.es  
<https://orcid.org/0000-0002-3910-5470>

Estudio realizado en el marco de la tesis doctoral titulada: "El aprendizaje formal de una lengua de herencia signada: un proceso de empoderamiento para los/as CODA (*children of deaf adults*)", realizada entre noviembre 2019 y junio 2023 en la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Rey Juan Carlos, con número de registro interno: 1205202322523.



## RESUMEN

Las personas oyentes de familias sordas, llamadas *children of deaf adults* (CODA), pueden adquirir su lengua de herencia signada y abrazar su identidad cultural. Sin embargo, la cuestión es cómo logran hacerlo, siendo oyentes en un mundo en el que la invisibilización y la estigmatización de su lengua y cultura familiar son habituales. El objetivo de este artículo es evidenciar cómo se relaciona la construcción identitaria de la persona CODA con la identificación con su lengua y su cultura de herencia. El método de investigación ha seguido un diseño fenomenológico, de tipo interpretativo, con entrevistas semiestructuradas a veintidós personas CODA adultas del Estado español. El estudio revela sus representaciones sobre sus repertorios lingüísticos, mediante los retratos lingüísticos. Las aportaciones de esta investigación abren nuevos interrogantes sobre los propósitos de las lenguas de herencia. El legado lingüístico y cultural de la comunidad sorda, que se ha visto negado en la generación de los padres sordos, puede persistir gracias a la conexión familiar con la lengua y la cultura de herencia en la segunda generación. Esta investigación apoya la conceptualización de la persona hablante de herencia desde un punto de vista cultural y no solamente lingüístico.

**Palabras clave:** bilingüismo, *children of deaf adults*, identidad lingüística, lenguas de herencia, lenguas de signos

## ABSTRACT

Hearing people from deaf families, called *children of deaf adults* (CODA), can acquire their signed heritage language and embrace their cultural identity. However, the question is how they manage to do so, being able to hear in a world where invisibilization and stigmatization of their family language and culture are commonplace. The aim of this article is to show how the identity construction of the CODA person is related to the identification with his or her heritage language and culture. The research method followed a phenomenological, interpretative

Recibido: 2023-10-20/Aceptado: 2024-04-29 / Publicado: 2024-05

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355259>

Editora: Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2024. 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 Lengua y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 29 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2024), PP. 1-21, ISSN 0123-3432  
[www.udea.edu.co/ikala](http://www.udea.edu.co/ikala)

design, with semi-structured interviews with twenty-two adult CODA people in Spain. The study reveals the representations they have of their linguistic repertoires through linguistic portraits. The contributions of this research open new questions about the purposes of heritage languages. The linguistic and cultural legacy of the deaf community, which has been denied in the deaf parents' generation, may persist through the family connection to the heritage language and culture in the second generation. This research supports the conceptualization of the heritage speaker from a cultural rather than merely a linguistic point of view.

**Keywords:** bilingualism, children of deaf adults, linguistic identity, heritage languages, sign languages

## RÉSUMÉ

Les personnes entendantes issues de familles sourdes, appelées enfants de sourds adultes (CODA), peuvent acquérir leur langue d'origine signée et embrasser leur identité culturelle. Cependant, la question est de savoir comment ils y parviennent, étant entendants dans un monde où l'invisibilisation et la stigmatisation de la langue et de la culture de leur famille sont monnaie courante. Cet article vise à montrer comment la construction de l'identité de la personne CODA est liée à l'identification avec sa langue et sa culture d'origine. La méthode de recherche a suivi une conception phénoménologique et interprétative, avec des entretiens semi-structurés avec vingt-deux adultes CODA en Espagne. L'étude révèle les représentations de leurs répertoires linguistiques à travers des portraits linguistiques. Les contributions de cette recherche ouvrent de nouvelles questions sur les objectifs des langues patrimoniales. Le patrimoine linguistique et culturel de la communauté sourde, qui a été nié à la génération des parents sourds, peut persister à travers le lien familial avec la langue et la culture patrimoniales dans la deuxième génération. Cette recherche soutient la conceptualisation du locuteur patrimonial d'un point de vue culturel et pas seulement linguistique.

**Mots clés :** bilinguisme, enfants d'adultes sourds, identité linguistique, langues patrimoniales, langues des signes

## RESUMO

As pessoas ouvintes de famílias surdas, chamadas filhos de adultos surdos (CODA), podem adquirir a sua língua de herança sinalizada e abraçar a sua identidade cultural. No entanto, a questão é saber como o conseguem fazer, sendo ouvintes num mundo onde a invisibilização e a estigmatização da sua língua e cultura familiares são comuns. O objetivo deste artigo é mostrar como a construção da identidade da pessoa CODA está relacionada com a identificação com a sua língua e cultura de herança. O método de pesquisa seguiu um desenho fenomenológico e interpretativo, com entrevistas semi-estruturadas a vinte e duas pessoas adultas CODA em Espanha. O estudo revela as suas representações dos seus repertórios linguísticos através de retratos linguísticos. Os contributos desta investigação abrem novas questões sobre as finalidades das línguas de herança. A herança linguística e cultural da comunidade surda, que foi negada na geração dos pais surdos, pode persistir através da ligação familiar à língua e cultura de herança na segunda geração. Esta investigação apoia a conceitualização do falante da língua de herança de um ponto de vista cultural e não apenas linguístico.

**Palavras-chave:** bilinguismo, filhos de adultos surdos, identidade linguística, línguas de herança, línguas gestuais

## Introducción

El término *children of deaf adults* (CODA) alude a aquella persona bilingüe que se sirve de una lengua de signos (LS) y una lengua oral (LO) y bicultural para comunicarse y que se identifica tanto con la cultura sorda como con los oyentes (Hoffmeister, 2008, p. 210). No obstante, debido al carácter de minoría lingüística y cultural de la comunidad sorda conformada en torno a las LS, si las personas CODA no se convierten en signantes fluidos, la pertenencia a la comunidad etnolingüística se puede ver comprometida (Pizer *et al.*, 2013). En ese sentido, aunque estén familiarizadas con las costumbres sordas, la capacidad de signar es lo que legitima, en última instancia, la herencia de la cultura sorda. Sin embargo, la competencia lingüística transmitida en las familias sordas a la descendencia oyente puede variar y existe un continuo que abarca signantes competentes hasta personas que no dominan una LS (Polinsky, 2018).

La construcción identitaria como CODA requiere no solo desprenderse de la mirada hegemónica y médica sobre la sordera, en la que el uso de las LS refleja el estigma de la deficiencia auditiva, sino también apropiarse de la lengua natural de las personas sordas.

Muchos de los conocimientos actuales extendidos en la sociedad española sobre las personas CODA proceden de la literatura científica principalmente anglosajona y de otros países europeos o americanos (como Brasil); sin embargo, existe una falta general de investigación acerca de este tema en el contexto español. La relevancia de este trabajo parte de la necesidad de profundizar en el estudio de las dimensiones que actúan sobre las actitudes lingüísticas y la construcción identitaria de las personas CODA en el territorio español y, además, de la necesidad de hacerlo desde una definición que pueda abarcar a la pluralidad de las realidades de los individuos a la que alude. Para dicho propósito, se examinó la identificación de veintidós personas CODA del territorio español con su LS de herencia, mediante un estudio fenomenológico, y

se proporcionó una base para la comprensión de las representaciones de las lenguas en el repertorio lingüístico de las personas informantes. Así, se aborda, mediante este estudio, cómo la transmisión intergeneracional de una LS afecta al propio sentido subjetivo de identidad de los individuos CODA. En última instancia, se busca ofrecer una reflexión a este colectivo y su entorno familiar y educativo, a quienes pueden interesar los resultados de este estudio.

## Marco teórico

Las familias sordas con una LS se parecen bastante a las familias oyentes con una lengua minoritaria, pues la transmisión de la lengua y de la cultura de la familia se puede ver perjudicada por cómo se inscriben en la infancia, o por su estatus y reconocimiento en la sociedad (Pizer *et al.*, 2013). La condición de las personas CODA como bilingües-biculturales se ubica en un *continuum* situacional que abarca desde signantes con fluidez hasta personas que apenas manejan una LS, y se deben considerar varios factores para poder analizarla. Por ello, este marco teórico aborda la cuestión de los individuos CODA como signante de herencia. En primer lugar, se expone el concepto de *hablante de herencia* y, en segundo lugar, se presenta la noción de *signante de herencia*.

### La conceptualización del sujeto hablante de herencia

El término “lengua de herencia” (LH) describe un idioma adquirido mediante una comunicación natural en casa y desde la infancia, cuando se trata de una lengua predominantemente hablada de forma “no societal” por grupos y minorías lingüísticas (Bloon y Polinsky, 2015, p. 27). La exposición al idioma mayoritario en todos los ámbitos (escuela, medios, cultura popular, etc.) lo convierte en la lengua dominante del individuo, siendo reducida la LH al ámbito de la familia y de la comunidad. Por tanto, la LH minoritaria, adquirida por sus hablantes en casa desde la infancia, no se desarrolla completamente, ya que la lengua

mayoritaria dominante se impone como su primera lengua.

Diferentes investigaciones muestran que las personas hablantes de herencia son consecuencia de procesos de inmigración, en los que las familias traspasan fronteras lingüísticas, o de comunidades bilingües que se han dividido entre entornos lingüísticos dominantes y minoritarios (Bloon y Polinsky, 2015; Polinsky y Kagan, 2007; Valdés, 2000). Esta situación puede ser el resultado de procesos de migración o de mecanismos socio-históricos, como la construcción de los Estados nación, las conquistas militares o el colonialismo, donde se impone el monolingüismo y se infravaloran, humillan o aniquilan las lenguas autóctonas (Calvet, 1974).

Así, el mayor dominio y la preferencia por la lengua mayoritaria del territorio se deben en gran parte al fenómeno de diglosia, que relega las lenguas minoritarias a situaciones socialmente inferiores y refuerza el prestigio de la lengua mayoritaria (Fishman, 2001). En un contexto de lenguas en contacto, operan diferentes factores extralingüísticos que pueden crear tensiones políticas e ideológicas en torno a su uso, además de provocar el desgaste de los procesos de transmisión lingüística intergeneracional (Gathercole y Thomas, 2009).

Por ello, algunas definiciones, incluso, amplían el término “hablante de herencia” para referirse también a aquellas personas que no pueden hablar ni entender su lengua de origen, pero que sí se identifican culturalmente con ella (Fishman, 2001; Van Deusen-School, 2003). Este es, en la actualidad, uno de los debates más significativos en los estudios de lingüistas y educadores sobre las LH: por un lado, la perspectiva estrictamente lingüística considera que los sujetos hablantes de herencia son solo aquellos con un dominio manifiesto de la LH por su experiencia personal familiar (Bloon y Polinsky, 2015; Polinsky y Kagan, 2007; Valdés, 2000); por otro, la perspectiva socio-cultural plantea que pueden no tener ninguna habilidad lingüística en la LH, pero que sienten un

vínculo cultural o familiar con su lengua patrimonial (Fishman, 2001; Van Deusen-School, 2003). En esta coyuntura, aunque la práctica lingüística quede en suspenso, no así necesariamente sucede con la conexión cultural con ella. Esta dimensión etnolingüística e identitaria de la LH remite a la representación mental de la lengua y a su conexión con la cultura, y puede variar de forma sustancial entre una persona hablante nativa y una persona hablante de herencia (Polinsky y Kagan, 2007).

La erosión de una lengua materna se produce generalmente por causa de la adquisición y el uso de una segunda lengua que acaba interfiriendo en la producción y la comprensión de la primera (Pearson, 2007). Grosjean (1984) advierte que no debemos asumir que la lengua materna o la primera lengua que adquiere una persona es necesariamente su lengua dominante. El autor explica que el bilingüismo puede tomar formas diferentes y constituir un repertorio lingüístico específico para cada hablante (Grosjean, 1984). Dicho repertorio reúne todas las habilidades que una persona posee para interactuar y comunicar más allá de las lenguas que conoce (Bolinger y Sears, 1981). Según Bolinger y Sears (1981), el repertorio lingüístico se constituye de todas las lenguas y de las distintas variedades lingüísticas, y es una parte de un todo mayor, que sería la competencia comunicativa. Las formas lingüísticas pueden extraerse de varios códigos, y los interlocutores tienen recursos para improvisar formas en cada interacción, formas que quizá solo sean válidas para dicha interacción (Bolinger y Sears, 1981).

Kochman (1981) expone que aunque todo ser humano adquiere el lenguaje y construye un sentido de sí mismo a través de al menos un sistema lingüístico dentro del primer círculo de socialización (familia nuclear o extensa), existe una forma de “ilusión óptica monolítica” que construye la noción de “lengua materna que no está exenta de problemas, entre otras cosas por su vínculo ideológico con la construcción del Estado-nación [sic]” (p. 127). En su análisis semántico del término “lengua materna”, Kochman (1981) destaca tres características semánticas principales:

- Es un idioma hablado por uno de los progenitores, normalmente la madre.
- Es un idioma hablado en el país de nacimiento.
- Es un idioma hacia el que existe un sentido de pertenencia.

Así, la noción de LH que remite a la lengua materna puede ser ambigua, ya que puede aludir a prácticas tanto dentro de la familia como en un territorio. A estas incertidumbres se le suman los obstáculos relacionados con la situación sociolingüística y las dificultades institucionales a las que se ven enfrentadas las lenguas minorizadas. La persona bilingüe configura entonces su repertorio lingüístico y la construcción de sus competencias en un sistema de representaciones de sí misma y de los demás, en el que la lengua materna funciona como un “mito” (Kochman, 1981).

Jodelet (2007) explica que este mito tiene implicaciones reales, ya que los medios difusores que constituyen la institución educativa, las academias o los medios de comunicación de masas *performan* la autoridad unificadora y correctiva lingüística. Así pues, las representaciones están conformadas por discursos normativos derivados de los grupos que ocupan una posición dominante en las sociedades en cuestión (Jodelet, 2007). Los sentimientos normativos dan forma a la competencia lingüística, a la vez que la lengua funciona como marcador de identidad (Billiez, 1985).

Al respecto, un estudio de Phinney *et al.* (2001) avanza que determinadas atribuciones negativas de la cultura y de la LH pueden hacer que los individuos se desvinculen de ellas. Le Page y Tabouret-Keller (1985) explican, por su parte, que la lengua puede convertirse en uno de los atributos que nos permiten definir y nombrar a un grupo de humanos. Señalan que los miembros de un grupo que sienten amenazada su identidad cultural o política tienden a afirmar que es crucial “mantener, proteger o resucitar su lengua” (p. 236).

Para Verma-Shivendra (1990), el concepto de *lengua materna* está estrechamente relacionado con

la conciencia de las afiliaciones identitarias de los sujetos a la sociedad. La declaración de “lengua materna” es principalmente “un signo de cohesión o un medio para distinguirse de los demás” (p. 82). Así, los usos lingüísticos son, por un lado, el resultado de una historia lingüística personal con actos performativos de identidad y, por otro, marcadores de los orígenes sociales y culturales (Fernández Rodríguez, 2000). A su vez, el conocimiento cultural suele estar vinculado a la identidad etnolingüística, es decir, al grado de identificación de un individuo con una lengua y un grupo étnico (Beaudrie *et al.*, 2014).

Sin embargo, otros autores (Kremnitz, 1981; Mannoni, 2012; Maurer, 2013) añaden que la inclusión del lenguaje en el ámbito de las emociones hace de la lengua de pertenencia la “lengua de corazón” (Mannoni, 2012, p. 87), pero que contribuye también a negarle funciones sociales valoradas (en la exclusión de la administración, la escuela, los medios de comunicación, las producciones culturales...) y tiende a objetivar la distribución funcional diglósica, así como a ratificar la desigualdad social e históricamente construida, haciéndola parecer por natural (Kremnitz, 1981).

Efectivamente, las ideas diglósicas o las distintas representaciones sociolingüísticas ocultan el conflicto lingüístico, naturalizando la jerarquización de las lenguas (Kremnitz, 1981). Mientras que la lengua dominante es fría y distante, la lengua dominada es la “lengua de corazón” y encarna una “compensación consoladora” (Maurer, 2013, p. 26). La sobrevaloración afectiva de la lengua dominada favorece al fin y al cabo su sustitución y sus funciones se ven reducidas (Maurer, 2013).

### La conceptualización del sujeto signante de herencia

Distintas investigaciones (Isakson, 2018; Polinsky, 2018; Reynolds, 2016) identifican a los sujetos “signantes de herencia” como individuos que han tenido una exposición a una LS en su familia desde el nacimiento, pero que han sido expuestos a la LO

dominante en la escuela y fuera de casa. En efecto, al igual que los individuos hablantes de herencia de LO, las personas CODA no suelen recibir una escolarización en su LH y el acceso a esta se limita entonces al hogar y a los entornos comunitarios, lo que implica una adquisición limitada de la misma (Reynolds, 2016).

Preston (1994) indica que el 95 % de las personas sordas han nacido en familias oyentes no signantes. Por lo tanto, el paralelismo que se hace entre los padres y las madres sordos con los individuos hablantes de “primera generación” de una LO se debe cuestionar. Como subraya Isakson (2018), la mayoría de las personas sordas de primera generación no viven una exposición nativa a una LS. Además, no suelen tener acceso a la educación en una LS ni a su comunidad etnolingüística en la infancia.

Así, la competencia comunicativa de los adultos sordos puede incorporar, desde esta primera generación, una mezcla de códigos de una LO y de una LS como estrategia compensatoria de las lagunas lingüísticas (Kanto *et al.*, 2017). Los estudios realizados sobre el *input* mixto entre LO y LS indican que las personas CODA mezclan códigos, como respuesta a la mezcla de lenguas por parte de sus cuidadores (Emmorey, 2018).

Además, las LS experimentan préstamos, interferencias, mezcla de códigos, etc., como cualquier otra lengua que está en contacto con otro código lingüístico. En el caso de las LS, el efecto más habitual es la aparición de sistemas de comunicación bimodales, es decir, el uso de signos léxicos con estructuras gramaticales de la LO de contacto (Báez Montero y Otero Doval, 2015). Así, los modelos y usos lingüísticos mixtos, aunque puedan resultar efectivos en la comunicación, pueden dar lugar a que la descendencia oyente no adquiera del todo la LS (Singleton y Tittle, 2000).

El mantenimiento y el desarrollo de lenguas minoritarias en contextos de diglosia han motivado los estudios sobre las LH conformadas por las lenguas

originarias aniquiladas por el colonialismo y las lenguas de la inmigración minorizadas por procesos sociolingüísticos (Gathercole y Thomas, 2009). Las LS se encuentran en esa intersección: su proscripción y su castigo en las escuelas —lenguas que eran, para la mayoría del alumnado sordo, el único acceso a su lengua natural— se asemejan al “drama lingüístico” (Memmi, 1957) de las lenguas autóctonas; y como las personas descendientes de colectivos migrantes, las personas CODA son expuestas a la asimilación en la comunidad lingüística y cultural mayoritaria (Batterbury *et al.*, 2007).

Para concluir este marco teórico, se puede traer a colación el principio de afirmación etnolingüística según el cual la elección de la lengua empleada se relaciona con una identidad étnica (Phinney *et al.*, 2001). Para Myers *et al.* (2010), los mecanismos sociolingüísticos específicos que garantizan o no la adquisición de una lengua minorizada operan en el sistema de valor que se les aplica a las lenguas del repertorio lingüístico. Estos mismos autores informan, en este sentido, que las personas CODA que se componen de dos culturas o identidades sociales necesitan desarrollar una estrategia de aculturación para gestionar este proceso de construcción identitaria.

Los individuos pueden recurrir a diferentes estrategias de adaptación en el proceso de interiorización de culturas específicas (Minoura, 1992). Le Page y Tabouret-Keller (1985) afirman, en esta línea, que el uso de la lengua puede ser idealizado y movilizado por la ideología, dado que cumple un papel unificador y separador, es decir, “quienes hablamos esta lengua” vs. “quienes no la hablan”. La elección del código aparece entonces como “un acto de identidad” (Le Page y Tabouret-Keller, 1985).

## Método

Debido al carácter interpretativo de este estudio, se optó por un análisis temático de los datos. Siendo la identificación una construcción social, este método ofrece un enfoque accesible y teóricamente flexible para analizar las representaciones de las lenguas en

Tabla 1 Características del grupo muestral

Informante	Género	Edad	Modalidad de comunicación		
			con la familia sorda en la infancia y adolescencia	Profesión	
#1	Mujer	58	Bimodal	Administradora	
#2		38		Docente investigadora	
#3		35		Educadora cultural	
#4		25		Educadora social	
#5		30		Profesora de inglés	
#6		60		Traductora-escritora	
#7		37		Visogestual exclusiva	Enfermera
#8		31			Intérprete de LS
#9		31			
#10		38			
#11		45			Orientadora
#12		55		Profesora	
#13		28	Oral	Intérprete de LS	
#14	No binario	23		Estudiante	
#15	Hombre	53	Bimodal	Docente investigador	
#16		32		Educador social	
#17		34		Informático	
#18		43		Intérprete de LS	
#19		42		Visogestual exclusiva	Empresario
#20		20			Estudiante
#21		38			Técnico
#22		65			Traductor

LS: Lengua de signos.

el repertorio lingüístico, puesto que están influenciadas por factores como la cultura y la historia familiar del individuo.

El tipo de muestreo elegido fue no probabilístico, dado que la población aludida en este estudio era demasiado grande para evaluarla y considerarla en su conjunto. Por ello, se ha optado por un muestreo por conveniencia, que permitió seleccionar una muestra que cumplía con los criterios requeridos para el estudio, es decir, ser personas oyentes, mayores de edad, provenientes de familias con al menos una persona adulta sorda. Estas personas provenían de 13 provincias diferentes del territorio español (véase Figura 1). Como se refleja en la Tabla 1, los y las informantes se codificaron,

respectivamente, con un símbolo numeral (#) y un número.

La técnica elegida para la recopilación de datos fue la entrevista individual semiestructurada a partir del retrato lingüístico. En esta técnica, el o la participante representa su repertorio lingüístico utilizando el esquema de una silueta corporal, lo que le ofrece la posibilidad de reflexionar sobre el propio repertorio comunicativo y expresar la dimensión corporal-emocional del lenguaje, invocando marcos metafóricos en los que las representaciones, las actitudes y los posicionamientos hacia determinadas lenguas y usos lingüísticos son sujetos a valoraciones lingüístico-ideológicas (Kusters y De Meulder, 2019). Así,

Figura 1 Ubicación de los y las informantes del estudio en el territorio español



8

las personas participantes debían plasmar las diferentes lenguas, variaciones y usos lingüísticos a los que se sentían vinculadas, utilizando el croquis de una silueta corporal (véase Figura 2).

Figura 2 Retrato lingüístico de la informante #3



La ubicación en la silueta, los colores u otros elementos que podían añadirse en el dibujo facilitaron una base para revelar el significado de las metáforas, en un diálogo en el que las lenguas no se consideraban por separado, sino como partes de un todo.

El diseño de este estudio permitió la codificación de las unidades de significado recopiladas, para descubrir, desarrollar y relacionar categorías que, a su vez, conformaron los temas. Así, las afirmaciones realizadas en forma de núcleos temáticos son justificadas y se han producido con integridad metodológica. Efectivamente, los datos presentados son relevantes para la pregunta y cubren los diferentes aspectos del objeto de estudio (triangulación entre múltiples fuentes de información).

### Consideraciones éticas

Los aspectos éticos del estudio se garantizaron. La participación fue voluntaria y todos/as los/as participantes proporcionaron su consentimiento informado. Se anonimizaron sus datos personales mediante un sistema de código para evitar su identificación. Toda información adicional se registró

por separado y se protegió con medidas técnicas y organizativas para garantizar que no se pudiera atribuir a las personas participantes.

**Resultados**

Para organizar y transmitir los resultados de este estudio de forma sintética, se presentan a continuación los diez núcleos temáticos emergentes del análisis de los datos, con sus categorías, las ocurrencias de códigos para cada categoría y algunos ejemplos de las transcripciones de las entrevistas para entender los resultados a los que se llega.

**Lenguas ubicadas en la cabeza**

El primer tema se desarrolló en torno a las categorías de las lenguas ubicadas en la cabeza en los retratos lingüísticos (véase Tabla 2).

El lugar de la cabeza se asocia, por un lado, con las lenguas que encarnan la matriz por la que se expresan y entienden las ideas; y, por otro, con lenguas que han supuesto un esfuerzo cognitivo para su adquisición en comparación con otras lenguas consideradas más naturales y ubicadas en otras zonas.

La LO mayoritaria ocupa la posición de lengua “más usada” (#5), “más predominante” (#3) y, por lo tanto, “más fácil” (#7) y “más fluida” (#21), lo que conlleva su imposición como lengua de pensamiento y desarrollo de los procesos mentales.

Cuando una LS se ubica en la parte de la cabeza, es citada a la par que una LO, insistiendo en la coexistencia de ambas lenguas en sus vidas y sus formas de aprehender el mundo.

La ubicación de una LS en la cabeza estuvo motivada por su adquisición temprana que, en palabras de la informante #3, a pesar de ser menos la lengua en la que se expresa, la “atraviesa, porque siempre [la] ha acompañado”.

Llama la atención que varias LO fueron ubicadas en la zona de la cabeza por su aprendizaje formal y el esfuerzo cognitivo que les supone, pero no fue el caso para las LS que fueron aprendidas formalmente. Por lo tanto, se plantea la hipótesis de un estatus singular de la modalidad signada, pues para estas personas se vincula en otros niveles diferentes que las LO, así como dependen de un proceso particular en su aprendizaje formal, dado que lo relacionaron de manera diferente a otras LO que aprendieron de modo formal.

**Tabla 2** Lenguas ubicadas en la cabeza

Categorías	ls ubicada en la cabeza, por su adquisición temprana, como la lo	ls ubicada en la cabeza, por ser de pensamiento, como la lo	lo ubicadas en la cabeza, por el uso de largo recorrido, frecuente e importante en el pensamiento	lo ubicadas en la cabeza, por requerir aprendizaje difícil
<b>Ocurrencia de códigos</b>	2	2	10	8
<b>Ejemplo de unidad de significado</b>	[...] La lengua de signos catalana el catalán. He conectado las dos lenguas en la cabeza, por usarlas desde siempre (#9)	He puesto tanto la lo como la ls en la cabeza, porque considero que pienso en las dos lenguas, no hay ninguna que manda más que la otra (#18)	El español lo he puesto en la cabeza, porque es del día a día, desde el colegio hasta hoy, la que mejor se me da (#7)	El inglés está en el sistema educativo español y lo he tenido que aprender. No me sale de manera espontánea, tengo que pensar, es más a nivel académico o técnico (#16)

LO: Lengua oral; LS: lengua de signos.

Tabla 3 Lengua oral ubicada en los articuladores de la modalidad oral

Categorías	lo asociada a los articuladores de la modalidad oral	lo asociada a la boca	lo percibida como discurso vacío de las personas oyentes
Ocurrencia de códigos	2	3	2
Ejemplo de unidad de significado	El castellano, lo he marcado en la boca, en el cuello, porque al final son las vías por las que sale (#5)	La lo la ubico en la boca, aunque se utiliza con la LS también, pero asocio la lo más a la boca (#18)	El oral es lo que primero se ve; por eso, realmente está fuera del cuerpo, por la percepción desde fuera de la gente que piensa que soy oyente de primera. Por eso puse “blabláblá” (#13)

LO: Lengua oral; LS: lengua de signos.

### Lengua oral ubicada en los articuladores de la modalidad oral

El segundo tema que surgió del análisis de los datos se relacionó con las LO ubicadas en los articuladores de esta modalidad (véase Tabla 3).

La simple asociación de los órganos fonatorios con las LO pareció ser lo que motivó la ubicación en los articuladores de esta modalidad (véase Tabla 3). Es posible inferir que estas personas informantes no quisieron identificarse más allá del aspecto fisiológico con la modalidad oral.

Además, dos informantes nombraron la modalidad oral con la connotación denigrante de la expresión “blabláblá” (#10, #13), que se contraponen a su percepción interior como signante. Esta expresión, que alude a un discurso vacío de contenido, puede indicar una distanciamiento respecto a la modalidad oral, en contrapeso al apego a la LS de herencia. A partir de estos datos, cabe

presumir un contraste de representación de las dos modalidades.

### Lengua oral como recurso práctico y herramienta de trabajo

El tercer tema que emergió del análisis de los datos fue el de la LO como recurso práctico y herramienta de trabajo (véase Tabla 4).

Las lenguas extranjeras son consideradas en su aspecto práctico y profesional, mayoritariamente el inglés, que es la lengua extranjera vehicular para el ámbito profesional, académico, o para la movilidad y la comunicación en el mundo. También se citaron otras lenguas extranjeras, como el francés (#7), el italiano o el caló (#22), por tener esta función. El castellano desempeña igualmente este papel para la informante #4, por ser la lengua vehicular del territorio. Por este motivo, estas lenguas se ubicaron en los brazos, en las piernas o en el centro, como símbolo de sostén y de pragmatismo

Tabla 4 Lengua oral como recurso práctico y herramienta de trabajo

Categorías	lo como recurso práctico	lo como herramienta de trabajo
Ocurrencia de códigos	4	5
Ejemplo de unidad de significado	En los brazos, como símbolo de práctico, puse el castellano, porque puedo usarlo en cualquier lugar, para moverme, para comunicarme (#4)	He puesto el inglés en el centro, porque mi trabajo es bilingüe, doy clases en inglés (#15)

LO: Lengua oral.

(#4, #7, #15, #16) y como símbolo de necesidad o experiencia vital (#19, #22).

**Lengua oral dominante por ser mayoritaria**

Este tema indica la LO dominante por ser mayoritaria y encarnada por el castellano, como lo ilustraron las declaraciones de las y los informantes en la Tabla 5.

La LO como dominante, por ser mayoritaria y encarnada por el castellano, como lo ilustraron las atribuciones de “dominante” (#1, #2), “idioma materno”, “cotidiano” (#22) y “más usado” (#1, #15, #16), se expuso con la representación, en los

retratos lingüísticos, en “el centro” (#16), para reflejar su importancia en las interacciones en general, o incluso desde “la mitad” (#1) a “casi todo el cuerpo” (#2) o “todo el cuerpo” (#22).

El término “rabia” utilizado por la informante #2, refiriéndose al español, puede indicar cierto rechazo o distanciamiento hacia esta lengua, debido a que se impuso como dominante sobre otras lenguas minoritarias. Esta hipótesis se debe entender en el contexto sociolingüístico en el que la LO mayoritaria encarna la lengua dominante en el sentido figurado también, es decir, la lengua que tiene poder sobre otras lenguas minoritarias, como, por

**Tabla 5** Lengua oral dominante por ser mayoritaria

Categorías	lo como lengua impuesta como dominante	lo como lengua dominante por el uso diario
Ocurrencia de códigos	3	2
Ejemplo de unidad de significado	Luego el español, lo he puesto en casi todo el cuerpo, como todo rayado, con rabia, porque al final es la lengua en la que soy dominante (#2)	El castellano lo he puesto la mitad, porque es lo que domino, la lengua que suelo utilizar (#1)

LO: Lengua oral.

ejemplo, las LS por las que las personas informantes han sido estigmatizadas, siendo el modo de comunicación utilizado en sus familias.

**Lengua oral de pertenencia**

Este tema aborda las LO de pertenencia de las personas participantes (véase Tabla 6).

Las LO con las que las personas informantes expresaron tener una conexión personal particular se

plasmaron, en los retratos lingüísticos, con ubicaciones en los pies, por ser “raíces” (#13), por los “orígenes” (#8, #22) y por el hecho de haber “ido creciendo” con esta lengua (#5).

Las representaciones de las LO minoritarias en el territorio —como el catalán, el euskera, el valenciano— y la de las LO minoritarias de origen —como el gaélico, el quebequés y el esquimal— se manifestaron con metáforas, como la profundidad, como se evidenció en la declaración de la

**Tabla 6** Lengua oral de pertenencia

Categorías	lo de la infancia	lo de origen por la familia	lo regional minoritaria reapropiada
Ocurrencia de códigos	2	3	2
Ejemplo de unidad de significado	A partes iguales está en alemán y en español, porque son los dos idiomas con los que yo crecí (#6)	En los pies, por mis orígenes: en el izquierdo, el gaélico, porque la familia de mi madre era escocesa; y en el derecho, el quebequés (#22)	El valenciano, porque, aunque no la domino, cada vez la siento más mía; por eso la puse en el estómago. Tengo ganas de usarla como lengua minoritaria y es algo que ahora mismo está dentro de mí (#8)

LO: Lengua oral.

informante #8: “Está dentro de mí”, y las raíces que expresan los orígenes y la herencia en estas lenguas.

**Lengua de signos como lengua materna**

Este tema remite a las declaraciones de las personas participantes que identificaron una LS como lengua materna (véase Tabla 7).

A partir del análisis de los datos, se destacaron cuatro motivos por atribuir el apellido de “materna” a la LS practicada por las personas informantes: ser

espontánea (#17), ser heredada (#3), ser vehicular (#8) y ser adquirida en la infancia (#19).

La casi totalidad de los códigos de esta categoría (7 de 8) provienen de informantes que consideran que su modalidad comunicativa con sus familiares sordos es visogestual exclusivamente. Por tanto, más allá de las características enunciadas para identificar una LS como lengua materna, la naturaleza de la variedad adquirida puede influir en el reconocimiento de la LS de herencia como lengua materna.

**Tabla 7** Lengua de signos como lengua materna

Categorías	Is como lengua materna espontánea	Is como lengua materna de herencia	Is como lengua materna vehicular	Is como lengua materna adquirida en la infancia
Ocurrencia de códigos	2	2	2	2
Ejemplo de unidad de significado	Mi lengua materna es la lengua de signos española. Me sale de la tripa, porque no tengo que pensar para hablarla, me sale (#12)	Mi lengua materna es la LO, con signos mezclados, porque mis padres son sordos y practican una forma de LS (#3)	Evidentemente las manos, porque es mi método de comunicación principal, mi lengua materna (#21)	La LS la he puesto en distintas partes: los pies, porque digamos que, cuando nací, aprendí primero la LS como lengua materna. Entonces, la primera forma de comunicación para empezar a andar fue la LS (#19)

LO: Lengua oral; LS: lengua de signos.

**Lengua de signos no adquirida por factores sociolingüísticos conlleva frustración**

Este tema se relaciona con el sentimiento de frustración de no saber más de una LS (véase Tabla 8).

Este sentimiento de frustración de no saber más de una LS se puede percibir en declaraciones como: “Me encantaría saber hablarla [...] hablar con otra gente en el mismo estado que mis padres” (#1). Estas declaraciones son indicativos de una situación que se vive como incómoda y puede crear sentimientos de frustración.

La inquietud generada por la oposición entre el estatus de lengua oficial valorada por su comunidad lingüística y la invisibilización y desvalorización de esta misma lengua por parte de la

informante #2, y por su entorno directo, se percibe de la misma manera en la expresión “espina clavada”, enunciada tanto por la informante #6 como por la informante #1, que designa un sentimiento de dolor o frustración que no se quita.

Estas declaraciones se enlazan con el contexto sociohistórico de proscripción de las LS, es decir, con la falta de reconocimiento de las LS en la sociedad, que restringe en gran medida la posibilidad de adquirir una LH signada. Esta frustración se resume de manera paradójica en la afirmación: “Siendo hija de sordos y no saber la LS es como vivir en España y no saber hablar castellano” (#1). Lo anterior refleja muy bien el valor central atribuido a la lengua de origen en su sistema de identificación. Estos enunciados expresan su sentido de pertenencia a la LH y afirman que, a

**Tabla 8** Lengua de signos no adquirida por factores sociolingüísticos conlleva frustración

Categorías	Is no adquirida es una cuenta pendiente	Is no adquirida como debida por el contexto sociolingüístico
Ocurrencia de códigos	2	2
Ejemplo de unidad de significado	Evidentemente, la ls la pongo en mis manos [...]. Aunque por el hecho de vivir en España y que no fuera una lengua oficial, y que también incluso mi madre lo veía como muy negativo, no la domino como yo quisiera. Eso mucho tiempo me ha hecho sentir culpable. Ni siquiera decía que hablaba esa lengua, era algo que ocurría en casa y ya está. Yo misma la silenciaba, no la consideraba relevante (#2)	Arriba he puesto la lengua de signos española y también he puesto el euskera. Las he puesto arriba, porque las dos son lenguas que, si el proceso histórico hubiera sido diferente, serían mis lenguas maternas. Si políticamente hubieran sido lenguas que no hubieran sido minoritarias y aplastadas, simplemente por la región en la que he nacido y por el árbol genealógico que tengo, son lenguas que habría aprendido, que habrían sido más (#14)

LS: lengua de signos.

**Tabla 9** Reproches por no acceder a la lengua de signos de herencia

Categorías	Reproche a la sociedad y la institución educativa por no facilitar el acceso la ls de herencia	Reproche a la comunidad sorda y a la familia por no transmitir la ls de herencia
Ocurrencia de códigos	2	3
Ejemplo de unidad de significado	La ls nunca se me enseñó. No se me dio oportunidad de aprender mi lengua, solamente se me impuso el español y no se me dio mi lengua, que nunca fue reconocida hasta recientemente (#2)	Si eres oyente, no eres de fiar. Eso lo he vivido y es puñetero, porque, ¿cómo vas a aprender entonces? Obviamente, no todas las personas sordas son así y entiendo que les pase eso, pero es complicado (#4)

LS: lengua de signos.

pesar de no hablarla, sienten un vínculo con ella. Además, la ubicación de una LS en sus retratos lingüísticos ilustra esta conexión.

### Reproches por no acceder a la lengua de signos de herencia

Este tema indica el reproche que varias personas informantes expresaron por no haber podido desarrollar su LH como lo hubieran deseado (véase Tabla 9).

Este reproche puede dirigirse a la sociedad (#2), a la institución educativa (#15), a la comunidad sorda (#4) o a la familia sorda (#6, #16). El caso es que señala cierto rancor por la vulneración del derecho al acceso a su LH.

Estas recriminaciones reflejan diferentes grados de concienciación de los procesos sociopolíticos que

afectan a la divulgación y la transmisión de las LS, por ejemplo, las condiciones de vida y las barreras educativas que han sufrido las personas sordas.

La totalidad de los códigos de esta categoría provienen de informantes que consideran que su modalidad comunicativa con sus familiares sordos es bimodal. Por tanto, cabe presumir que esta variedad adquirida es el resultado de procesos sociolingüísticos específicos, que entorpecen la transmisión y la adquisición de la lengua.

### Lengua de señas constitutiva de la identidad del signante de herencia

Este tema indica que una LS puede constituir la identidad del sujeto signante de herencia (véase Tabla 10).

**Tabla 10** Lengua de signos constitutiva de la identidad del signante de herencia

Categorías	Is procura identidad y crecimiento personal	La ls, junto a la lo regional, es lengua de origen y base del lenguaje
<b>Ocurrencia de códigos</b>	3	2
<b>Ejemplo de unidad de significado</b>	La lengua de signos española la he puesto dos veces: en el brazo que va hacia abajo, porque es una raíz fuerte, y en el brazo que va hacia arriba, por el desarrollo que me da. Es la lengua que me procura más identidad y construcción personal (#13)	Salen por los pies unas raíces que son la lengua catalana y la lengua de signos catalana. Las dos lenguas irradian a todo el cuerpo, son el fundamento de todas las demás lenguas (#9)

LO: Lengua oral; LS: lengua de signos.

La identidad como sujeto signante de herencia se ilustra con las LS ubicadas en los brazos, pies y piernas. En efecto, ofrece enraizamiento (#9, #13), “empoderamiento” (#11), “desarrollo” y “construcción personal” (#12), así como sostén lingüístico (#10). La identidad escindida evocada por la informante (#3) se expresó como el reflejo de su adquisición incompleta de una LS y el motivo por el que desea incrementar el desarrollo de su LS.

14

Los códigos de estas categorías provienen de tres informantes, cuya modalidad comunicativa con sus familiares sordos es en LS exclusivamente, de una informante en bimodal y de una informante en oral.

Bajo dicho contexto, la construcción identitaria, la pertenencia a través de la metáfora de la raíz y la función simbólica de la lengua de origen aplicada a la LS de herencia traspasa la modalidad adquirida y parece relacionarse con mecanismos que operan en el sistema de valor que se les aplica.

### Lengua de signos como lengua de herencia con dimensión afectiva

Este tema hace alusión al carácter emocional de las LS, que se ha expresado mediante la ubicación de estas en el corazón (véase Tabla 11).

Las personas informantes caracterizaron las LS como portadoras de una conexión emocional (#2) íntima (#3) y profunda (#5), con atributos como “cariño” (#4, #7) y “sentimental” (#18, #19). También utilizaron expresiones como “me sale de dentro” (#10), para referirse a un borbotón de emociones difícilmente controlables.

En definitiva, se observó una dicotomía entre las LO como lenguas cognitivas y prácticas y las LS como lenguas afectivas e identitarias, que invoca cuestiones sociopolíticas. No fueron asociaciones exclusivas, pero revelaron una tendencia en considerar que las LO movilizaban procesos mentales y eran el prisma del pensamiento, mientras que las

**Tabla 11** Lengua de signos como lengua de herencia con dimensión afectiva

Categorías	Is ubicada en el corazón, por ser lengua sentimental y emocional	Is ubicada en el corazón, por ser una lengua de origen íntimo con vínculo afectivo	Is ubicada en el corazón, por ser lengua genuina y profunda
<b>Ocurrencia de códigos</b>	3	3	4
<b>Ejemplo de unidad de significado</b>	La he puesto en el corazón, porque es algo muy sentimental. La LS es toda la parte emocional (#17)	La lengua de signos española la he puesto en el corazón. Me genera mucho cariño y mucho amor. Quizá porque me recuerda a mis padres y siento mucho cariño, respeto y muchísimo amor (#7)	La LS la he puesto en el corazón como idioma más amado. Salen del corazón como unas venas hacia las manos. Como que el corazón regala a las manos (#10)

LS: lengua de signos.

LS dinamizaban procesos emocionales y apelaban a una conexión íntima. De la misma manera, las LO se nombraron más veces para aludir a su aspecto pragmático y profesional que las LS, a pesar de que casi la mitad de las personas participantes hacía uso de una LS en su trabajo; mientras que las LS se nombraron más veces para referir a la expresión de la subjetividad, ya sea en la afirmación de lengua materna o como constitutiva de la identidad.

## Discusión

Tomados juntos, los hallazgos de este estudio concuerdan con el marco teórico de Minoura (1992), según el cual existen tres niveles de análisis de la aculturación: cognitivo (representaciones), comportamental (prácticas) y afectivo (sentimientos). En efecto, los temas abordados en el retrato lingüístico reflejan justamente estos tres niveles de análisis de la aculturación de la cultura etnolingüística, puesto que los principales ámbitos referidos por las personas informantes han sido la mente, la identidad y el afecto. Por lo tanto, la discusión de este estudio se estructura en los tres puntos siguientes:

- El nivel cognitivo, con las representaciones en cuanto al repertorio lingüístico y la pertenencia cultural.
- El nivel comportamental, con las actitudes respecto a sus lenguas.
- El nivel afectivo, con los sentires y apegos que declaran tener.

### Nivel cognitivo

En cuanto a sus repertorios lingüísticos, las representaciones de las personas informantes se asemejan considerablemente a las representaciones de los sujetos hablantes de herencia presentadas en la literatura, que evidencian la divergencia de la representación mental que un sujeto hablante de herencia tiene de la lengua en comparación con un sujeto hablante nativo (Bloon y Polinsky, 2015).

En efecto, las connotaciones asociadas a la LH signada suelen estar intrínsecamente ligadas a la concepción de la lengua como entidad pura y unificada, en la que el sujeto hablante se siente más o menos partícipe (Polinsky, 2015).

Esta perspectiva monolingüista, que Grosjean (1984) reveló y criticó, es la que condicionó las representaciones de las propias personas informantes en cuanto a sus repertorios lingüísticos, viéndolos como una suma de competencias lingüísticas más o menos completas. Este enfoque se evidenció claramente en varios retratos lingüísticos, en los que la mezcla de modalidades, las interlenguas y las “variedades caseras” que son propias de los sujetos hablantes de herencia, como lo revelaron varias autoras (Bloon y Polinsky, 2015; Valdés, 2000), y que las personas informantes mencionaron al abordar las habilidades comunicativas adquiridas en el seno familiar, se representaron escasamente. Solo cuatro participantes hicieron referencia a una variación propia o modalidad de comunicación más allá de las lenguas oficiales, como se reflejan en las siguientes declaraciones: “Un poco de LO, pero con signos mezclados” (#3), “La LS casera” (#15), “La modalidad visual y gestual” (#13), “Este sistema de comunicación, no me atrevo a decir lengua, porque yo creo que no la tengo adquirida” (#16).

Así, las representaciones monolíticas de las lenguas, que fueron reveladas por Grosjean (1984), se manifestaron incluso en las personas informantes bimodales, dado que la mayoría de la muestra se refirió a las lenguas como entidades compartimentadas. Por lo tanto, la mezcla de modalidades no atenuó las percepciones monolingües. A pesar de que la competencia comunicativa no es simplemente la suma de las competencias lingüísticas, sino que abarca factores socioculturales y pragmáticos, la visión monolingüe de la pluralidad y la heterogeneidad de las competencias sigue vigente, como lo indica este estudio. Así, la perspectiva monolingüista, construida socialmente y adoptada por las personas informantes, ha

excluido sus habilidades de conexión, alternancia y adaptabilidad en los usos lingüísticos típicos de los sujetos bilingües biculturales. Además, en la comunicación, a menudo existe una adaptación del comportamiento, ya sea verbal o no verbal, en función del papel conversacional y del contexto que las personas oyentes de familias sordas conocen bien. Sin embargo, a pesar de que la consigna explicitaba la posibilidad de plasmar todos los elementos de la comunicación del repertorio lingüístico, la identificación de estas habilidades transversales fue escasa en los retratos lingüísticos.

Las declaraciones de las personas informantes se consideraron desde un enfoque holístico, que entiende las representaciones mentales de las lenguas, sus competencias lingüísticas y a la pertenencia cultural como relativas y pragmáticamente inscritas en una estructura social que las condiciona (Jodelet, 2007). De este modo, se pudo observar que, por un lado, identificaron la LO dominante como “idioma materno” por ser “cotidiano” (#16) y más usado (#1, #14, #15); y, por otro, nombraron su LH signada como su lengua materna, por ser espontánea (#17), heredada (#3), vehicular (#8) y adquirida en la infancia (#19). En este contexto, se pudo observar diferentes justificaciones que apoyan la designación de lengua materna a la LO mayoritaria o la LS de herencia, apelando a las diferentes facetas de la ficción del concepto de *lengua materna* (Jodelet, 2007).

En otro orden de ideas, cinco informantes emplearon términos que no son los adecuados en la comunidad lingüística, como, por ejemplo: “lenguaje de signos”, “sordomudo”, “lengua de signos castellana” y “hablar con las manos” para referirse respectivamente a la LS, las personas sordas, la lengua de signos española y el hecho de signar. Por otro lado, todas las personas informantes que tuvieron en algún momento un aprendizaje formal demostraron conocer los términos adecuados para referirse a ella como “lengua de signos”, y aclararon su reconocimiento como tal. Es plausible que las representaciones mentales de las LS varíen según las circunstancias individuales, y que el hecho de

recibir clases de LS permita desarrollar actitudes consideradas como adecuadas respecto a la lengua en la comunidad de hablantes. El aprendizaje formal de una LS podría tener un impacto en la consideración del estatus de las LS como sistemas lingüísticos con una organización gramatical que sigue los principios de toda lengua humana.

En resumen, se demostró que todas las personas informantes se encontraron en una situación de bilingüismo diglósico, en la que la lengua oficial mayoritaria desempeñó el papel de lengua vehicular y se percibió como la lengua dominante, excepto en algunos casos, en los que compartió este estatus con la LS, pero en ninguno la LS ocupó el papel de lengua dominante frente a la lengua oficial mayoritaria. Por otro lado, se reveló la influencia de la figura mítica del sujeto bilingüe que actúa en la concepción del propio registro lingüístico, en el que las lenguas se perciben bajo una visión monolingüe y en el que la ficción de “lengua materna” operó de tal modo que excluyó las variaciones idiosincrásicas de las personas CODA.

### Nivel comportamental

Una de las cuestiones desprendida de estos resultados es la identificación de las prácticas que originan la identidad de signante en el nivel de comportamiento. Como se expuso anteriormente, la identidad social y la etnicidad son en gran parte reproducidas por el lenguaje (Le Page y Tabouret-Keller, 1985). Así, las declaraciones de las personas informantes sobre sus prácticas lingüísticas y sus actitudes hacia las culturas ligadas a ellas (valores atribuidos a las lenguas y culturas) deben analizarse con un enfoque sociolingüístico, en el que cabe revelar las complejidades de los vínculos y las tensiones en situaciones lingüísticas conflictivas (Kremnitz, 1981).

De este modo, a partir del análisis de los datos, se puede percibir un cuestionamiento del orden diglósico, con la percepción de la modalidad oral como dominante, que pasa a objetivarse como accionadora de articuladores concretos, mientras

que la percepción de la modalidad signada es subjetivada como elemento íntimo. La toma de conciencia de la jerarquización lingüística puede llevar entonces a un posicionamiento crítico que equipara las modalidades, otorgando valor a la lengua minorizada y restando prestigio y privilegio a las LO por el simple hecho de serlo. Así, señalar el aspecto fisiológico de la articulación de una LO es una manera de recordar que lo que diferencia las LO de las LS no es su valor, sino, en todo caso, su modalidad. La insistencia de varias personas informantes en aclarar que “las dos son lenguas igual de válidas” (#5) y que “no hay una peor que la otra” (#18) abundó en este sentido.

La asignación de una relación pragmática para ciertas lenguas debido a su uso en la vida cotidiana o por ser vehiculares y funcionales se contrapone a la atribución de una relación íntima con otras lenguas identificadas como de origen y constitutivas de la identidad. En efecto, esta dicotomía entre lenguas prácticas y lenguas íntimas se aplica tanto entre la LO mayoritaria y la LS de herencia como entre la LO mayoritaria y otras LO de pertenencia por remitir a la infancia, la familia o a lengua minoritaria en el territorio.

En otro orden de ideas, los resultados son consistentes con los de investigaciones anteriores que destacaron la dificultad que supone, para padres o madres, transmitir a sus hijos e hijas las competencias lingüísticas de una minoría (Kasuya, 1998; Schüpbach, 2009), y el arrepentimiento o la vergüenza que sienten algunas personas adultas por no haber aprendido la LH de su familia lo suficientemente bien para adherirse a su cultura (Cho *et al.*, 1997; Hinton, 1999). El deseo de compensar el vacío o la carencia de la LH, expresado por varias personas informantes, ilustra la demanda por parte del colectivo CODA de fomentar el acceso a su LS de herencia.

La afiliación a la LH signada se afirmó a través de las declaraciones de “lengua materna” y “lengua de identidad”, a pesar de que el contexto sociohistórico de proscripción de las LS y las condiciones desencadenadas por ello hayan afectado

su transmisión. El resultado más interesante que se pudo extraer de este estudio fue que todas las personas informantes incluyeron una LS en sus retratos lingüísticos, independientemente de su nivel de manejo de la lengua. Así pues, todas se inscribieron en la genealogía de su LH signada, sin importar el uso que tengan de ella. La LH signada es considerada de manera singular y tiene un componente identitario que no se relaciona necesariamente con el dominio o la frecuencia de uso de esta lengua, sino con su dimensión filial, infantil e íntima.

Al igual que la nacionalidad, la localidad o la afiliación social, las lenguas son un medio de identificación (Verma-Shivendra, 1990). Así, las declaraciones de las personas informantes en el nivel de comportamiento fueron “realizativas”, en el sentido que le dio Austin (1970), es decir, al enunciar que una LS es lengua materna, se inscriben en el linaje y devienen signantes de herencia en este acto de habla declarativo. Por tanto, una LS de herencia se percibe no solamente como una herramienta de comunicación o una lengua del entorno comunitario, sino también “como componente primordial del patrimonio y como marcador de identidad” (Billiez, 1985).

### Nivel afectivo

Los resultados en el nivel de afecto que emergieron del análisis de los datos son consistentes con resultados de anteriores estudios (Boyer, 2017; Gardy y Lafont, 1981; Ninyoles, 1988), que indicaron que los sentimientos y apegos de los sujetos hablantes acerca de su lengua podían expresar un deseo de reajuste simbólico de la asimetría lingüística en sus vidas. Las lenguas de pertenencia se presentan a menudo como “jardines secretos” enterrados bajo la(s) lengua(s) de aculturación (Bourdieu y Botlansky, 1975). Un ejemplo es el expresado por una informante que declaró: “Me sale de dentro” (#5).

Los resultados observados en este estudio son similares a los encontrados en estudios previos, los cuales indicaron que el afecto dedicado a la LH la confina en su ámbito doméstico y privado, a la vez

de ensalzarla (Kremnitz, 1981). La LS de herencia es la lengua de corazón, que encarna la manera de conformarse con la diglosia (Maurer, 2013), lo que favorece al final la jerarquía entre las LO y las LS.

A lo largo de las entrevistas, muchas personas informantes relataron experiencias aflictivas relacionadas con su LH; sin embargo, llama la atención que la casi totalidad no requirió reflejarlas en su retrato lingüístico. La asociación de la ubicación de la LH signada con momentos dolorosos solo apareció en la declaración de la participante #11: “La ubicación de la LS en las tripas es porque ha habido momentos en mi historia que han sido dolorosos, complicados, que se relacionaban a esa lengua”. Una explicación puede ser la función simbólica de la lengua de origen que mitifica la lengua en cuestión, tratando de proveerla de estima y reparar el daño sociolingüístico que ha sufrido. Eludir sus connotaciones negativas, aunque sea inconscientemente, es partícipe de esta dinámica.

18

Esta última sección de la discusión indica que la definición amplia del sujeto hablante de herencia como persona que tiene alguna conexión cultural con el idioma de su familia, pero no necesariamente lo ha adquirido en la infancia (Fishman, 2001; Van Deusen-School, 2003), encaja con la situación de los sujetos signantes de herencia.

### Conclusiones

En síntesis, los resultados de este estudio sugieren que las personas CODA incorporan su LS de herencia en sus retratos lingüísticos, principalmente por ser la lengua natural de sus familiares sordos, con la que sienten una conexión emocional por haber crecido en una familia sorda. Bajo dicha perspectiva, si bien su nivel de adquisición de la LH varía y puede incluso carecer de capacidad lingüística, como es el caso de algunas personas informantes de este estudio o como es el caso de hijos e hijas de migrantes de segunda o tercera generación que se han asimilado a la cultura mayoritaria, el nivel de identificación cultural de las personas CODA sigue siendo el de la primera generación que ha crecido

con las personas referentes nativas de la cultura y ha desarrollado sus primeras relaciones interpersonales e impresiones sobre sí misma y el mundo en una familia sorda.

La conciencia de los motivos sociopolíticos que han impedido la transmisión de las LS de herencia demuestra, de la misma manera, una socialización primaria en la cultura sorda y un contexto de sensibilidad hacia las “circunstancias [...] en España [...] por las que no fuera una lengua oficial” (#2), y hacia la condición del “proceso histórico que si hubiera sido diferente”, (#20) es una lengua que hubiera sido transmitida. Al fin y al cabo, la proclamación de la identidad a través de la lengua tiene el valor de una proclamación voluntarista de la identidad (Billiez, 1985), vinculada a la construcción de la biculturalidad.

La identificación a la lengua y la cultura de herencia representa la oportunidad de cuestionar su jerarquización y discriminación, así como de considerarse parte de la comunidad etnolingüística y, de este modo, convertirse en persona aliada, debido a su interés común en preservar la lengua y la cultura sorda. Siendo así, elaborar una identidad subversiva como CODA, más allá del mito bilingüe y de la sobrevaloración afectiva, es entonces factible.

Los padres o las madres son, en primer lugar, las personas custodias de los componentes de la identidad cultural y lingüística original, y pueden transmitir con mayor o menor intensidad elementos de la lengua de pertenencia que se asocia a esta identidad, sin que ello sea necesariamente objeto de una reflexión consciente. Sin embargo, los individuos también se nutren de otros agentes que pueden proporcionarles modelos y conocimientos tanto lingüísticos como culturales en relación con una comunidad etnolingüística dada.

De ese modo, el aprendizaje formal de una LH signada aparece como lo que podría estimular el valor atribuido a la comunidad y la cultura de herencia. Las clases de LS representan una oportunidad para las personas CODA, en tanto que de esa forma

podrían llegar a ser validadas como miembros de la comunidad etnolingüística y comprender las cuestiones estructurales que afectan a esta comunidad.

Existen muchos métodos, desde la pedagogía lingüística crítica (Leeman *et al.*, 2011), que pueden aportar un enfoque pertinente para el proceso de concienciación de la persona CODA en relación con la historia y la cultura de su lengua marcada por la opresión. Además, la interseccionalidad en las vivencias sobrepasa la dualidad LO mayoritaria / LS minoritaria, ya que, como se ha visto en los retratos lingüísticos, los sujetos signantes de herencia pueden relacionarse con otras lenguas minoritarias o minorizadas. Así, la construcción de la identidad etnolingüística es única y propia de cada hablante.

Respecto a las limitaciones de este estudio, debido a su naturaleza cualitativa, no pretende dar cuenta de manera representativa del conjunto de las personas CODA. Sin embargo, el proceso iterativo para llegar a la saturación teórica permitió recolectar una gran variedad de representaciones con respecto a las lenguas y variedades lingüísticas de las personas informantes.

Entre las futuras y posibles preguntas de investigación que pueden formularse a partir de los resultados se encuentran, entre otras, la identificación de los procesos de adquisición de la LH signada en diferentes contextos y con otros agentes distintos de los familiares sordos, que pueden proporcionar modelos y conocimientos tanto lingüísticos como culturales en relación con la comunidad etnolingüística. Así mismo, el análisis de las implicaciones de estas identidades lingüísticas y culturales para la educación o la inclusión social, con el desarrollo de políticas lingüísticas que permitan salvaguardar y facilitar el acceso y el reconocimiento de las lenguas minoritarias enseñadas.

## Referencias

Austin, J. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Seuil.

Báez Montero, I. C. y Otero Doval, H. (Eds.) (2015). *Buscando respuestas en lengua de signos*. Axac.

Batterbury, S., Ladd, P. y Gulliver, M. S. (2007). Sign language peoples as indigenous minorities: Implications for research and policy. *Environment and Planning A. Economy and Space*, 39(12), 2899-2915. <https://doi.org/10.1068/a388>

Beaudrie, S., Ducar, C. y Potowski, K. (2014). General sociolinguistic considerations. En S. Beaudrie, C. Ducar, y K. Potowski, *Heritage language teaching: Research and practice* (pp. 17-35). McGraw-Hill Education.

Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 1(2), 95-105. <https://doi.org/10.3406/remi.1985.982>

Bloon, E., y Polinsky, M. (2015). Del silencio a la palabra: el empoderamiento de los hablantes de lenguas de herencia en el siglo XXI. Observatorio de la Lengua Española y las Culturas Hispánicas en los Estados Unidos [informe]. Instituto Cervantes y Facultad de Artes y Ciencias de Harvard University. [https://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/007\\_informes\\_mp\\_del-silencio\\_0.pdf](https://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/007_informes_mp_del-silencio_0.pdf)

Bolinger, D. y Sears, D. (1981). *Aspects of language* (3.ª ed.). Heinle & Heinle.

Bourdieu, P. y Botlansky, L. (1975). Le fétichisme de la langue. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1(4), 2-32. <https://doi.org/10.3406/arss.1975.3417>

Boyer, H. (2017). Bilinguisme/diglossie : quel(s) modèle(s) de traitement des plurilinguismes ? En *Introduction à la sociolinguistique* (cap. 4, pp. 67-84). Dunod. <https://www.cairn.info/introduction-a-la-sociolinguistique--9782100762149-page-67.htm>

Calvet, L.-J. (1974). *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*. Payot.

Cho, G., Cho, K. y Tse, L. (1997). Why ethnic minorities want to develop their heritage language: The case of Korean-Americans. *Language Culture and Curriculum*, 10(2), 106-112. <https://doi.org/10.1080/07908319709525244>

Emmorey, K. (2018). Variation in late L1 acquisition? *Bilingualism (Cambridge, England)*, 21(5), 917-918. <https://doi.org/10.1017/S1366728918000196>

Fernández Rodríguez, M. (2000). Cuando los hablantes se niegan a elegir: multilingüismo e identidad múltiple en la modernidad reflexiva. *Estudios de Sociolingüística: Linguas, Sociedades e Culturas*, 1(1), 47-58. <https://doi.org/10.1558/sols.v1i1.47>

Fishman, J. (2001). 300-plus years of heritage language education in the United States. En J. K. Peyton, D. A. Randar y S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America. Preserving a national resource* (pp. 81-98).

- Washington: Delta Systems, and McHenry, IL: Center for Applied Linguistics. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458809.pdf>
- Gardy, P. y Lafont, R. (1981). La diglossie comme conflit; l'exemple occitan. *Bilinguisme et diglossie. Langages*, (61), 75-92. <https://doi.org/10.3406/lgge.1981.1869>
- Gathercole, V. C. M. y Thomas, E. M. (2009). Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism (Cambridge, England)*, 12(2), 213-237. <https://doi.org/10.1017/S1366728909004015>
- Grosjean, F. (1984). Le bilinguisme: vivre avec deux langues. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique (Tranel)*, (7), 15-42. <https://doi.org/10.26034/tranel.1984.2279>
- Hinton, L. (1999). Trading tongues: Loss of heritage languages in the United States. *English Today*, 15(4), 21-30. <https://doi.org/10.1017/S0266078400011226>
- Hoffmeister, R. (2008). Border crossings by hearing children of deaf parents: The lost history of CODAs. En H. L. Bauman (Ed.), *Open your eyes: Deaf studies talking* (pp. 189-215). University of Minnesota Press.
- Isakson, S. K. (2018). The case for heritage ASL instruction for hearing heritage signers. *Sign Language Studies*, 18(3), 385-411. <https://doi.org/10.1353/sls.2018.0008>
- Jodelet, D. (2007). Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales. En *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations* (pp. 235-255). Les Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.1522/030023179>
- Kanto, L., Laakso, M. y Huttunen, K. (2017). Use of code-mixing by young hearing children of Deaf parents. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20(5), 947-964. <https://doi.org/10.1017/S1366728916000560>
- Kasuya, H. (1998). Determinants of language choice in bilingual children: The role of input. *International Journal of Bilingualism*, 2(3), 327-346. <https://doi.org/10.1177/136700699800200304>
- Kochman, T. (1981). *Black and white styles in conflict*. University of Chicago Press.
- Kremnitz, G. (1981). Du «bilinguisme» au «conflit linguistique». Cheminement de termes et de concepts. *Langages*, 15(61), 63-74. <https://doi.org/10.3406/lgge.1981.1868>
- Kusters, A. y De Meulder, M. (2019). Language portraits: Investigating embodied multilingual and multimodal repertoires. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3239>
- Le Page, R. y Tabouret-Keller, A. (1985). Acts of identity: Creole-based approaches to language and ethnicity. Cambridge University Press.
- Leeman, J., Rabin, L. y Román-Mendoza, E. (2011). Identity and activism in heritage language education. *Modern Language Journal*, 95(4), 481-495. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01237.x>
- Mannoni, P. (2012). *Les représentations sociales* (6.<sup>a</sup> ed.). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.manno.2012.01>
- Maurer, B. (2013). *Représentations sociales des langues en situation multilingue. La méthode d'analyse combinée, nouvel outil d'enquête*. Archives contemporaines.
- Memmi, A. (1957). *Portrait du colonisé précédé de Portrait du colonisateur*. Editions Corrêa.
- Minoura, Y. (1992). A sensitive period for the incorporation of a cultural meaning system: A study of Japanese children growing up in the United States. *Ethos*, 20(3), 304-339. <https://doi.org/10.1525/eth.1992.20.3.02a00030>
- Myers, S., Myers, R. y Marcus, A. (2010). Hearing children of deaf parents: Issues and interventions within a bicultural context. En I. Leigh (Ed.), *Psychotherapy with deaf clients from diverse groups* (pp. 109-135). Gallaudet University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2rh299c.10>
- Ninyoles, R. (1988). *Conflicte lingüístic valencià: substitució lingüística i ideologies diglòssiques*. Eliseu Climent.
- Pearson, B. Z. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 399-410. <https://doi.org/10.1017/S014271640707021X>
- Phinney, J., Horenczyk, G., Liebkind, K. y Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration, and well-being: An interactional perspective. *Journal of Social Issues*, 57(3), 493-510. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00225>
- Pizer, G., Walters, K. y Meier, R. (2013). "We communicated that way for a reason": Language practices and language ideologies among hearing adults whose parents are deaf. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(1), 75-92. <https://doi.org/10.1093/deafed/ens031>

- Polinsky, M. (2015). Heritage languages and their speakers: State of the field, challenges, perspectives for future work, and methodologies. *Zeitschrift Fuer Fremdsprachwissenschaft*, 26(1), 7-27. <https://www.dgff.de/assets/Uploads/ausgaben-zff/ZFF-1-2015-Polinsky.pdf>
- Polinsky, M. (2018). Sign languages in the context of heritage language: A new direction in language research. *Sign Language Studies*, 18(3), 412-428. <https://www.jstor.org/stable/26478225>
- Polinsky, M. y Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the “wild” and in the classroom: Heritage languages: In the “wild” and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1(5), 368-395. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2007.00022.x>
- Preston, P. (1994). *Mother father deaf: Living between sound and silence*. Harvard University Press.
- Reynolds, W. (2016). *Early bimodal bilingual development of ASL narrative referent cohesion: Using a heritage language framework* [PhD Dissertation]. Gallaudet University. [https://slla.lab.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/1793/2019/05/Reynolds\\_Dissertation\\_2016.pdf](https://slla.lab.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/1793/2019/05/Reynolds_Dissertation_2016.pdf)
- Schüpbach, D. (2009). Language transmission revisited: Family type, linguistic environment and language attitudes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(1), 15-30. <https://doi.org/10.1080/13670050802149499>
- Singleton, J. y Tittle, M. (2000). Deaf parents and their hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(3), 221-236. <https://doi.org/10.1093/deafed/5.3.221>
- Tabouret-Keller, A. (2013). Factors of constraints and freedom in setting a language policy for the European Community: A sociolinguistic approach. *A language policy for the European community: Prospects and quandaries*. De Gruyter Mouton, 45-58. <https://doi.org/10.1515/9783110877137.45>
- Valdés, G. (2000). The teaching of heritage languages: An introduction for Slavic-teaching professionals. En O. Kagan y B. Rifkin (Eds.), *The learning and teaching of Slavic languages and cultures* (pp. 375-403). Slavica Pub.
- Van Deusen-School, N. (2003). Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(3), 211-230. [https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0203\\_4](https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0203_4)
- Verma-Shivendra, K. (1990). My mother tongue is not my mother's tongue. En G. Gagne, M. Page y E. Tarrab (Eds.), *Didactique des langues maternelle* (pp. 82-83). De Boeck.

**Cómo citar este artículo:** Papin, S. (2024). Retratos lingüísticos de hijos de familias sordas: representaciones de una lengua de herencia signada. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(2), 1-21. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355259>

# ACTITUDES LINGÜÍSTICAS HACIA LA LENGUA MAPUCHE: UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN JÓVENES DE LA ARAUCANÍA Y BIOBÍO EN CHILE

LINGUISTIC ATTITUDES TOWARDS THE MAPUCHE LANGUAGE: AN EXPLORATORY AMONG YOUTH FROM ARAUCANÍA AND BIOBÍO REGIONS IN CHILE

ATTITUDES LINGUISTIQUES VERS LA LANGUE MAPUCHE : UNE ÉTUDE EXPLORATOIRE PARMIS DES JEUNES DES RÉGIONS D'ARAUCANÍA ET BIOBÍO AU CHILI

ATITUDES LINGÜÍSTICAS PARA A LÍNGUA MAPUCHE EM JÓVENS DAS REGIÕES DA ARAUCANÍA E BIOBÍO NO CHILE

**Carol Becerra Soto**

Instructora, Centro de Formación Técnica San Agustín, Talca, Chile.  
cbecerras@magister.ucsc.cl  
<https://orcid.org/0009-0005-4403-5023>

**Marisol Henríquez Barahona**

Profesora titular, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.  
mhenriquez@ucsc.cl  
<https://orcid.org/0000-0003-4405-6017>

Los datos analizados en este estudio forman parte del proyecto institucional DIREG 04/2020 titulado: "Representaciones sociales de jóvenes mapuche-pewenche en torno al mapudungun y su proceso de revitalización lingüística. Un estudio exploratorio en la región del Biobío, que dirige la segunda autora.



## RESUMEN

La lengua mapuzungun o chedungun constituye, para el pueblo mapuche, una parte fundamental de su identidad que en la actualidad se ve afectada por una situación de desplazamiento lingüístico, debido a la minorización sociopolítica y al avance del castellano como lengua oficial. Este artículo reporta un estudio cualitativo de tipo exploratorio realizado con doce participantes, en edades entre 18 y 27 años, de varias comunidades mapuche de las regiones de Araucanía y Biobío, en Chile. Se analizaron las principales actitudes lingüísticas de estos jóvenes mapuches hacia el *mapuzungun* y el proceso de revitalización de la lengua liderado por el Estado con el programa de educación intercultural bilingüe. Los datos se obtuvieron mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas por colaboradores bilingües pertenecientes a diferentes comunidades de las regiones de la Araucanía y Biobío, en Chile. Los resultados muestran un conflicto actitudinal en los jóvenes, pues evidencian a la par de actitudes muy positivas hacia su lengua, mucha inseguridad lingüística, motivada por una ideología purista, lo que podría influir en la decisión de no querer hablar *mapuzungun*. En cuanto a la revitalización lingüística, identificaron diferentes agentes responsables del proceso, donde la escuela cumpliría un rol fundamental si se realizan transformaciones estructurales. Al evidenciar y proyectar las motivaciones que subyacen al comportamiento sociolingüístico de las comunidades, este examen de los sistemas de creencias de hablantes de lenguas minorizadas provee aportes para el diseño e implementación de programas de enseñanza y revitalización lingüística.

**Palabras claves:** actitudes lingüísticas, educación intercultural bilingüe, lengua mapuche, revitalización lingüística, sociolingüística

Recibido: 2023-11-08 / Aceptado: 2024-06-13 / Publicado: 2024-06-

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355447>

<http://crossmark.crossref.org/dialog/?doi=10.17533/udea.ikala.355447>

Editora: Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2024. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



**ABSTRACT**

*Mapuzungun* or *Chedungun* language is a quintessential part of Mapuche people's identity, but this language is nowadays threatened by linguistic displacement driven by their sociopolitical minoritization and the advance of Spanish language as the national language. This article reports on a qualitative exploratory study carried out with twelve participants aged 18 and 27, from some Mapuche communities settled in the Araucanía and Biobío regions, in Chile. It aimed to analyze the main linguistic attitudes displayed by the Mapuche young participants towards *Mapuzungun* and the State-led process of language revival through the program of bilingual intercultural education. Data were gathered through semi-structured interviews conducted by bilingual collaborators from various communities in the abovementioned regions. Findings suggest an attitudinal conflict in these young people, which leads them to display very positive attitudes towards their native language along with high linguistic insecurity, grounded on a purist approach, which could influence their decision of avoiding speaking *Mapuzungun*. Concerning linguistic revitalization, participants identified different agents in charge of the process, with the school playing a fundamental role, provided it goes through structural changes. By making evident and projecting the motivations underlying community sociolinguistic behavior, examining minoritized language speakers' beliefs provides inputs to design and deploy language revival and teaching programs.

**Keywords:** linguistic attitudes, bilingual intercultural education, Mapuche language, language revival, sociolinguistics

**RÉSUMÉ**

La langue *mapuzungun* ou *chedungun* est un élément essentiel de l'identité du peuple mapuche, mais cette langue est aujourd'hui menacée de déplacement linguistique en raison de sa minorisation sociopolitique et de la progression de l'espagnol en tant que langue nationale. Cet article rend compte d'une étude exploratoire qualitative menée auprès de douze participants âgés de 18 à 27 ans, issus de communautés mapuches des régions de l'Araucanía et du Biobío, au Chili, dans le but d'analyser les principales attitudes linguistiques affichées par les jeunes participants mapuches à l'égard du *mapuzungun* et du processus de renaissance de la langue mené par l'État avec le programme d'éducation bilingue interculturelle. Les données ont été recueillies au moyen d'entretiens semi-structurés menés par des collaborateurs bilingues issus de diverses communautés des régions susmentionnées. Les résultats suggèrent un conflit attitudinal chez ces jeunes, montrant des attitudes très positives envers leur langue maternelle en même temps qu'une grande insécurité linguistique, fondée sur une idéologie puriste, qui pourrait influencer leur décision d'éviter de parler le *mapuzungun*. En ce qui concerne la revitalisation linguistique, les participants ont identifié différents agents responsables du processus, l'école jouant un rôle fondamental, à condition qu'elle procède à des changements structurels. En mettant en évidence et en projetant les motivations qui sous-tendent le comportement sociolinguistique de la communauté, l'examen des croyances des locuteurs de langues minorisées permet de concevoir et de déployer des programmes de revitalisation et d'enseignement des langues.

**Mots clés :** attitudes linguistiques, éducation interculturelle bilingue, langue mapuche, revitalisation linguistique, sociolinguistique

## RESUMO

A língua *mapuzungun* ou *chedungun* é uma parte essencial da identidade do povo *mapuche*, mas atualmente essa língua está ameaçada pelo deslocamento linguístico impulsionado por sua minorização sociopolítica e pelo avanço da língua espanhola como língua nacional. Este artigo relata um estudo exploratório qualitativo realizado com doze participantes com idades entre 18 e 27 anos, provenientes de algumas comunidades *mapuches* das regiões de Araucanía e Biobío, no Chile, com o objetivo de analisar as principais atitudes linguísticas demonstradas pelos jovens participantes *mapuches* em relação ao *mapuzungun* e ao processo de revitalização do idioma conduzido pelo Estado com o programa de educação intercultural bilingue. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas conduzidas por colaboradores bilíngues de várias comunidades nas regiões mencionadas acima. Os resultados sugerem um conflito atitudinal nesses jovens, que demonstram atitudes muito positivas em relação à sua língua nativa e uma grande insegurança linguística, baseada em uma ideologia purista, o que poderia influenciar sua decisão de evitar falar *mapuzungun*. Com relação à revitalização linguística, os participantes identificaram diferentes agentes responsáveis pelo processo, sendo que a escola desempenha um papel fundamental, desde que passe por mudanças estruturais. Ao tornar evidentes e projetar as motivações subjacentes ao comportamento sociolinguístico da comunidade, o exame das crenças dos falantes de línguas minoritárias fornece subsídios para projetar e implementar programas de revitalização e ensino de línguas.

**Palavras chave:** atitudes linguísticas, educação intercultural bilingüe, lengua mapuche, revitalização linguística, sociolinguística

## Introducción

En Chile, la situación de los pueblos indígenas es compleja, debido a la discriminación e invisibilización a la que históricamente se han enfrentado, no solo por el Estado, sino también por la sociedad mayoritaria. La situación del pueblo mapuche no es la excepción; no obstante, en la actualidad es posible observar un proceso reivindicatorio por parte de los jóvenes de las comunidades, quienes, conscientes de su agencia y rol en los procesos de transmisión y mantenimiento de su cultura, están realizando acciones y reflexiones críticas para llevar adelante transformaciones sociales y reafirmar su identidad lingüístico-cultural.

Los mapuches son el pueblo indígena más numeroso en Chile. Su población es de 1 745 147 personas (Censo Nacional de Población del año 2017). Se concentran en la región metropolitana, la Araucanía y el Biobío (Chile, Instituto Nacional de Estadísticas, 2021). Su lengua, el *mapuzungun* —como la nombran los jóvenes si provienen de la Araucanía— o *chedungun* —si residen en la región del Biobío— (otra denominación es *huilliche*), posee varios dialectos geográficos mutuamente inteligibles (salvo el dialecto *huilliche* del sur de Chile) y ha sido clasificada como miembro único de la subfamilia araucana, de la familia araucanochon, del grupo andino-ecuatorial (Salas, 1992, p. 67). Desde un punto de vista morfológico, ha sido caracterizada como aglutinante y polisintética (Salas, 1992, p. 68).

La lengua *mapuzungun* o *chedungun* constituye, para el pueblo mapuche, una parte fundamental de su identidad (Álvarez y Lagos, 2021; Henríquez y Dinamarca, 2018). En la actualidad, se encuentra en una situación de desplazamiento lingüístico, debido a la minorización sociopolítica y al avance del castellano, la lengua oficial.

Son variados los factores sociolingüísticos que se relacionan con la situación actual de la lengua, entre los que destaca el sistema de creencias hacia las lenguas en contacto, tanto de los chilenos como de los propios mapuches (Gunderman,

2014; Henríquez y Dinamarca, 2018; Lagos, 2012; Olate y Henríquez, 2010; Rojas *et al.*, 2016, entre otros). Según Crystal (2001), las lenguas decaen cuando se enfrentan a un entorno hostil y esto ocurre generalmente por motivos políticos, económicos e históricos.

Es posible definir, a grandes rasgos, las actitudes lingüísticas (AL) como “una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad” (Moreno Fernández, 2009 p.179), es decir reflejan los sentimientos y valoraciones que, como hablantes, tenemos sobre el uso de nuestra lengua o sobre la lengua de otros. El examen de las valoraciones subjetivas hacia la lengua en una situación de contacto y de minorización lingüística constituye un factor social importante en el estudio de las lenguas en interacción. Para el caso mapuche, se ha documentado que las actitudes influyen en el comportamiento sociocomunicativo de los miembros de la comunidad de habla, en función de su situación social y funcional (Henríquez *et al.*, 2021).

No obstante, es necesario agregar que, en contextos de desplazamiento lingüístico, se ha observado una brecha entre las creencias lingüísticas de los hablantes y su comportamiento. Es decir, que una actitud positiva no siempre implica un comportamiento que favorezca la mantención de la lengua (Smagulova, 2014; Yu, 2010).

Las investigaciones sobre actitudes lingüísticas hacia el *mapuzungun* (Croese, 1983; Gunderman, 2014; Henríquez y Dinamarca, 2018; Henríquez *et al.*, 2021; Lagos, 2012; Olate y Henríquez, 2010; Rojas *et al.*, 2016, entre otros) demuestran un avance en el área. Estas reportan, en general, actitudes positivas hacia la lengua, que es utilizada mayoritariamente en espacios comunicativos intraétnicos. También describen cómo el castellano se ha ido posicionando en diferentes ámbitos de uso que antiguamente estaban reservados al *mapuzungun* (Henríquez, 2014), debido a que el

castellano representa para los hablantes una oportunidad de movilidad socioeconómica.

Sin embargo, es necesario seguir ahondando en las valoraciones que tienen los hablantes sobre su lengua, especialmente en el segmento de los jóvenes que viven en contacto permanente con la sociedad chileno-occidental. Este grupo nos parece relevante porque, según diversos estudios realizados en Chile, son quienes cuentan con un menor nivel de competencia comunicativa en *mapuzungun*, menores niveles de bilingüismo o están iniciando un proceso de aprendizaje de la lengua ancestral (Alonqueo *et al.*, 2017; Henríquez, 2014; Henríquez y Dinamarca, 2018; Wittig y Alonqueo, 2018).

Este estudio tiene como propósito caracterizar las principales actitudes lingüísticas de jóvenes mapuches frente al mapuzungun y al proceso de revitalización de la lengua.

### Marco teórico

En este apartado, se abordan los principales conceptos teóricos que servirán como marco referencial. Se define el concepto de actitudes lingüísticas y se presenta el estado general del mapuzungun en Chile junto a una aproximación al Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

#### *La actitud lingüística*

No es fácil definir la *actitud*, ya que sus acepciones varían según la disciplina o las características que se investigan. En términos generales, es posible describir la actitud como una postura psicológica que genera una reacción emocional, que a la vez motiva una determinada conducta (Edwards, 2009).

Existe consenso en que las AL son valoraciones positivas o negativas que los hablantes tienen hacia una lengua o variedad determinada. Se entienden como entidades psicológicas complejas, que suponen conocimiento, sentimiento y comportamiento (Díaz Campos, 2014; Garrett, 2010; Hernández-Campoy, 2004) y constituyen un conjunto de

creencias socialmente compartidas (Moreno Fernández, 2012).

En esta investigación, se asume la definición, ampliamente aceptada, de Moreno Fernández (2009), quien señala que una actitud lingüística es “una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad” (p. 179), por lo que es posible tener actitudes positivas o negativas sobre alguna variedad, dialecto, estilo de habla o idioma.

En una situación de contacto y bilingüismo social, las actitudes propician que algunas lenguas se confinen a dominios menos formales y otras predominen en ámbitos de mayor prestigio y formalidad, lo que incluso puede llevar, si la actitud es negativa o desfavorable, al abandono de una lengua (Moreno Fernández, 2009).

Como puede deducirse del párrafo anterior, las actitudes lingüísticas son de carácter dicotómico: positivas o negativas; no se categorizan como neutras ya que, cuando ocurre este fenómeno, se habla de “ausencia de actitud” (López Morales, 2004). Además, pueden describirse como individuales o colectivas, y dinámicas, puesto que varían constantemente por la influencia de factores externos, como el género, la edad o el contexto socioeconómico en el que se desenvuelven los hablantes.

Como se señaló, las AL están compuestas por los subsistemas cognitivo, afectivo y conductual (también llamado “conativo”) (Garrett, 2010; Hernández-Campoy, 2004). El *componente cognitivo* involucra las creencias de los hablantes “sobre el mundo y las relaciones entre objetos de importancia social” (Garrett, 2010, p. 23) como lo es el lenguaje. El *componente afectivo* involucra “los sentimientos sobre el objeto de la actitud” (Garrett, 2010, p. 23); en este caso, se consideran las relaciones emocionales e interacciones dirigidas hacia la lengua. Por último, el *componente conductual* se refiere al comportamiento y la predisposición de los hablantes a actuar de determinadas formas sobre el objeto actitudinal (Garrett, 2010).

En ciertas circunstancias pueden presentarse desajustes entre los subsistemas. Según Garrett (2010), es posible encontrar situaciones de conflicto entre los componentes, ya que en ocasiones existe una asimetría entre el subsistema conductual y el afectivo o cognitivo. Por ejemplo, es posible suponer que el cambio de actitud sobre un objeto actitudinal determinado modificará, a su vez, la conducta de una persona sobre el tema. Sin embargo, una comunidad de hablantes podría tener sentimientos afectivos positivos hacia su sistema lingüístico, pero evitar hacer uso de este por diferentes factores, como los prejuicios, el prestigio lingüístico, las creencias, entre otros (Henríquez y Dinamarca, 2018). En investigaciones de actitudes de hablantes mapuches hacia su lengua, Croese (1983) documentó esta situación como “conflicto de interés”.

En definitiva, para la sociolingüística, el estudio de las actitudes es fundamental, pues permite predecir y determinar las decisiones de los hablantes sobre su lengua y el uso de esta en determinadas situaciones sociales. Los especialistas coinciden en el papel decisivo que cumplen las AL en el proceso de difusión de los cambios lingüísticos, en la definición de las comunidades de habla, en la explicación de la competencia comunicativa, en la influencia que tienen en el aprendizaje de segundas lenguas e incluso en el hecho de que pueden fomentar la discriminación lingüística (Blas Arroyo, 2008; Hernández-Campoy, 2004; López Morales, 2004; Moreno Fernández, 2009).

### Educación intercultural bilingüe

La educación intercultural bilingüe (EIB) surgió en Latinoamérica en la primera década del siglo XXI. Desde una perspectiva experimental, la propuesta buscaba acercar las lenguas indígenas al contexto educativo. En México, la inclusión de estas lenguas permitió disminuir el analfabetismo en zonas rurales (López y Küper, 2002). En Ecuador, se creó en 2018 la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe, con el fin de incentivar el uso y aprendizaje de lenguas ancestrales en contextos institucionales

(Haboud, 2019). En Perú, docentes bilingües, guiados por sabios de los pueblos originarios, diseñan material didáctico para facilitar la implementación de la EIB en las aulas (Unicef, 2024).

Paraguay, por nombrar uno de los ejemplos más exitosos, ha gestionado la EIB de manera descentralizada, por lo que las escuelas cuentan con autonomía para el desarrollo de planes y programas de estudio atinentes a las necesidades de cada comunidad, de tal forma que logran la participación de la mayoría de los miembros de la comunidad en la organización de diferentes instancias educativas (Unicef, 2012).

En Chile, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe nació como respuesta a las necesidades y demandas históricas en materia educativa de los pueblos indígenas. Entró en vigor en 2009 y estableció cambios en las bases curriculares del país, buscando garantizar la enseñanza de las lenguas vernáculas en escuelas con el 20 % de matrícula de ascendencia indígena (Chile, Ministerio de Educación, 2009). De este modo, se buscó cambiar el paradigma educativo, caracterizado por su eurocentrismo y la consiguiente instrucción colonizadora y dogmática (Arias *et al.*, 2019).

Aunque históricamente la escuela sirvió como instrumento de masificación del castellano con el propósito de lograr la homogeneidad lingüística, en la actualidad, los especialistas reconocen la importancia de esta institución en la promoción de la diversidad y la revitalización de la lengua y la cultura indígenas (Arias *et al.*, 2019; Arias y Quintriqueo, 2021; Arias y Riquelme, 2019; Cisternas, 2018; Ibáñez y Druker, 2019). Sin embargo, esta política educativa y lingüística no ha dado los resultados esperados, pues como se muestra en el siguiente apartado, los niveles de competencia en *mapuzungun* continúan descendiendo, pese a la implementación de dicho programa (Loncón, 2017).

### El *mapuzungun* en Chile

En Chile, posterior a la ocupación de la Araucanía, entre 1851 y 1883, y su integración al Estado chileno, se universalizó y estableció el castellano como lengua institucional y, por ende, de prestigio. Esto, debido a que es el grupo dominante quien impone sus políticas económicas, sociales, lingüísticas y culturales. Así, las comunidades de habla indígena se vieron obligadas a aprender el nuevo idioma, no solo porque les servía para la comunicación intercultural, sino también porque era una herramienta socioeconómica de supervivencia (Riquelme, 2014).

Como señalan Henríquez *et al.*:

El español, como lengua hegemónica, se posiciona como uno de los principales instrumentos del modelo sociopolítico y económico de occidente en América Latina y como parte del proyecto de conquista y colonización ha construido un enorme muro que dificulta cualquier existencia cultural y lingüística alterna. (2021, p. 470)

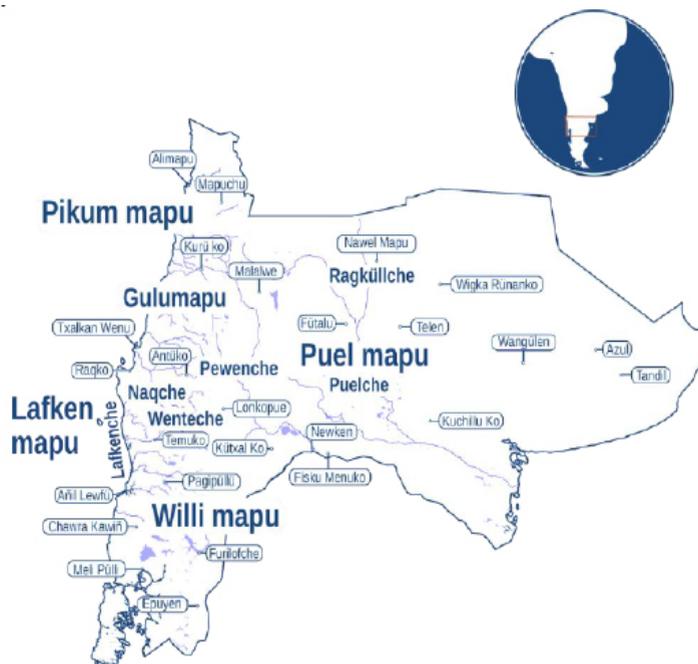
La relación de dominancia sociolingüística entre el castellano y las lenguas indígenas se traduce

en la minorización de estas últimas, que progresivamente pierden espacios sociales y lingüísticos frente a la lengua española, que se posiciona como la lengua del poder oficial, es decir, un instrumento de administración y de subordinación (Henríquez *et al.*, 2021).

Actualmente, referirse a la situación lingüística de las lenguas indígenas en Chile, como el *mapuzungun*, no es sencillo, ya que, a diferencia de lo realizado por otros países, aquí no existe un censo lingüístico que presente con certeza los niveles de vitalidad y distribución territorial de sus hablantes.

Wittig y Hernández (2021) señalan que, a falta de un censo, diferentes estudios sociolingüísticos y encuestas (la encuesta Caracterización Socioeconómica Nacional del Ministerio de Desarrollo Social, 2017 y el Centro de Estudios Públicos, 2016, citadas en Wittig y Hernández, 2021 p. 156) concluyen que al menos el 80 % de la población indígena no habla ni entiende su lengua materna. A partir de estos datos, es posible estimar

Figura 1 Distribución de hablantes de *mapuzungun* en Chile y Argentina



\*Mapuzugufe, hablante de *mapuzungun*.  
Fuente: Berríos (2024).

que entre 218 000 y 436 000 personas serían hablantes de alguna lengua indígena en Chile. Para el caso mapuche, en particular, se estima una cifra aproximada de 250 000 hablantes (Lewis *et al.*, 2016; Zúñiga y Olate, 2017), distribuidos principalmente en las regiones de La Araucanía y del Biobío, como se muestra en la Figura 1.

En la actualidad, es posible sostener que la vitalidad del *mapuzungun* estaría seriamente amenazada debido a su desplazamiento funcional. Diversas investigaciones sociolingüísticas demuestran que este proceso se evidencia en la interrupción de la transmisión intergeneracional, la pérdida de espacios de habla y la disminución de hablantes bilingües (Gunderman *et al.*, 2008, 2009, 2010, 2011; Henríquez, 2014, 2015; Lagos, 2006, 2012; Wittig y Alonqueo, 2018; Zúñiga, 2007; Zúñiga y Olate, 2017).

Ahora bien, este proceso de desplazamiento no solo es visible en las comunidades rurales, sino también en la urbe, como en Santiago (región metropolitana), donde “una gran proporción de los mapuches urbanos desconocen su lengua o presentan un escaso dominio de ella” (Lagos, 2010, p. 135). La pérdida de vitalidad de la lengua parece transversal en los diferentes territorios y en los distintos segmentos poblacionales.

En las regiones de Araucanía y Biobío, debido a la gran población mapuche y a la ruralidad de sus comunidades, el panorama de la lengua pareciera ser más alentador. En el caso de la zona cordillerana de Alto Biobío, por ejemplo, el 71,1 % de los hablantes posee una alta competencia lingüística en *chedungun*, lo que no ocurre en Arauco, donde solo el 17,2 % declara ser competente (Gunderman *et al.*, 2008). En esta última, la cercanía de la comunidad de Arauco con la zona urbana de la región, favorece el desplazamiento del *chedungun* o *mapuzungun*.

Henríquez (2014) observó importantes diferencias entre dos comunidades cordilleranas de Alto Biobío. Así, por ejemplo, señala que, en la

comunidad Butalelbun, “la lengua indígena predomina de manera casi exclusiva en todos los contextos familiares e íntimos; se transmite intergeneracionalmente en el hogar y prácticamente no hay individuos adultos que no la tengan como primera lengua” (p. 36). En la comunidad cordillerana de Cañicu, en cambio, el *chedungun* ha sido desplazado de los ámbitos familiares y tradicionales; además, se ha interrumpido su transmisión (Henríquez, 2014).

Lagos (2017) corrobora este panorama heterogéneo respecto al mantenimiento de la lengua. Constató, en comunidades cercanas a las ya analizadas, que existe desplazamiento del *mapuzungun*. Agrega que se ha detenido su transmisión y el castellano se ha instalado en los espacios que antes eran exclusivos del idioma originario.

En definitiva, las distintas investigaciones empíricas dan cuenta de que el panorama en las regiones del Biobío y de la Araucanía es diverso, pero evidencian el proceso de vulnerabilidad de la lengua mapuche. Esta situación demanda la realización de estudios cualitativos focalizados que caractericen, describan y comparen las realidades lingüísticas y culturales de las diferentes comunidades, y de este modo aporten a la configuración de los usos, las valoraciones y las representaciones sociales que subyacen a esta realidad sociolingüística.

## Método

Con el fin de caracterizar las principales actitudes lingüísticas de jóvenes mapuches hacia el *mapuzungun* y hacia el proceso de revitalización de la lengua se diseñó una investigación de enfoque cualitativo y de tipo descriptivo y exploratorio, buscando. Para ese efecto, se llevó a cabo un trabajo de campo en comunidades asentadas en la región del Biobío y de la Araucanía, en Chile, donde se seleccionó una muestra intencionada y no probabilística (Hernández *et al.*, 2014) de 12 jóvenes, pertenecientes a varias comunidades mapuches de la Araucanía y pewenches de la región del Biobío, seis participantes por cada región (véase Tabla 1).

**Tabla 1** Distribución de participantes según región, sexo, edad y localidad

Código*	Región	Comunidad	Género	Edad
MR1M-RL	Bío-Bío	Ralco Lepoy	M	24
CM2M-TT	Araucanía	Truf Truf	M	29
CS1F-TrTr	Bío-Bío	Trapa Trapa	F	23
DT1F-MM	Bío-Bío	Maya Maya	F	23
GV1M-P	Bío-Bío	Pitril	M	28
NP1M-JH	Araucanía	Juan Huantelen	M	18
NM1M-C	Bío-Bío	Cauñicu	M	18
RM1M-TrTr	Bío-Bío	Trapa Trapa	M	23
KJ2F-LM	Araucanía	Laumillan Manquenahuel	F	26
LJ2M-LM	Araucanía	Laumillan Manquenahuel	M	28
AV2M-TT	Araucanía	Truf Truf	M	24
CH2MT-TT	Araucanía	Tuf Truf	M	27

\*Este código representa las iniciales de los informantes, su región, género y comunidad.

Los criterios de selección fueron: 1) la auto-definición como mapuche, declarada por los participantes; 2) pertenecer o formar parte de una comunidad mapuche-pewenche, y 3) tener entre 18 y 30 años. Todos los participantes poseen algún grado de conocimiento de la lengua, algunos más fluidos que otros, aunque el manejo de la lengua no fue un criterio de selección. Esta característica se observó durante el saludo protocolar mapuche o *pentukün*, que se realizó completamente en *mapuzungun*.

Se aplicó una entrevista sociolingüística semiestructurada, que fue sometida a juicio de expertos y validada mediante un pilotaje con un hablante de la comunidad de Cauñicú, de Alto Biobío. Producto de este proceso de validación, se hicieron modificaciones al guion de la entrevista, relacionadas principalmente con la estructura y la organización de los contenidos del instrumento.

Los temas que se abordaron en las entrevistas fueron:

- Uso y transmisión de la lengua.
- Valoraciones subjetivas hacia el *mapuzungun*.

- Creencias asociadas a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.
- Creencias sobre la revitalización del *mapuzungun*.

La entrevista se efectuó en castellano, pero también hubo momentos en que se conversó en *mapuzungun* con los jóvenes, para poder profundizar y comprender algunas representaciones y conceptos propios de su cultura y cosmovisión de difícil traducción al castellano. Estas intervenciones estuvieron a cargo de uno de los coinvestigadores del proyecto, que es hablante de *mapuzungun*.

Este estudio utiliza criterios de rigor cualitativo de confirmabilidad, los que, como enfatiza Noreña *et al.* (2012), consisten en “garantizar la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes” (p. 269), mediante procedimientos como transcribir por escrito las entrevistas, contrastar los resultados con literatura existente, e identificar las limitaciones y los alcances por parte del investigador.

El equipo del proyecto efectuó la recolección de los datos de forma individual en comunidades del Biobío y Araucanía. Después de la recepción, se preparó el ambiente para lograr el máximo de

comodidad en la realización de la entrevista. Esta se inició con la presentación personal de los investigadores y participantes, como indica el protocolo cultural mapuche (*pentukiin* o saludo tradicional).

Los investigadores tomaron las medidas necesarias para resguardar la confidencialidad de los datos, desarrollar las entrevistas con estricto respeto a los protocolos tradicionales y asegurarse de que todos los colaboradores dieran su consentimiento informado, observando recomendaciones internacionales para la ética en la investigación (Declaración de Singapur, 2010)

Las entrevistas se grabaron y luego fueron transcritas para su análisis. No existieron restricciones de tiempo, de tal forma que los hablantes se sintieran en confianza y se expresaran libremente. Los archivos resultantes fueron codificados según la localidad de origen, región y sexo de los entrevistados, para así identificar al hablante dentro del corpus y en las matrices de análisis.

Se examinaron los datos por medio de un análisis de contenido a partir de la transcripción de las entrevistas realizadas en el marco del proyecto DIREG 04/2020.

El análisis de los datos se basó en el modelo de Miles y Huberman (1994), ampliamente utilizado por estudios de actitudes hacia el *mapuzungun* (Lagos, 2006, 2012, 2017; Ojeda y Álvarez, 2014).

El análisis de los datos cualitativos se realizó siguiendo el protocolo definido por Miles y Huberman (1994) en tres procesos que se detallan a continuación:

1. Se redujeron los datos al seleccionar fragmentos relevantes del discurso, para obtener las narrativas necesarias para el análisis.
2. Se categorizaron o sintetizaron los datos previamente seleccionados en categorías

preestablecidas (teóricas) o emergentes, surgidas del propio discurso de los jóvenes.

3. Se verificaron las categorías y los resultados relacionándolos con los fundamentos teóricos correspondientes.

## Resultados

En esta sección, se presentan los principales resultados del estudio organizados por las categorías de estudio.

### Actitudes de jóvenes mapuches hacia el *mapuzungun*

En el discurso de los jóvenes se observa que las actitudes lingüísticas hacia el *mapuzungun* son muy positivas. En menor grado, también es posible encontrar actitudes negativas o críticas, principalmente hacia el comportamiento socio-lingüístico de algunos miembros de la comunidad de pertenencia. Entre las primeras destacan aquellas relacionadas con el orgullo, la fidelidad y el respeto hacia la lengua. Entre las segundas, se evidencian actitudes de inseguridad y autoestigmatización lingüística.

### Orgullo, fidelidad y respeto hacia el *mapuzungun*

Una de las actitudes observadas en el discurso de los jóvenes es el *orgullo*, que lo entendemos como “el grado de identificación que los hablantes tienen con su lengua como un elemento fundamental para la identidad cultural” (Henríquez y Dinamarca, 2018, p. 55). En efecto, en las narrativas se relaciona la lengua con la identidad mapuche, la cultura, el conocimiento y los valores tradicionales. Para los jóvenes no se trata solo de un vehículo de comunicación, sino que también la piensan estrechamente vinculada con su identidad y con su comunidad.

En los discursos se exhibe la actitud de orgullo en opiniones que argumentan que la lengua mapuche es “parte de la nación”, “es parte de ser mapuche”,

“es parte de la cultura”, “se lleva en la sangre”. Así, por ejemplo, un joven de la Araucanía expresa:

Es muy importante [el *mapuzungun*] para nosotros, como mapuches; porque sin el *mapuzungun*, nosotros no somos mapuche; porque nosotros somos un pueblo, una nación. Para que se compongan los componentes de una nación, son los territorios, la lengua, la población, la gente. (MR1M-RL)

El fragmento muestra el valor identitario que le otorga a la lengua este colaborador. Asimismo, para este joven no es posible la existencia de su pueblo como una nación sin su idioma. La lengua, los territorios y la gente conforman el pueblo y la nación mapuche.

La actitud lingüística de *fidelidad*, entendida como el deseo que tiene una comunidad por la preservación de sus prácticas lingüísticas y la defensa de su lengua de intervenciones externas (Blas Arroyo, 2008), también se evidencia en las representaciones de los participantes. Se observa en la creencia de que al perderse el *chedungun* se perdería también el “ser mapuche”, el conocimiento o *kimün* mapuche. Por lo mismo, no debe ser influenciado o intervenido por el castellano. Como señala un entrevistado de Alto Biobío, “lo ideal sería hablarlo puro”, pues, de lo contrario, se disminuye su valor cultural. En esta narrativa, queda en evidencia, además, la ideología del purismo lingüístico que busca conservar la lengua sin intervenciones o con las mínimas posibles, manteniendo así su estado valor cultural (Guerrero y Torres, 2021).

Un joven de la Araucanía agrega la relevancia de seguir hablando la lengua para que la cultura y el conocimiento ancestral perduren:

Tenemos que hablarlo, el conocimiento del por qué se hace el *muday*,<sup>1</sup> de por qué se hace el *multrüing*,<sup>2</sup> cómo se hace la harina tostada, por ejemplo. Quizás para un *wingka*<sup>3</sup> eso es insignificante desde el conocimiento, pero para el mapuche es fundamental, porque

- 1 Bebida que se realiza mediante la fermentación de granos.
- 2 Comida típica que se hace con base en granos de trigo.
- 3 *Wingka* se puede entender como chileno o extranjero.

esos son partes del *kimün*<sup>4</sup> de agradecerle a la *Mapu*.<sup>5</sup> Entonces, en este caso es fundamental que los niños aprendan para poder seguir realizando todo lo que significa en este caso nuestra cultura, nuestra cosmovisión mapuche. (KJ2F-LM)

Los entrevistados asocian el aprendizaje de su lengua con el conocimiento y la comprensión del mundo mapuche. La narrativa destaca la importancia de la transmisión intergeneracional, para preservar y fortalecer la identidad y la cosmovisión de la comunidad. El *kimün* se mantiene y se transmite a través de la lengua.

Esta actitud de fidelidad también está presente en los discursos de la región del Biobío. Aquí un colaborador señaló:

La lengua es fundamental, porque es una forma de comunicarnos entre nosotros y [...] en este caso de que el hablar mapuche no se puede traducir al español, porque no se entiende, o porque se transculturiza, se puede decir, pasa que en este caso el mensaje que se quiere entregar no es, como que se ve alterado, a eso me refiero. (NM1M-C)

El hablante explica la importancia de la lengua para la comunidad. Esta no puede ser reemplazada por el castellano, ya que se altera el mensaje y no se logra transmitir el significado original. El *mapuzungun* es la lengua para hablar de temas y realidades mapuches, algo para lo que el castellano se considera vetado.

Aunque la mayoría de los entrevistados (7 de 12) concuerda con la importancia de no “intervenir” el *mapuzungun*, hay quienes valoran positivamente la variación y la adaptación de la lengua a nuevos contextos y realidades. Reconocen que esto podría ayudar a su preservación. Como reflexiona una joven de Alto Biobío: “en vez de dejarlo de hablar, lo seguimos hablando, pero de una manera diferente” (DT1F-MM). Esta hablante al parecer comprende las consecuencias negativas del purismo lingüístico y, pese a las evaluaciones

- 4 Saber, conocimiento.
- 5 Tierra.

desfavorables que recibe de sus mayores, valora su propia forma de hablar el *chedungun*. Otro joven de la misma zona igualmente manifiesta actitudes positivas al cambio y a la variación de la lengua: “puede que llegue a los contextos urbanos, y en esa terquedad de no morir va a irse adaptando”. En esta misma línea argumentativa, un participante de la Araucanía agrega que la lengua “Tiene mucho potencial, pero es necesario redescubrir el *mapuzungun* desde el mundo *wingka* [...] invitándolo a que sea parte de nuestras vidas” (LJ2M-LM).

Para este joven es necesario incluir al “mundo *wingka*” en la lengua. Es decir, que también sea capaz de expresar e interpretar los conocimientos y saberes occidentales, y que no se restrinja como expresión exclusiva de la vida y cultura mapuche. En estas racionalizaciones, se encierra el deseo de que el *mapuzungun* se expanda y modernice, para que tenga más oportunidades de pervivir en la actualidad. Los tres últimos discursos expresan la fidelidad de los jóvenes a la lengua, pero aceptando y propiciando la variación lingüística.

Esta dualidad o contraposición en las creencias puede ser explicada por medio del cambio ideológico que enfrentan los jóvenes a través de procesos de socialización que tienen implicaciones en la formación de identidades y prácticas lingüísticas (Lemke, 2000). De este modo, es posible enfrentarse a un panorama de representaciones heterogéneo, con similitudes, diferencias y dinamismo actitudinal.

Con relación a la actitud de *respeto*, es posible definirla como el valor intrínseco que los hablantes otorgan a su lengua (Lee, 2009) se identifica en los discursos de los jóvenes cuando se refieren a sus mayores y al traspaso intergeneracional de los conocimientos y la lengua. Así, los hablantes vinculan su cultura y su lengua con una herencia, con sus mayores y con sus antepasados:

Reconocerse mapuche significa que el mundo no empieza ni termina contigo, hay una experiencia detrás de la gente mayor; por eso, para nosotros, la

gente mayor es muy importante, hay que cuidarla. La gente mayor acumula conocimiento y ese conocimiento tiene que traspasarse a través de la lengua. (LJ2M-LM)

La validación y el respeto por la experiencia de los ancianos en la cultura mapuche forma parte de la filosofía de vida de los mapuches y, por cierto, de los jóvenes entrevistados y de todos los integrantes de la comunidad (Marileo, 2008; Paillaco y Marilaf, 2023; Quilaqueo y Quintriqueo, 2010). Evidencia el valor que para ellos tienen la lengua y su preservación, porque transmitirla significa mantener los saberes y conocimientos ancestrales. Sin embargo, esta actitud de respeto por los mayores y su lengua podría provocar un sentimiento de inseguridad o vergüenza en algunos jóvenes y dificultar la práctica lingüística del *mapuzungun* “mezclado”, propiciando con ello el desplazamiento lingüístico, como veremos a continuación.

#### *Inseguridad lingüística y autoestigmatización*

A pesar de que las actitudes negativas, como la inseguridad y la autoestigmatización lingüística, aparecen en menor medida en las entrevistas, es posible observarlas en relación con la autoevaluación sobre el desempeño comunicativo que realizan algunos colaboradores.

En situaciones de vulnerabilidad lingüística, uno de los rasgos que emerge en los hablantes es el sentimiento de *inseguridad lingüística*, que puede influir en las interacciones de manera inesperada y que se relaciona con el complejo proceso de la autoevaluación comunicativa (Grinevald y Bert, 2011, p. 48). Se manifiesta como un sentimiento ambivalente asociado con el hecho de creer que no se habla de forma “adecuada” la lengua (Caruth, 1995) o no se cuenta con la aprobación total de los mayores al hablar un *mapuzungun* más castellанизado (Henríquez y Dinamarca, 2018).

En los discursos, la actitud de inseguridad se expresa de dos modos:

1. Unos jóvenes mantienen actitudes favorables y un fuerte deseo por conservar en *mapuzungun/chedungun*, pero no lo hablan por inseguridad o temor a no ser bien evaluados por los mayores.
2. Algunos entrevistados muestran la incomodidad o vergüenza de no poder hablar la lengua en espacios comunicativos públicos importantes, por la misma inseguridad.

Así lo explica una colaboradora de la Araucanía, quien manifiesta que hablar en *mapuzungun*

[...] es como la necesidad de comunicarse con otras personas que saben hablar el idioma y, por ejemplo, cuando se asiste al *ngillatun*,<sup>6</sup> la gente sabe hablar, ahí es donde más se habla. Entonces de ir, uno de ser participe siempre de eso y de no hablarlo, por lo menos yo me siento muy incómoda [...]. (DT1F-MM)

Esta narrativa muestra que uno de los espacios comunicativos donde más se habla *mapuzungun* es durante el *ngillatun*; sin embargo, aquellos jóvenes que piensan que no cuentan con habilidades comunicativas suficientes se sienten muy inseguros. Esta actitud de inseguridad está motivada por la ideología purista (Guerrero y Torres, 2021).

En relación con la actitud de *autoestigmatización lingüística*, entendida como el proceso por el cual un sujeto ejerce sobre otros un acto de violencia simbólica cuyo resultado inmediato es la descalificación de las formas lingüísticas y, a través de ellas, de su contenido simbólico (Castro, 2011), los jóvenes reflexionan sobre la evaluación constante a la que se ven expuestos por otros miembros de la comunidad. Estas evaluaciones, que portan descalificaciones y a veces estigmatización, se centran en su desempeño o competencia lingüística y cultural, y se evidencian en conceptos como *mapuchometro*, *champurreado*<sup>7</sup> y *mestizo*.

Un entrevistado de Biobío señala que:

6 Ceremonia religiosa tradicional del pueblo mapuche.

7 Que es mestizo o también que habla una lengua “champurreada” o mezclada, producto del contacto.

En el mundo mapuche todavía existe esa discriminación, se podría decir, o poco menos, lo llaman ahora, como *mapuchómetro*, que igual es como entre la misma gente mapuche, igual existe esa discriminación hacia lo *champurreado*, a los mestizos, como le llaman. Hasta a veces a uno mismo le llaman *wingka*. Es bien fuerte. (NM1M-C)

Este colaborador reflexiona sobre la existencia de esta actitud negativa de algunos miembros de la comunidad. Son los jóvenes quienes señalan ser receptores de este tipo de juicios evaluativos.

No cumplir con las expectativas de la comunidad puede interpretarse como un desapego o falta de fidelidad sociolingüística que impide o dificulta que ellos desplieguen sus recursos comunicativos, aunque estos sean escasos, incipientes o “champurreados”. Este colaborador explica que lo *champurreado* se refiere a que, al utilizar un *mapuzungun* mezclado con transferencias del castellano, se distancia de la “norma” que imponen los más competentes, que por lo general son los más ancianos. La ideología del purismo lingüístico subyace a este tipo de actitudes, pues existe la creencia de hay una lengua o variedad “más pura” o más normativa, que dominan los ancianos y mayores. El habla de los jóvenes, en cambio, al presentar rasgos creativos e innovadores, no entra en este ideal de lengua; por ello, no es “bien evaluada” por los hablantes más experimentados, lo que trae consigo un sentimiento de inseguridad lingüística. Según los especialistas, esto podría tener un impacto negativo en el aprendizaje de la lengua o restricciones en el uso (Guerrero y Torres, 2021).

La aparición de estas narrativas con actitudes negativas se relaciona con un conflicto en los subsistemas actitudinales, en los que, por un lado, el subsistema cognitivo es muy positivo, mientras que, por otro, el subsistema conductual no evidencia esta positividad, siendo influenciado por la discriminación e inseguridad que provoca el no hablar *mapuzungun* de la forma esperada por los demás. Este conflicto se manifiesta en la tensión a la que se enfrentan los jóvenes entrevistados en su comunidad por no hablar el “*mapuzungun* de los

mayores”, pero también está presente en la presión que ejerce la sociedad hegemónica que los obliga a ser competentes en castellano.

### Creencias sobre el rol de la escuela en el proceso de revitalización del *mapuzungun*

Si bien los entrevistados reconocen el rol de diferentes actores en el proceso de recuperación y mantenimiento de la lengua, como es el caso de la familia y la comunidad, en sus discursos surge de manera relevante una reflexión sobre el papel que podría desempeñar la escuela como agente de revitalización lingüística.

En primer lugar, es importante señalar que, para los participantes de este estudio, la escuela se representa como escenario de conflicto y tensión, pues de acuerdo con sus vivencias, se la asocia con formas inapropiadas y poco exitosas de enseñar *mapuzungun*. Jóvenes de este estudio recuerdan, por ejemplo, la falta de un compromiso pedagógico genuino para enseñar la lengua como un medio de comunicación funcional a los niños y las niñas:

Cuando estuve en la asignatura de *mapuzungun*, no era para revitalizarla, sino para entender un par de conceptos sueltos. No era para entender lo que significa el rol comunicativo que juega, sino que era visto como algo lejano, algo que no íbamos a ocupar mucho, algo que en cierta medida no íbamos a necesitar. (NP1M-JH)

En consonancia con la crítica anterior, en otras entrevistas, también se reflexiona sobre la falta de contextualización de la enseñanza. Esta creencia se hace evidente cuando señalan que en la escuela no hay espacio para la cultura mapuche, pues “se enseña otro aprendizaje”, no el “nuestro”. Esta representación es generalizada entre los colaboradores.

Pese a las críticas, algunos informantes reconocen la importancia de la escuela y el rol que podría cumplir en el proceso de revitalización del idioma

mapuche en las diferentes comunidades. El Estado y la escuela tienen una responsabilidad en la enseñanza de la lengua y la cultura y, por lo mismo, los jóvenes plantean que “deberíamos exigir que haya una buena educación bilingüe en los colegios”. No obstante, para que la escuela ponga en práctica una enseñanza de calidad y con resultados positivos, proponen varias acciones o transformaciones. Para un joven del Biobío es necesario:

Implementar algún programa que sea realmente efectivo en los colegios [...]. Después podría ser, adaptar ciertas cosas, por ejemplo, no sé, que se haga como un colegio totalmente intercultural, cosas que acá en Chile por lo menos no hay, que sea 100 % intercultural. Porque, por ejemplo, hay colegios que te dan una buena educación y aparte te enseñan un idioma. Entonces, considero que empezando de ahí, podría como que los jóvenes hablen más. (DT1F-MM)

Estos jóvenes anhelan una escuela que sea un espacio eficaz para el fortalecimiento de su lengua, como ocurre en los colegios privados bilingües del país, donde ellos ven que la enseñanza de un segundo idioma es posible y efectivo. Por lo mismo, para que la escuela de la comunidad logre avanzar en su propósito de establecer una educación bilingüe intercultural, proponen variadas estrategias, como un cambio de metodologías, perfeccionamiento docente y la inclusión de las familias: “en el plano escolar, se deben perfeccionar también los profesores que están enseñando, ocupar buenas metodologías, con hartos juegos incluyendo a las familias” (CM2M-TT).

Este mismo joven señala, además, la importancia de incluir y empoderar a las familias, de hacerlas parte del proceso de enseñanza y recuperación de la lengua, pues sin su participación se hace muy difícil el logro de los objetivos:

Entregar herramientas pedagógicas y didácticas que se puedan desarrollar dentro de las familias. Se puede trabajar en conjunto con personas que hablen en *mapuzungun*, conversar con ellos, que logren comprender que ellos son piezas súper importantes para que esto se lleve a cabo. (CM2M-TT)

En términos generales, los entrevistados enumeran diferentes estrategias que la escuela debería asumir para aportar a la revitalización lingüística: 1) entregar material didáctico a las familias, para potenciar el traspaso intergeneracional; 2) trabajar con hablantes de *chedungun*, con el fin de potenciar su rol articulador entre la escuela y la comunidad; 3) perfeccionar a los docentes para que cuenten con las herramientas pertinentes para la enseñanza del *mapuzungun*; 4) involucrar a los padres y a las familias, valorando la diversidad cultural que pueden aportar; y 5) trabajar con diferentes generaciones en las comunidades, para así perfeccionar el sistema educativo.

En definitiva, los jóvenes mapuches y pewenches están convencidos de que la escuela debe cumplir un rol preponderante en el proceso de enseñanza y revitalización del *mapuzungun*, pero para que esto sea posible es necesario concretar transformaciones importantes en esta institución.

### Discusión y reflexiones finales

En primer lugar, es posible identificar actitudes lingüísticas muy positivas sobre el *mapuzungun* que contrastan con la aparición de algunas actitudes críticas que evidencian una tensión actitudinal. Diferentes autores (Catrileo, 2005; Dolowy-Rybinska y Hornsby, 2021; Henríquez y Dinamarca, 2018) señalan la importancia que tiene la manifestación de actitudes positivas en hablantes de lenguas minorizadas para desarrollar un debido proceso de revitalización lingüística. De no ser así, como explicita Catrileo (2005), habría que introducir programas de intervención para cambiar las actitudes y reforzar la utilización de la lengua.

Los hallazgos respecto a la actitud de orgullo en esta investigación son significativos, puesto que estas valoraciones son importantes en la toma de decisiones en los procesos de enseñanza y mantenimiento de lenguas indígenas (Brezinger, 1997; Dolowy-Rybinska y Hornsby, 2021; Henríquez y Dinamarca, 2018). Los jóvenes que forman parte

de esta muestra, efectivamente, manifiestan su deseo por conservar el *mapuzungun* y piensan la lengua como parte fundamental de su cultura e identidad.

Los resultados analizados respecto al orgullo y la fidelidad evidencian la intención de los jóvenes de ser agentes activos en el rol de la revitalización lingüística. Estas actitudes son concordantes con lo expresado por Lee (2009), quien, para el caso de los jóvenes navajo, documenta que estos expresan su deseo de intervenir en nombre de la lengua, lo que repercute en su intención de conservarla.

Por otra parte, en las narrativas también fue posible constatar la creencia de que es necesario hablar la lengua de forma “correcta”, “apropiada” o “como la hablan los mayores”. Estas representaciones, como se señaló, son concordantes con el purismo lingüístico y concretamente con el purismo antiguo (Cisternas y Olate, 2020; Guerrero y Torres, 2021; Henríquez y Dinamarca, 2018). No obstante, esta ideología purista coexiste con la aceptación de la variación y el sincretismo, pues algunos colaboradores fueron críticos de este canon o *mapuchómetro*. Ellos se representan a sí mismos como “mezclados” y “champurreados”.

En este mismo sentido, se observa una actitud positiva emergente en relación con los procesos de variación lingüística y los nuevos espacios comunicativos. A diferencia de lo que se ha documentado en la literatura (Henríquez, 2015; Henríquez *et al.*, 2021; Henríquez y Dinamarca, 2018), algunos participantes piensan que es necesario ampliar estos usos y contextos y abrirlos al castellano, para generar un mayor interés e intercambio lingüístico. La lengua mapuche puede nutrirse del castellano y del conocimiento occidental.

Por último, tanto la actitud de inseguridad como la actitud de autoestigmatización lingüística se convierten en un obstáculo para hablar *mapuzungun* en determinados escenarios y con interlocutores específicos. Esto es considerado por Henríquez y Dinamarca (2018) como una tensión en las

relaciones internas de la comunidad, lo que nuestro análisis respalda.

Respecto a la escuela, los jóvenes manifiestan sentimientos encontrados. Por una parte, esta institución se representa como un espacio de desplazamiento e invisibilización de la lengua y la cultura. Por otra, sin embargo, también es concebida como un agente esperanzador en el proceso de revitalización del *mapuzungun*, ya que, para los entrevistados, puede cumplir un rol preponderante si se realizan cambios y transformaciones.

Los jóvenes son conscientes de que en la escuela no se enseñan los valores y saberes de su cultura, pues el currículo es monocultural (Arias y Riquelme, 2019). Como señalan estos autores, producto de aquello, “se ha negado a los estudiantes indígenas la posibilidad de incorporar al sistema escolar los saberes y conocimientos educativos propios, los cuales permiten comprender y dar significado a la realidad desde su propio marco social y cultural” (Arias y Riquelme, 2019, p. 180). Efectivamente, en las narrativas analizadas es posible observar la crítica de los jóvenes hacia la escuela, pues cuando se enseña *mapuzungun*, se hace de manera descontextualizada, mediante actividades superficiales o estigmatizantes.

Sobre el proceso de revitalización del *mapuzungun*, los jóvenes creen que la escuela debe replantear sus objetivos y metodologías. Es necesario reestructurar los planes y programas, incluir los saberes tradicionales, contar con la participación de las comunidades y dotar a los docentes de las herramientas necesarias para la enseñanza de la lengua. Lo que plantean los jóvenes va en línea con lo documentado por diferentes investigadores que han puesto de manifiesto las falencias de la escuela y del Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Ello demuestra el poco avance y los escasos resultados en materia de interculturalidad y vitalización del *mapuzungun* (Arias y Riquelme, 2019; Ibaceta, 2018; Quintrileo y Quintrileo, 2018; Williamson, 2018).

Presentar un corpus pequeño es una limitación del estudio que impide realizar generalizaciones y evidenciar con mayor claridad el conflicto en los componentes lingüísticos. Se espera continuar con esta investigación ampliando el número de entrevistados y las localidades.

Como reflexión final, es importante recalcar que resulta fundamental el estudio de las actitudes sociolingüísticas en jóvenes, ya que nos ayuda a comprender mejor la sociedad en la que viven y vivimos. Indagar en el sistema de creencias es un paso preponderante para ahondar en el fenómeno del desplazamiento lingüístico del *mapuzungun* y aportar al diseño de programas de enseñanza y revitalización lingüística. Nos permite desarrollar políticas más contextualizadas y efectivas para la comunidad de hablantes, fomentar el cambio positivo y promover la participación juvenil en los procesos de planificación lingüística.

## Referencias

- Alonqueo, P., Wittig, F. y Huenchunao, N. (2017). *LLeupeko Tuwün*. Un estudio exploratorio sobre niveles de competencia en *mapuzungun* en niños mapuches de la Araucanía. *Revista Alpha*, (44), 119-135. <https://doi.org/10.4067/S0718-22012017000100119>
- Álvarez, J. y Lagos, C. (2021). Lenguas dominadas, ideología y violencia lingüística en el mapudungun. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, (12), 179-201. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7921816>
- Arias, K., Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2019). Educación intercultural bilingüe en La Araucanía: principales limitaciones epistemológicas. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945192645>
- Arias, K. y Quintriqueo, S. (2021). Tensiones epistemológicas en la implementación de la educación intercultural bilingüe. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(111), 503-524. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802249>
- Arias, K. y Riquelme, P. (2019). (Des) encuentros en la educación intercultural en contexto mapuche, Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 177-191. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836arias8>

- Berríos, A. (2024). Lenguas indígenas en Chile. *Servicio Nacional del Patrimonio Cultural* [blog]. <https://www.pueblosoriginarios.gob.cl/lenguas-indigenas-en-chile/lengua-mapuche>
- Blas Arroyo, J. (2008). Variación lingüística e identidad en la España plurilingüe: una aproximación multidisciplinar. En M. Westmoreland y J. A. Thomas (Eds.), *Selected proceedings of the 4th workshop on spanish sociolinguistics* (pp. 1-16). Cascadilla Proceedings Project.
- Brezinger, M. (1997). Language contact and language displacement. En F. Coulmas (Ed.). *The handbook of sociolinguistics*. (pp. 273-284). Maiden.
- Catrileo, M. (2005). Revitalización de la lengua mapuche en Chile. *Revista Electrónica Documentos Lingüísticos y Literarios*, (28), 10-17. [http://www.humanidades.uach.cl/documentos\\_linguisticos/document.php?i=86](http://www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?i=86)
- Caruth, C. (1995). *Unclaimed experience. Trauma, narrative, and history*. JHU press.
- Castro, C. (2011). La variedad tucumana en la mira: procesos de estigmatización de la variedad vernácula. En M. S. Taboada y R. García (Eds.), *Consciencia sociolingüística, ideologías e identidad* (pp. 97-114). Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras. Chile, Centro de Estudios Públicos. (2016). ¿Malestar en Chile? Informe Encuesta CEP 2016. <https://www.cepchile.cl/investigacion/malestar-en-chile-informe-encuesta-cep-2016/>
- Chile, Instituto Nacional de Estadísticas. (2021). *Anuario de estadísticas vitales. Período de información: 2021*. [https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/nacimientos-matrimonios-y-defunciones/publicaciones-y-anuarios/anuarios-de-estad%C3%ADsticas-vitales/anuario-de-estad%C3%ADsticas-vitales-2021.pdf?sfvrsn=2b427360\\_4](https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/nacimientos-matrimonios-y-defunciones/publicaciones-y-anuarios/anuarios-de-estad%C3%ADsticas-vitales/anuario-de-estad%C3%ADsticas-vitales-2021.pdf?sfvrsn=2b427360_4)
- Chile, Ministerio de Educación. (2009). Decreto Supremo N°280. Modifica Decreto N.º 40, de 1996, que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y fija normas generales para su aplicación (20 de julio).
- Cisternas, C. (2018). Educación intercultural bilingüe en La Araucanía (Chile): entre la inclusión y el nacionalismo minoritario. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 1-25. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33146>
- Cisternas, C. y Olate, A. (2020). Las ideologías lingüísticas sobre las lenguas indígenas americanas: una revisión sistemática de artículos de investigación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3): 755-773. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a09>
- Crystal, D. (2001). *La muerte de las lenguas*. Akal.
- Croese, R. (1983). Algunos resultados de un trabajo de campo sobre las actitudes de los mapuches frente a su lengua materna. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, (21), 23-39.
- Declaración de Singapur. (2010). Declaración de Singapur sobre la integridad en la investigación. En 2.ª Conferencia Mundial de Integridad de la Investigación. <https://www.conicyt.cl/fondap/files/2014/12/DECLARACI%C3%93N-SINGAPUR.pdf>
- Díaz Campos, M. (2014). *Introducción a la sociolingüística hispánica*. Willey Blackwell.
- Dołowy-Rybińska, N. y Hornsby, M. (2021). 7 attitudes and ideologies in language revitalisation. En J. Olko y J. Sallabank (Eds.), *Revitalizing endangered languages: A practical guide* (pp. 104-117). Cambridge University Press.
- Edwards, J. (2009). *Language and identity: An introduction*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511809842>
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511844713>
- Grinevald, C. y Bert, M. (2011). Speakers and communities. En P. K. Austin y J. Sallabank (Eds.), *The Cambridge handbook of endangered languages* (pp. 45-65). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511975981.003>
- Guerrero Galván, A. y Torres Sánchez, D. (2021). Purismo lingüístico y lenguas en contacto. En S. Gómez Seibane, M. Sánchez Paraiso y P. Azucena (Eds.), *Traspassando lo lingüístico. Factores esenciales en el contacto de lenguas* (pp. 103-118). Iberoamericana, Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783968692340-007>
- Gunderman, H. (2014). Orgullo cultural y ambivalencia: actitudes ante la lengua originaria en la sociedad mapuche contemporánea. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 52(1), 105-132. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832014000100006>
- Gunderman, H., Canihuan, J., Clavería, A. y Faúndez, C. (2008). Perfil sociolingüístico de comunidades mapuches de la Región del Biobío, Araucanía, los Ríos y los Lagos. Informe de Investigación. CONADI - UTEM.
- Gunderman, H., Canihuan, J., Clavería, A. y Faúndez, C. (2009). Permanencia y desplazamiento, hipótesis

- acerca de la vitalidad del *mapuzugun*. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47(1), 37-60. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832009000100003>
- Gunderman, H., Canihuan, J., Clavería, A. y Faúndez, C. (2010). La vigencia del *mapuzugun* en el sur de Chile: resultados de una investigación reciente. *Revista Chilena de Antropología*, 7(21), 111-148. <https://doi.org/10.5354/0719-1472.2010.14114>
- Gunderman, H., Canihuan, J., Clavería, A. y Faúndez, C. (2011). El *mapuzugun*, una lengua en retroceso. *Atenea*, (503), 111-131. <https://doi.org/10.4067/S0718-04622011000100006>
- Haboud, M. (2019). *Educación intercultural bilingüe en el Ecuador*. *ELAD-SILDA, Études de Linguistique et d'Analyse des Discours*, 3. [https://oralidadmodernidad.org/wp-content/uploads/OM\\_Haboud\\_EIB-en-el-Ecuador\\_ELAD-SILDA\\_Lyon.pdf](https://oralidadmodernidad.org/wp-content/uploads/OM_Haboud_EIB-en-el-Ecuador_ELAD-SILDA_Lyon.pdf)
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Henríquez, M. (2014). Estado del mapudungun en comunidades pewenches y lafkenches de la región del Bio-Bio: el caso de los escolares. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 52(2), 13-40. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832014000200002>
- Henríquez, M. (2015). Ámbitos de uso del mapudungun en comunidades Pewenches y Lafkenches de la región del Bío-Bío. *Literatura y Lingüística*, (31), 185-204. <https://doi.org/10.4067/S0716-58112015000100010>
- Henríquez, M. y Dinamarca, J. (2018). Actitudes lingüísticas hacia el mapudungun y el castellano: estudio exploratorio en dos comunidades pewenche del Alto Biobío. *Nueva revista del Pacífico*, (69), 51-66. <https://doi.org/10.4067/S0719-51762018000200051>
- Henríquez, M., Mellado, I., Abello, O. y Parizot, P. (2021). Contacto mapudungun-castellano: usos, transmisión y valoraciones en comunidades pewenche del Alto Biobío. *Literatura y Lingüística*, (43), 467-488. <https://doi.org/10.29344/0717621X.43.2788>
- Hernández-Campoy, J. M. (2004). El fenómeno de las actitudes y su medición en sociolingüística. *Tonos Digitales*, (8), 29-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1049699>
- Ibaceta Cagliari, V. (2018). Análisis de la noción de interculturalidad y su aplicación en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe [Memoria para optar al título de sociólogo, Universidad de Chile] <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/176337/An%C3%A1lisis%20de%20la%20noci%C3%B3n%20de%20interculturalidad%20y%20su%20aplicaci%C3%B3n%20en%20el%20programa%20de%20educaci%C3%B3n%20intercultural%20bilingüe%2028PEIB%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ibáñez-Salgado, N. y Druker- Ibáñez, S. (2019). La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: una co-construcción. *Convergencia*, 25(78), 227-249. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9788>
- Lagos, C. (2006). Mapudungún en Santiago de Chile: vitalidad, lealtad y actitudes lingüísticas. *Lenguas Modernas*, (31), 97-126. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45367>
- Lagos, C. (2010). *El mapudungún de Santiago de Chile. Caracterización de la competencia, vitalidad y representaciones sociales en torno a la lengua mapuche en la ciudad* [tesis doctoral]. Universidad de Valladolid. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=187295>
- Lagos, C. (2012). El mapudungún en Santiago de Chile: vitalidad y representaciones sociales en los mapuches urbanos. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 50(1), 161-184. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832012000100008>
- Lagos, C. (2017). Antropología lingüística y contacto lingüístico: ideologías lingüísticas en conflicto en contextos escolares de Pitritil y Callaqui, Alto Bío Bío. *Lenguas y Literaturas Indoamericanas*, 19(1), 61-81. <https://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/indoamericana/article/view/928>
- Lee, T. (2009). Language, identity, and power: Navajo and Pueblo young adults' perspectives and experiences with competing language ideologies. *Journal of Language, Identity y Education*, 8(5), 307-320. <https://doi.org/10.1080/15348450903305106>
- Lemke, J. L. (2000). Intertextuality and the project of text linguistics: A response to de Beaugrande. *Text y Talk*, 20(2), 221-226.
- Lemke, J. L. (2000). Across the scales of time: Artifacts, activities, and meanings in ecosocial systems. *Mind, Culture, and Activity*, 7(4), 273-290. [https://doi.org/10.1207/S15327884MCA0704\\_03](https://doi.org/10.1207/S15327884MCA0704_03)
- Lewis, P., G. Simons y C. Fennig (Eds.) (2016). *Ethnologue: Languages of the world*. 19<sup>th</sup> ed. SIL International. <http://www.ethnologue.com>
- Loncón, E. (2017). Políticas públicas de lengua y cultura aplicada al mapuzugun. En I. Aninat, V. Figueroa y R. González (Eds.), *El pueblo mapuche en el siglo XXI*.

- Propuestas para un nuevo entendimiento entre culturas en Chile* (pp. 375-404). Centro de Estudios Públicos.
- López Morales, H. (2004). *Sociolingüística*. Gredos.
- López, L. E. y Küper, W. (2002). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. Universidad Mayor de San Simón. Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos.
- Marileo, A. (2008). Mundo mapuche. En C. Contreras (Ed.), *Actas del Primer Congreso Internacional de Historia Mapuche* (pp. 27-44). Ñuke Mapuförlaget.
- Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. SAGE publications.
- Moreno Fernández, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.
- Moreno Fernández, F. (2012). *Sociolingüística cognitiva. Propositiones, escolios y debates*. Iberoamericana/Vervuert.
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G. y Rebollo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. <https://doi.org/10.5294/aqui.2012.12.3.5>
- Ojeda, P. y Álvarez, J. (2014). Elementos para la construcción social del chedungun a partir del discurso en torno a la lengua de hablantes bilingües de la VIII Región. *Boletín de Filología*, 49(2), 161-185. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032014000200008>
- Olate, A. y Henríquez, M. (2010). Actitudes lingüísticas de profesores mapuche de educación básica: vigencia y enseñanza del mapudungun en el contexto educativo. *Literatura y Lingüística*, (22), 103-116. <https://doi.org/10.4067/S0716-58112010000200008>
- Paillocoi, T. y Marilaf, C. (2023). Aproximaciones al pensamiento, saber y lengua mapuche. Fundamentos para un diálogo intercultural, desde la visión de personas mapuches de la región de la Araucanía y Los Ríos (2013-2017). *Diálogo Andino*, (72), 122-132. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812023000300122>
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa, retos e interrogantes*. La Muralla.
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2010). Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los kimches. *Polis. Revista Latinoamericana*, 9(26), 337-360. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682010000200016>
- Quintrileo, C. y Quintrileo, E. (2018). Desafíos en la enseñanza de lenguas indígenas: el caso del mapudungun en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) de Chile. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57(3), 1467-1485. <https://doi.org/10.1590/010318138653197421092>
- Riquelme, F. (2014). Adaptaciones y acomodos en los primeros años de las comunidades pewenche del Alto Bío Bío (1900-1930). *Cuadernos de Historia*, (41), 59-82. <https://doi.org/10.4067/S0719-12432014000200003>
- Rojas, D., Lagos, C. y Espinoza, M. (2016). Language ideologies about mapudungun in Chilean cities: Traditional knowledge and its application to language revitalization. *Chungará (Arica)*, 48(1), 115-125. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562015005000034>
- Salas, A. (1992). *El mapuche o araucano: fonología, gramática y antología de cuentos*. MAPFRE.
- Smagulova, J. (2014). Early language socialization and language shift: Kazakh as Baby Talk. *Journal of Sociolinguistics*, 18 (3): 370-387. <https://doi.org/10.1111/josl.12078>
- Sandín, E. (2003). La enseñanza de la investigación cualitativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (21), 37-52. <https://institucional.us.es/revistas/universitaria/21/art%202.pdf>
- Unicef. (2012). *Fortalecimiento de la educación inicial en escuelas indígenas urbanas. Análisis de las experiencias educativas*. <https://www.unicef.org/lac/informes/fortalecimiento-de-la-educacion-inicial-en-escuelas-indigenas-urbanas>
- Unicef. (2024). *La educación intercultural bilingüe en Perú. Materiales en lenguas originarias y en español para la EIB*. [https://www.unicef.org/lac/la-educacion-intercultural-bilingue-eib-en-peru#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20intercultural%20biling%C3%BCe%20es,Educaci%C3%B3n%20\(DRE\)%20y%20de%20las](https://www.unicef.org/lac/la-educacion-intercultural-bilingue-eib-en-peru#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20intercultural%20biling%C3%BCe%20es,Educaci%C3%B3n%20(DRE)%20y%20de%20las)
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Editorial de Las Ciencias.
- Williamson, B. (2018). *Big data en educación. El futuro digital del aprendizaje, la política y la práctica*. Morata.
- Wittig, F. y Alonqueo P. (2018). El mapuzungun en niños mapuche de La Araucanía. Reflexiones sobre adquisición de la lengua a partir de un estudio de medición directa. *Literatura y Lingüística*, (38), 213-230. <https://doi.org/10.29344/0717621X.38.1634>

- Wittig, F. y Hernández, A. (2021). Lenguas indígenas en Chile y proceso constituyente. Una nueva Constitución. En Rojas, M (Ed), Una Nueva Constitución. Propuestas desde la Araucanía (1 ed. p. 153-163). Universidad Católica de Temuco
- Yu, S. (2010). How much does parental language behaviour reflect their language beliefs in language maintenance? *Journal of Asian Pacific Communication*, 20(1), 1-22. <https://doi.org/10.1075/japc.20.1.01yu>
- Zúñiga, F. (2007). *Mapudunguwelaymi am?* “¿Acaso ya no hablas *mapudungún?*”. Acerca del estado actual de la lengua mapuche. *Estudios Públicos*, (105), 9-24. <https://doi.org/10.38178/cep.vi105.532>
- Zúñiga, F. y Olate, A. (2017). El estado de la lengua mapuche, diez años después. En *El pueblo mapuche en el siglo XXI. Propuestas para un nuevo entendimiento entre culturas en Chile* (pp. 343-374). Centro de Estudios Públicos. [https://www.researchgate.net/publication/320211502\\_El\\_estado\\_de\\_la\\_lengua\\_mapuche\\_diez\\_anos\\_despues](https://www.researchgate.net/publication/320211502_El_estado_de_la_lengua_mapuche_diez_anos_despues)

**Cómo citar este artículo:** Becerra Soto, C. y Henríquez-Barahona, M. (2024). Actitudes lingüísticas hacia el *mapuzungun*: estudio exploratorio en jóvenes de la Araucanía y Biobío. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(2), xxx-xxx. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355447>



# CHATGPT COMO HERRAMIENTA PARA MEJORAR LA EXPRESIÓN ESCRITA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

CHATGPT AS A TOOL TO IMPROVE WRITTEN EXPRESSION IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

CHATGPT COMME OUTIL D'AMÉLIORATION DE L'EXPRESSION ÉCRITE EN ANGLAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

CHATGPT COMO UMA FERRAMENTA PARA APRIMORAR A EXPRESSÃO ESCRITA NO INGLÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

**Alicia Ricart-Vayá**

*Profesora contratada doctora,  
Universidad de València, València,  
España.*

[alicia.ricart@uv.es](mailto:alicia.ricart@uv.es)

[https://orcid.](https://orcid.org/0000-0002-1523-3814)

[org/0000-0002-1523-3814](https://orcid.org/0000-0002-1523-3814)

## RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es investigar las posibilidades de ChatGPT como asistente para la escritura académica en una lengua extranjera en la educación universitaria. Con este objetivo, el alumnado realizó una tarea escrita y experimentó las posibilidades del robot en cuanto a la corrección y mejora de la expresión escrita en el género ensayo en lengua inglesa. El resultado del uso de ChatGPT se evaluó por medio de un análisis detallado de las interacciones de los estudiantes con el instrumento. Por medio de este análisis, se detectaron los errores y aciertos de esta herramienta. Los resultados demuestran que ChatGPT, gracias a su ingente cantidad de datos, puede proveer a los estudiantes de una gran variedad de opciones de mejora, que abarcan desde el vocabulario y la gramática hasta la estructura y el contenido del texto. Sin embargo, el uso de esta tecnología con fines docentes presenta limitaciones, concretamente en la interacción del usuario con el robot, ya que es imprescindible darle instrucciones muy precisas para asegurar la correcta interpretación de la información por parte de ChatGPT. A pesar de ello, como instrumento tanto de apoyo como de aprendizaje, es útil siempre que exista una guía y supervisión por parte del docente.

**Palabras clave:** ChatGPT, docencia universitaria, enseñanza del inglés, enseñanza-aprendizaje de la escritura, inteligencia artificial

## ABSTRACT

This paper aims to investigate the possibilities of ChatGPT as an aid for academic writing in a foreign language in higher education. For this purpose, the students performed a writing task and experienced the possibilities of the robot in terms of correcting and improving written expression in the essay genre in English language. The outcome of the use of ChatGPT was evaluated through a detailed analysis of the students' interactions with the instrument. The analysis highlighted the mistakes and correct answers provided by this tool. Findings show that ChatGPT benefits



Recibido: 2023-08-11 / Aceptado: 2024-03-13 / Publicado: 2024-04-23

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.354584>

Editora: Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2024. 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. 29 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2024), PP. 1-16, ISSN 0123-3432

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

from its huge amount of data to provide learners with a wide variety of improvement options, ranging from vocabulary and grammar to text structure and content. However, the use of this technology for teaching purposes has limitations, specifically in the interaction of the user with the robot, as ChatGPT needs very precise instructions to ensure correct interpretation of the information. Nevertheless, as an aid and learning tool, it is useful provided it is guided and supervised by the teacher.

**Keywords:** ChatGPT, university education, English language teaching, teaching-learning writing, artificial intelligence

## RÉSUMÉ

Cet article vise à étudier les possibilités du ChatGPT en tant qu'assistant pour l'écriture académique dans une langue étrangère à la formation universitaire. Pour ce faire, les étudiants ont effectué une tâche d'écriture et ont expérimenté les possibilités du robot en termes de correction et d'amélioration de l'expression écrite dans le genre essai en langue anglaise. Le résultat de l'utilisation de ChatGPT a été évalué au moyen d'une analyse détaillée des interactions des étudiants avec l'instrument. Cette analyse a permis de détecter les erreurs et les bonnes réponses de l'outil. Les résultats montrent que ChatGPT, grâce à son énorme quantité de données, peut fournir aux apprenants un large éventail d'options d'amélioration, allant du vocabulaire et de la grammaire à la structure et au contenu du texte. Cependant, son utilisation à des fins d'enseignement présente des limites, notamment en ce qui concerne l'interaction entre l'utilisateur et le robot, puisqu'il est essentiel de donner des instructions très précises pour garantir l'interprétation correcte des informations par ChatGPT. Néanmoins, nous soulignons son utilité en tant qu'outil de soutien et d'apprentissage, à condition que l'enseignant guide et supervise le processus.

**Mots-clé :** ChatGPT, formation universitaire, enseignement de l'anglais langue étrangère, enseignement-apprentissage de l'écriture, intelligence artificielle

## RESUMO

O objetivo deste artigo é investigar as possibilidades do ChatGPT como assistente para a escrita acadêmica em uma língua estrangeira na educação universitária. Para isso, os alunos realizaram uma tarefa de redação e experimentaram as possibilidades do robô em termos de correção e aprimoramento da expressão escrita no gênero ensaio no inglês. O resultado do uso do ChatGPT foi avaliado por meio de uma análise detalhada das interações dos alunos com o instrumento. Por meio dessa análise, foram detectados erros e acertos dessa ferramenta. Os resultados mostram que o ChatGPT —graças à sua enorme quantidade de dados— pode oferecer aos alunos uma ampla gama de opções de aprimoramento, desde vocabulário e gramática até estrutura e conteúdo do texto. No entanto, o uso dessa tecnologia para fins de ensino tem limitações, especificamente na interação do usuário com o robô, pois é essencial dar instruções muito precisas para garantir a interpretação correta das informações pelo ChatGPT. No entanto, como ferramenta de apoio e aprendizado, ela é útil desde que haja orientação e supervisão do professor.

**Palavras chave:** ChatGPT, educação universitária, ensino de inglês, ensino-aprendizagem de redação, inteligência artificial

## Introducción

La escritura en un idioma extranjero sigue siendo el talón de Aquiles, un reto no resuelto para estudiantes y docentes (Rashid *et al.*, 2022, Shahsavari y Kourepaz, 2020). En los distintos grados de la Facultad de Filología, Traducción y Comunicación de la Universidad de Valencia, en los que se imparte Lengua Inglesa, la prueba escrita es, de hecho, un obstáculo para gran parte del alumnado y el motivo por el que suspenden dicha asignatura. Dado el elevado número de estudiantes matriculados en cada grupo de las dos asignaturas de Lengua Inglesa que se imparten en cada curso, que oscila entre 40 y 70 estudiantes según el grado, resulta complicado para los docentes prestar suficiente atención a este aspecto de la enseñanza. La normativa de estas asignaturas marca que los estudiantes deben elaborar entre tres y cinco tipos de texto (informe, ensayo, reseña, etc.) para su corrección, y aunque esto implica para el docente gran dedicación de tiempo, lo cierto es que este número de tareas resulta insuficiente para lograr mejoras significativas en la mayoría de los estudiantes.

Debido al auge de la inteligencia artificial (IA) y, en particular, de ChatGPT, se han sucedido diversos estudios sobre sus aplicaciones a la docencia, cuyos resultados se están presentando tanto en congresos científicos como por medio de publicaciones académicas (Codina y Garde, 2023). De hecho, el impacto de ChatGPT en la enseñanza en los últimos meses ha sido un tema que ha generado gran debate también acerca del posible uso de esta herramienta para la escritura de trabajos académicos (Llorens y ChatGPT, 2022). Sin embargo, hasta la fecha no se han registrado investigaciones acerca del uso de ChatGPT aplicado a la docencia universitaria en inglés con el fin de mejorar la redacción en dicho idioma. Por este motivo, en este trabajo presentamos un estudio de caso dentro del aula en el contexto universitario, con el propósito de dilucidar si ChatGPT es efectivo para corregir las tareas escritas.

Con la finalidad de abordar la mencionada problemática, se ha llevado a cabo una investigación

cuyo objetivo principal es estudiar las posibilidades de ChatGPT como asistente en la escritura de un ensayo en inglés, complementando la labor del docente en la enseñanza de las habilidades de expresión escrita. Para ello, se realizó un estudio experimental, en el que se implementó una metodología de expresión escrita con la asistencia de ChatGPT. Los resultados de este estudio experimental ponen de manifiesto que ChatGPT es un recurso de gran utilidad para practicar y mejorar la expresión escrita en inglés, aunque se han de tener en cuenta las limitaciones actuales de esta herramienta digital, que sigue necesitando la supervisión humana a lo largo de todo el proceso.

## Marco teórico

En el siguiente apartado se revisa cómo se ha abordado la actividad de la escritura en la universidad en los últimos años, especialmente, desde la llegada de la tecnología a las aulas. Se mencionan sus consecuencias y las diferentes posturas que ha adoptado al respecto la comunidad educativa.

### La influencia de los avances tecnológicos en el aprendizaje de la escritura de una lengua extranjera

Dentro de las cuatro destrezas básicas necesarias para el dominio de un idioma, la escritura sigue siendo un reto en el ámbito universitario (González, 2019). Es una actividad comunicativa que implica varias habilidades, como la capacidad de estructurar un texto ordenando sus ideas, la adecuación del escrito al formato y al estilo de texto en particular que se quiere redactar (un ensayo, un informe, un correo electrónico, etc.). Al mismo tiempo, la escritura exige otros conocimientos y habilidades propias de la competencia comunicativa, como la ortografía o el dominio de la gramática y del vocabulario. Además, para enfrentarse a la redacción de un texto de manera eficaz, es necesario conocer su finalidad, ser capaz de activar conocimientos lingüísticos, conocer los géneros textuales y recurrir a nuestro bagaje cultural.

Según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER), las habilidades de expresión escrita formal no se adquieren de un modo natural, sino que, para lograr su desarrollo, es necesario que se trabajen a través de la “educación y la experiencia” (Consejo de Europa, 2021, p. 72). Para ello es necesario enseñar las convenciones propias de un género textual y tener en cuenta el público o la comunidad a la que se dirige, adecuando el texto a lo estipulado o estandarizado. En este sentido, el aprendizaje de estructuras recurrentes, gracias a la compilación de un corpus dentro de un campo de estudio como el de la medicina, por ejemplo, puede proporcionar al estudiante el conocimiento necesario para realizar escritos que se encuadren en las expectativas del colectivo al que se dirige (Ricart, 2008).

4 El apoyo en la tecnología para la enseñanza de lenguas extranjeras tiene un largo recorrido. En concreto, el uso de la traducción automática (TA) como herramienta para el aprendizaje de la destreza de la escritura ha sido un campo de estudio de gran interés en los últimos años (Chang *et al.*, 2022; García y Pena, 2011). De hecho, el uso de la TA contribuye a mejorar el vocabulario, las expresiones y la gramática, como así lo demuestra Lee (2020) en un estudio en que los alumnos traducen un texto escrito por ellos mismos en su lengua materna (L1) y luego usan la TA para comparar las versiones traducidas. Durante el proceso de revisión y comparación, los alumnos aprenden otros términos que ofrece la TA, corrigen sus errores gramaticales y aprenden estrategias de escritura. Adicionalmente, la comparación les induce a reflexionar sobre la escritura, que requiere revisiones y mejoras, contemplándola así como un proceso.

La incorporación de la tecnología ha suscitado diversidad de puntos de vista en la educación a lo largo de la historia. Del mismo modo que han existido posturas controvertidas con respecto al uso de la TA en el entorno académico, debido al posible mal uso de las mismas, la falta de fidelidad o la dependencia excesiva (Valdano y Yuliani, 2020), no sorprende que exista en la actualidad

cierto escepticismo por parte del profesorado a la hora de incorporar ChatGPT en el aula para usarlo como aliado en la redacción de textos. Sin embargo, ya son muchos los lingüistas que afirman que un buen uso de esta herramienta puede resultar útil en la docencia y, por esta razón, se debe insistir en la importancia de utilizar ChatGPT de una manera responsable, que nos permita aprovechar las ventajas de este nuevo desarrollo tecnológico (Bin-Hady *et al.*, 2023; Kasneci *et al.*, 2023; Kohnke *et al.*, 2023).

### GPT-3 y ChatGPT: debates y polémicas en torno a su uso

ChatGPT es un robot conversacional (chatbot) desarrollado por el laboratorio OpenAI, que utiliza la tecnología del modelo de lenguaje de IA GPT-3 (*Generative Pre-trained Transformer*). Esta tecnología le permite al robot generar textos similares a los que escribiría un humano. El funcionamiento de este instrumento se basa en el procesamiento del lenguaje natural (Brown *et al.*, 2020). Los *modelos de lenguaje* son herramientas estadísticas que predicen la siguiente palabra en una secuencia basada en un contexto concreto (Jiang *et al.*, 2020) y se entrenan a partir de un conjunto de datos, compuestos por textos, en más de treinta idiomas diferentes —en el caso de GPT-3—, logrando de este modo predecir palabras o frases y ofrecer respuestas pertinentes para mantener una conversación similar a la humana.

En los últimos años, se han desarrollado diversos modelos de lenguaje, como BLOOM (Scao *et al.*, 2022) o GPT-3 (Floridi y Chiriatti, 2020; Scao *et al.*, 2022). Estos modelos pueden también ayudar a traducir y resumir, entre otras diversas tareas (Kasneci *et al.*, 2023).

La versatilidad de estos modelos los convierte en herramientas de gran utilidad en contextos industriales y de investigación, y también tienen un gran potencial en la educación. En este último campo, los modelos de lenguaje pueden servir para ayudar en el proceso de aprendizaje tanto en la creación y

el diseño de contenidos educativos como en la generación de materiales interactivos (Dijkstra *et al.*, 2022; Gabajiwala *et al.*, 2022), o para estimular la curiosidad de los estudiantes y mejorar las habilidades para hacer preguntas (Abdelghani *et al.*, 2023).

Sin embargo, a pesar de los avances que han supuesto en los últimos años, todavía hay muchas limitaciones técnicas e importantes consideraciones éticas sobre el impacto de estos modelos, puesto que existen riesgos elevados de que se produzca un uso pernicioso de estas herramientas, que puede afectar a todos los niveles de la sociedad y de la cultura. Por esta razón, es imprescindible crear campañas de educación y concienciación social, y mantener una vigilancia activa y una legislación actualizada que vele por el bien de las personas y asegure un recto uso de la IA (UNESCO, 2022).

Del mismo modo que otros modelos de lenguaje, GPT-3 está diseñado para generar secuencias de palabras, códigos o datos como respuesta a una solicitud (*prompt*) por parte del usuario (Floridi y Chiriatti, 2020). De acuerdo con información ofrecida por OpenAI, la versión GPT-3 llegó a los 175 mil millones de parámetros de aprendizaje y ha sido entrenado con 45 terabytes de datos de textos de diferentes fuentes que datan con anterioridad al año 2021, lo que explica que GPT-3 no disponga de información con posterioridad a dicha fecha (García-Peñalvo, 2023).

ChatGPT puede realizar tareas muy variadas, como escribir historias, resumir información, redactar discursos, corregir textos, traducir, etc. (Brown *et al.*, 2020; Hernández Rizzardini *et al.*, 2021). Sin embargo, esta herramienta no se limita a responder las preguntas que se le formulan, sino que, además, admite sus errores, mantiene conversaciones complejas y rechaza peticiones (King y ChatGPT, 2023), rasgos que lo acercan al comportamiento o respuestas más propias del ser humano.

El lanzamiento del ChatGPT ha dado a lugar a posturas enfrentadas, que van desde aquellos que

señalan su peligrosidad por poder crear noticias falseadas y con ello manipular la opinión pública (Floridi y Chiriati, 2020), hasta los que la consideran un instrumento a disposición de personas que se dedican profesionalmente a generar contenido, para automatizar o ahorrar tiempo cuando se trata de redactar contenidos repetitivos (Jaimovitch-López *et al.*, 2022). Como es lógico, el uso de GPT-3 también ha tenido su repercusión en el sector educativo, ya que algunos docentes temen que la herramienta amenace el desarrollo del pensamiento crítico y de las habilidades de escritura de los estudiantes (Hong, 2023). En algunos casos, la comunidad educativa ha llegado hasta el extremo de recomendar la prohibición de su uso (Ropek, 2023), mientras que en otros se contempla usarlo como recurso educativo (Hong, 2023). De hecho, en numerosas guías docentes aparece ya el uso de modelos de lenguaje como una posibilidad pedagógica. En cualquier caso, existen ya estudios que destacan las limitaciones de ChatGPT y la consiguiente precaución con la que debe ser empleado en contextos educativos, puesto que sus respuestas no son siempre fiables, debido a la falta de contexto y a su entrenamiento basado en corpus de textos incompletos, que además pueden contener información sesgada o no contrastada.

A pesar de su capacidad para interactuar de manera aparentemente natural, ChatGPT no es capaz de comprender el texto que genera o el contexto de la información que maneja, sino que simplemente establece asociaciones estadísticas entre las palabras (Van Dis *et al.*, 2023), por lo que en ocasiones proporciona respuestas incorrectas, aunque aparentemente coherentes (Holden Thorp, 2023). Por esta razón, se debe promover un uso responsable de la herramienta que tenga en cuenta sus limitaciones. Para ello se deberá ofrecer tanto al profesorado como a los alumnos información y estrategias para el correcto uso de la IA, al igual que se hace con otros instrumentos o dispositivos digitales (García-Peñalvo, 2023). Se debe abogar por una preparación o formación digital adecuada e incidir en la necesidad de verificar la validez de la

información antes de usarla, para evitar la posible difusión de contenido incorrecto o noticias falsas (Reddy *et al.*, 2020). Por lo tanto, en lugar de prohibir el uso de ChatGPT, parece más razonable adoptar esta herramienta como un recurso que, si se usa con cautela, puede ser muy útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como destacó un informe de la UNESCO (2019), de las posibles aplicaciones de la IA al campo de la educación, los chatbots son una de las herramientas más eficaces para lograr la personalización de la experiencia educativa. Estos agentes conversacionales inteligentes pueden desempeñar el papel del tutor para responder a las preguntas de los estudiantes, así como realizar evaluaciones automáticas y adaptativas que mejoran la docencia (Moreno Padilla, 2019). Por lo tanto, ChatGPT resulta útil tanto para mejorar el aprendizaje de los estudiantes como para facilitar el trabajo de los docentes a la hora de crear materiales y recursos personalizados.

6

## Método

Teniendo en cuenta la actualidad y la relevancia de ChatGPT y las posibilidades que esta tecnología ofrece para la práctica y el aprendizaje de lenguas extranjeras, se decidió llevar a cabo un estudio experimental en el aula, orientado a investigar la eficacia de esta herramienta como asistente para la expresión escrita en inglés.

### Diseño de la investigación

Nuestro estudio consistió en la elaboración de un ensayo por parte del alumnado, su posterior corrección con ayuda de ChatGPT y, por último, el análisis, llevado a cabo por la investigadora, de los resultados de esta interacción.

Nuestra propuesta metodológica está en consonancia con la guía didáctica de la asignatura Lengua Inglesa 2, en la que se especifica que el alumnado debe demostrar una competencia comunicativa B2 en lengua inglesa en su expresión escrita, teniendo en cuenta la corrección

gramatical y estilística. Para la evaluación de la expresión escrita, en la Universidad de Valencia se siguen los criterios establecidos por el MCER para la expresión escrita general, escritura creativa, informes y redacciones (Consejo de Europa, 2021, p. 9). De entre los diferentes tipos de textos que se evalúan en el MCER, el ensayo es el único obligatorio en el examen del First Certificate in English (FCE) de la Universidad de Cambridge; por este motivo, se tomó la decisión de escoger este género textual.

El sistema de evaluación de textos escritos del FCE se divide en cuatro partes: organización, contenido, capacidad comunicativa y lenguaje. Sin embargo, con la intención de simplificar la tarea que iba a ser objeto de análisis, en nuestro estudio experimental se establecieron tres categorías: la primera fue el *lenguaje*, que engloba la gramática, el vocabulario y otros aspectos relacionados con la capacidad comunicativa, tales como el registro, el tono y la ortografía. La segunda categoría fue el *contenido*, es decir, la capacidad de argumentar y responder a la pregunta inicial del ensayo. Esta categoría incluye el contenido de los párrafos y los conceptos o ideas que en ellos se desarrollan. Como se indica en el texto acerca de la evaluación de la tarea escrita en *Assessing writing for Cambridge English Qualifications: A Guide for Teachers*, se evalúa si el candidato ha llevado a cabo la tarea que se le requiere y si sus ideas son relevantes (Cambridge Assessment English, 2020). Por último, la tercera categoría, es decir, la *organización*, se refiere a la estructura, conexión y orden en que se presentan las ideas. En este apartado se contempla el orden lógico dentro de la estructura del texto, se revisa la presencia de elementos indispensables del escrito según el género textual al que pertenece, como la conclusión en el caso de un ensayo, o el saludo inicial si se trata de un correo electrónico (Cambridge Assessment English, 2020).

### Participantes

Nuestra propuesta metodológica se implementó en dos grupos de la asignatura de Inglés 2 del Grado en Traducción y Mediación Interlingüística de la

Universidad de València para un total de 98 estudiantes. Sin embargo, tanto la metodología como los materiales y actividades que aquí se proponen pueden adaptarse a diferentes perfiles, niveles y necesidades de estudiantado, siempre y cuando tengan ciertos conocimientos de informática básicos y acceso a internet.

### Instrumento

Aunque actualmente existen diversas herramientas de IA que utilizan modelos de lenguaje; se eligió ChatGPT, debido a la popularidad que ha obtenido como consecuencia, al menos en parte, de la controversia que suscitó su lanzamiento y de la que se hizo eco una gran cantidad de medios de comunicación (Muskat, 2023; Peritz, 2022).

A la hora de llevar a cabo este trabajo, los estudiantes utilizaron diversos dispositivos digitales (portátiles, *tablets* o móviles) para redactar el ensayo y subirlo al aula virtual. Para la realización de la tarea, se proporcionó a los participantes un documento con instrucciones sobre cómo debían interactuar con ChatGPT y también se les facilitó un listado con los aspectos gramaticales y léxicos más relevantes que se habían estudiado y que debían incluir en su ensayo.

### Procedimiento

La implementación de la metodología en el aula constó de tres fases: la primera fue la redacción, por los estudiantes, de un ensayo de entre 250 y 300 palabras de extensión, para cuya temática se ofrecieron dos posibilidades, extraídas del *Complete First Student's Book* (Brook-Hart *et al.*, 2021).

Posteriormente, se procedió a la detección de errores de escritura por parte de ChatGPT. Para ello, los estudiantes abrieron una conversación con esta herramienta y le pidieron al asistente que identificara los errores del texto que iban a introducir, atendiendo a los tres criterios de corrección mencionados en el apartado del diseño de la investigación. Para esta tarea, los estudiantes contaron

con el documento de instrucciones que se les había entregado y con la asistencia del docente.

Finalmente, se procedió a la recogida de datos. Para ello, se pidió al alumnado que exportara sus ensayos, las correcciones y los comentarios de ChatGPT a un documento Word y que lo subieran a la plataforma digital de la Universidad. También se les solicitó que incluyeran un breve texto con su opinión acerca de la interacción con la herramienta.

### Análisis

Por último, se llevó a cabo el análisis de los resultados de esta experimentación, que consistió en la corrección, por los docentes, de los ensayos escritos por los participantes y en la clasificación, evaluación y síntesis de los comentarios y correcciones ofrecidos por ChatGPT.

El análisis se llevó a cabo de manera manual, puesto que por la particularidad de este estudio se estimó que este era el procedimiento más efectivo para su realización.

El criterio de análisis para la evaluación de los resultados, es decir, para la detección de los tres tipos de errores, se basa en las categorías que establece la universidad de Cambridge para la destreza escrita del nivel B2 del MCER, así como en una tabla para la corrección de tareas escritas, elaborada por el profesorado del área de lengua y lingüística del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Valencia para este mismo nivel.

### Resultados

Como se dijo en el apartado “Método”, los aspectos que se evaluaron por medio de ChatGPT fueron tres: el lenguaje, el contenido y la organización. A continuación se exponen los resultados de las correcciones y sugerencias de mejora ofrecidas por ChatGPT al evaluar los ensayos escritos por los estudiantes de acuerdo con estas tres categorías.

### Detección de errores gramaticales y de vocabulario

En la primera fase del estudio se observó que ChatGPT identifica los errores gramaticales básicos. En la Tabla 1 se ofrecen los porcentajes de éxito en la corrección del asistente ChatGPT en los diferentes aspectos que se tuvieron en cuenta en este apartado. Este porcentaje se ha obtenido contrastando el número de errores encontrados por ChatGPT con los errores que detectó la investigadora al corregir los ensayos. Para la corrección de los ensayos, la investigadora utilizó la mencionada tabla elaborada por los profesores del Departamento de Filología Inglesa la Facultad de Filología. Dicha tabla recoge el criterio común de los docentes en lo referente a los errores a considerar a la hora de evaluar los textos escritos para un nivel B2.

ChatGPT fue capaz de señalar, por ejemplo, la falta de la transformación del artículo indeterminado *a* en *an* delante de un sustantivo que empieza por vocal. Los resultados muestran también que ChatGPT corrige en gran medida el mal uso de los pronombres relativos; por ejemplo, detecta cuándo se debería utilizar *which* en lugar de *that*, lo que resulta muy útil, puesto que esta distinción presenta complicaciones para un porcentaje elevado de los estudiantes de primeros cursos. Del mismo modo, el asistente es capaz de ubicar otros errores recurrentes entre este tipo de alumnado,

**Tabla 1** Errores gramaticales y léxicos detectados por ChatGPT

Errores gramaticales y léxicos	Porcentaje (%)
Tiempos verbales	60
Pronombres relativos	75
Preposiciones	50
Concordancia de número	75
Adecuación léxica	60
Palabras inexistentes	75
Combinaciones no naturales	75
Ortografía	100
Repetición de términos	80
Total	72

como los relacionados con el uso incorrecto de las preposiciones, aunque con una eficacia moderada. ChatGPT asimismo es capaz de identificar el uso erróneo del pronombre *it* del que abusan los hablantes hispanos, como se muestra en la corrección de la frase “a lot of people do it” en la que el contexto marca que se debería decir “do so”.

Habitualmente, ChatGPT detecta los errores en cuanto a la concordancia de número. Así, el robot identifica problemas en la formación de plurales de ciertas palabras, como “sheep”, pero también en el mal uso de los pronombres, que no respetan la concordancia con el número del sustantivo al que se refieren, como se refleja en este cambio sugerido: “In the sixth sentence, I changed ‘This utterly demanding scheduling and economical exigencies’ to ‘These demanding schedules and economic exigencies’ to correct the grammar and improve clarity”. El robot detecta la falta de concordancia del determinante singular “this” con el sustantivo en plural “exigencies”. Se puede apreciar que ChatGPT no solo señala el error, sino que explica el sentido de sus cambios.

ChatGPT es también capaz de determinar el uso incorrecto de los tiempos verbales. Con frecuencia, el alumnado utiliza *could* como equivalente al condicional *podría* en español, en contextos en los que lo correcto en lengua inglesa es el uso del presente simple, como se observa en la frase escrita por un estudiante: “there are dogs who could detect”, cuando lo forma correcta es “there are dogs who can detect”.

Los resultados del análisis ponen de manifiesto que ChatGPT igualmente es capaz de localizar el lenguaje poco natural y de ofrecer sugerencias de mejora, como, por ejemplo, la sustitución de “point of view” por “perspective” o de “deprive” por “withhold”, o de la frase “their objective is to modify their bodies according to the canon society imposes”, por “the societal norms imposed by society”.

ChatGPT no se limita a detectar errores, sino que también facilita a los usuarios un vocabulario más preciso que mejora la claridad y la eficacia del texto.

Así se demuestra, por ejemplo, en la propuesta de la sustitución de “as humans, we need constant company” por “as humans, we crave for constant company”, o en la sugerencia de utilizar “vital for their health and growth” en lugar de “important for their health and growth”. Igualmente sugiere alternativas para adecuar el texto al registro correspondiente, como ocurre, por ejemplo, cuando propone el uso de “additionally” o “moreover”, en lugar de “besides” en la frase “Additionally, pets can help alleviate loneliness and...”, o al sugerir que, en vez de “fixing the problems”, se utilice la expresión “dealing with problems”, más apropiada en un escrito formal.

Esta herramienta asimismo plantea preguntas para que el autor del texto le aclare el sentido con el que usa una palabra en concreto, para ayudarlo a discernir cuál es el término que mejor responde a su intencionalidad. Por ejemplo, cuando un estudiante utilizó el verbo “foster”, ChatGPT le preguntó: “Did you mean to say ‘boost’ or ‘enhance’ a person’s happiness?”. También ofrece explicaciones para justificar sus cambios y propuestas, ayudando de este modo a los usuarios que tengan dificultad en el uso de algunos sinónimos en contextos variados: “*amount of money* depends on the type of animal- it’s better to use *cost* instead of *amount of money* to indicate the expense of having a pet”.

ChatGPT puede ayudar a mejorar la claridad de un texto de diferentes maneras: por una parte, señala la repetición de términos y propone el uso de sinónimos, y por otra, indica la posibilidad de eliminar elementos innecesarios. Por ejemplo, en la frase: “It is not always about people, actually, in many homes we find pets that are already part of the family”, indica que se puede eliminar el adverbio “actually”, puesto que no añade información y se usa en exceso como muletilla.

### Detección de errores y sugerencias de mejora en el contenido del texto

Los resultados recogidos en la Tabla 2 revelan que el porcentaje de eficacia de ChatGPT en la

detección de errores de contenido es superior al de la identificación de problemas de naturaleza gramatical o léxica, con una diferencia de dieciocho puntos porcentuales.

ChatGPT es un gran revisor que identifica con rapidez la repetición de ideas, la falta de argumentos a favor o en contra, o la necesidad de incluir ejemplos más específicos para apoyar los argumentos, además de proponer una gran variedad de alternativas de mejora. Por ejemplo, subraya la falta de claridad al establecer la tesis central del ensayo y sugiere una propuesta más sólida. Tal es el caso de la propuesta de la frase “While pets can bring joy and companionship to their owners, their care and maintenance require significant time, effort and financial resources”, como alternativa para opciones más simples e incompletas como: “Having a pet is a good companionship but they require a lot of effort.”

La Tabla 2 expone que uno de los errores de contenido detectado de forma excelente por el robot es la carencia de argumentación. Cuando es necesario, pide a los alumnos que muestren evidencias que apoyen sus argumentos; por ejemplo, les indica que a pesar de que han mencionado diferentes aspectos acerca del tema del *fitness*, podrían reforzar sus argumentos incluyendo estadísticas, datos de otras investigaciones o ejemplos reales para apoyar sus afirmaciones. También les indica la necesidad de proporcionar ejemplos más específicos e incluso les ofrece algunas posibilidades:

**Tabla 2** Errores de contenido detectados por ChatGPT

Errores de contenido	Porcentaje (%)
Falta de claridad	90
Falta de ejemplos	100
Falta de argumentos a favor o en contra	100
Repetición de ideas	90
Falta de un contexto en introducción	100
Falta señalar relevancia del tema en la introducción	80
Falta de opinión en conclusión	70
<b>Total</b>	<b>90</b>

**Cuadro 1** Propuesta de ChatGPT de diferentes títulos para el ensayo

---

More than Just Furry Friends: The Positive Influence of Pets on Our Physical and Mental Well-being
Paws for Thought: Understanding the Impact of Pets on Our Lives and Society
More than Just Furry Friends: The Positive Influence of Pets on Our Physical and Mental Well-being
The Responsibilities of Pet Ownership: Considering the Costs and Commitments Involved
Furry Family Members: The Role of Pets in Strengthening Relationships and Creating a Sense of Home
Love and Loyalty: Examining the Emotional Connection between Humans and Their Animal Companions

---

“Consider including more specific examples to support your points. For example, you mention that pets can provide company and unconditional love, but you could give an example of a time when your own pet did this for you”.

También propone al estudiantado la inclusión de argumentos en contra, que pueden dar como resultado un ensayo más convincente al anteponerse a posibles objeciones, como se muestra en el siguiente extracto de la plataforma de IA:

Try to address potential counterarguments to your points. For example, while you mention the cost of visiting a vet as a disadvantage of owning a pet, you could also acknowledge that pet insurance or preventive care can help reduce these costs. This will show that you have considered different perspectives on the issue.

ChatGPT no solo detecta la repetición de términos, como se vio en el apartado anterior, sino que también señala repetición de ideas y las redundancias: “In the first sentence of the third paragraph ‘it is a fact that is not easy’ is redundant. Instead, you could say: ‘Having a pet can be challenging and expensive’”.

La utilidad de ChatGPT como asistente para mejorar la escritura en inglés no se limita a la detección de errores y sugerencias de mejora en el texto ya escrito, sino que asimismo se extiende a la labor de planificación del escrito. Por ejemplo, los estudiantes pueden pedirle al robot que les proporcione opciones para desarrollar el tema de un ensayo y también que elabore listas de sinónimos, antónimos, *phrasal verbs* u otros elementos lingüísticos que puedan resultar de utilidad. Incluso se puede solicitar su asistencia a la hora de elegir un título para el texto, como se puede apreciar en

el Cuadro 1, en el que se recogen varias alternativas para titular un ensayo que responde al enunciado: “*Having a pet makes people happy, do you agree?*”.

### Revisión de la organización del texto

Como se puede observar en la Tabla 3, la eficacia de ChatGPT al revisar la organización del texto es inferior a su capacidad para detectar errores de contenido, pero superior a la de la fase de revisión de errores gramaticales y léxicos.

Al redactar ensayos en inglés, es habitual que un número elevado de estudiantes de primer curso de grado redacte textos básicos y poco atractivos para el lector. Por ello, los resultados muestran que entre las recomendaciones más habituales de ChatGPT está la de sugerir que se incluya una introducción en la que se intente captar la atención del lector. Sin embargo, esta herramienta no se limita a destacar las carencias del texto o su exceso de simplicidad, sino que ofrece alternativas de mejora por medio del uso de una pregunta que incite al lector a pensar, o de

**Tabla 3** Errores de organización del texto detectados por ChatGPT

Errores de organización	Porcentaje (%)
Ausencia de thesis statement	70
Falta de frases introductorias en el párrafo inicial	90
Falta de conectores	90
Demasiadas ideas por párrafo	90
Párrafos largos	100
Ausencia de recomendación final	70
Falta de resumen en conclusión	80
<b>Total</b>	<b>84</b>

una estadística sorprendente o hecho interesante sobre el tema a tratar.

Un ejemplo que ilustra cómo ChatGPT facilita este tipo de mejora se ve en el caso de unos estudiantes que escogieron como tema del ensayo los animales domésticos, a quienes les recomienda el siguiente uso de frases y preguntas en la introducción:

1. "Did you know that owing a pet can positively affect your brain chemistry?"
2. "Recent research has shown that spending time with our furry friends can have a profound impact on our mental wellbeing".

Además de corregir errores, ChatGPT también valora aspectos positivos del texto como, por ejemplo: "The essay follows a clear structure with an introduction, body paragraphs and conclusion". Igualmente, cuando se señala algún aspecto deficiente del escrito elaborado por el usuario, la corrección va acompañada de una sugerencia para mejorar el texto: "however, the essay could benefit from more transitional sentences to help the essay flow more smoothly". Este último ejemplo evidencia, como se refleja en la Tabla 3, la destreza del asistente para reconocer la falta del uso de conectores esenciales tanto para estructurar el ensayo como para enlazar ideas.

En el nudo del ensayo, insiste en la necesidad de centrarse en una sola idea por párrafo, puesto que es habitual que el alumnado presente varias ideas dentro de un mismo párrafo, e incide en apoyar la idea principal con argumentos que le aporten mayor consistencia y claridad: "You could expand on the benefits of pets in one paragraph and on the challenges of pet ownership in another paragraph". De hecho, el robot incide en la necesidad de dividir el ensayo en *topic sentences* para introducir nuevas ideas.

En consonancia con lo anteriormente dicho, una sugerencia recurrente de ChatGPT es que deben separar los párrafos largos para facilitar su lectura. Es más, con frecuencia aconseja también a

los estudiantes dividir sus oraciones para hacerlas más cortas y comprensibles, como se muestra a continuación: "Avoid run-on sentences. You could break up some of your longer sentences into shorter, more manageable ones". Se refleja, con este consejo, la tendencia del alumnado a redactar oraciones largas, que conllevan a menudo a mayor número de errores, e incluso a que la frase pierda el sentido cuando la longitud va de la mano de errores de carácter gramatical o de vocabulario.

En la conclusión de la redacción, ChatGPT también indica a los usuarios que su ensayo sería más completo si consideraran la inclusión de recomendaciones al final del mismo y les proporciona algunos ejemplos:

While you briefly touch on the importance of exercise, you could consider providing specific recommendations for how individuals can incorporate fitness into their daily lives in a healthy and sustainable way. This could include tips for creating a balanced workout routine, advice on healthy eating habits or suggestions for overcoming common obstacles to exercise.

Adicionalmente, en algunos casos, el robot recuerda al alumnado que debe resumir los puntos principales en su conclusión, así como ofrecer una opinión o perspectiva final: "The conclusion could summarize the main points for the essay and offer a final perspective or recommendation".

Según las respuestas ofrecidas por los estudiantes, la interacción con ChatGPT les resultó útil para descubrir, comprender y rectificar sus errores y, por consiguiente, para mejorar considerablemente su escrito inicial en términos de gramática, vocabulario, contenido y estructura. Sin embargo, también comentaron que, en ocasiones, los resultados ofrecidos por esta herramienta no se correspondían totalmente con las instrucciones que se le habían dado. Por ejemplo, al solicitar una lista de *phrasal verbs* para un ensayo, ChatGPT introdujo erróneamente un conector.

En otros casos, el asistente no interpretó bien lo que se le pidió; por esta razón, se ha de incidir en la

necesidad de preguntar con claridad y concisión, dado que la forma en que se hacen las preguntas determina las respuestas que se obtienen. Es por ello tarea del docente guiar a los estudiantes para que el mensaje destinado al robot sea claro, breve y conciso. Adicionalmente, el usuario debe ser capaz de considerar alternativas cuando no obtenga los resultados esperados. Un caso que ejemplifica este hecho ocurrió cuando los alumnos le pidieron que escribiera una *conclusión* (*conclusion*) para su ensayo, pero ChatGPT les proporcionó un *resumen*. Este problema lo resolvieron cambiando la petición a ChatGPT, concretamente, sustituyendo la palabra inglesa “conclusion” por su sinónimo: *finale*. Por lo tanto, el uso de ChatGPT también requiere cierta destreza, flexibilidad y habilidad del usuario para conseguir que proporcione lo que se desea.

## Discusión

Los resultados obtenidos en el presente estudio demuestran la utilidad del asistente ChatGPT para el aprendizaje de la expresión escrita en inglés. ChatGPT es una herramienta útil, capaz de corregir y mejorar sustancialmente un texto en cuanto a su estructura, contenido y aspectos del lenguaje, puesto que lleva a cabo tareas tales como ofrecer diferentes títulos para un ensayo, reescribir frases que no tienen sentido, aportar más ideas o argumentos sobre un tema, encontrar palabras repetidas y sustituirlas, o incluso proporcionar listados de sinónimos. Su capacidad de revisar el contenido para ofrecer indicaciones de mejora y detectar errores de argumentación es prácticamente semejante a la humana. Adicionalmente, la naturalidad en sus respuestas y el hecho de ser un robot, sin capacidad de emitir juicios de valor acerca de los conocimientos de la persona que lo está utilizando, hace que el alumno se sienta cómodo y, en consecuencia, se atreva a experimentar en su escritura, sin miedo a cometer errores.

Algunos trabajos han puesto de manifiesto que aunque ChatGPT tiene gran potencial como herramienta para trabajar el desarrollo de la expresión escrita en el aula universitaria, se han de tener

en cuenta sus actuales limitaciones, que lo diferencian de las capacidades del ser humano (Barrot, 2023; Vicente-Yagüe-Jara *et al.*, 2023). Los resultados de nuestro estudio confirman dicha afirmación, puesto que el elevado porcentaje de acierto de ChatGPT al corregir los ensayos de los estudiantes no ha de eclipsar el dato de que todavía existe un margen de mejora que puede influir en el proceso de aprendizaje.

Nuestra investigación evidencia también la necesidad de que los usuarios redacten sus preguntas con exactitud y brevedad, para facilitar que ChatGPT comprenda lo que se le está pidiendo y así evitar confusiones. Lo contrario puede dificultar a las personas que desconozcan esta particularidad la interacción con esta herramienta digital.

Las limitaciones de ChatGPT no deberían desaconsejar su uso como tecnología educativa, puesto que son muchos los beneficios que puede aportar para los alumnos. Sin embargo, será recomendable que las metodologías basadas en este instrumento cuenten con la supervisión del docente, cuyo papel consistirá en guiar a los estudiantes durante su uso, comprobar la calidad de las interacciones del alumnado con ChatGPT, resolver las dudas que puedan surgir durante la realización de las actividades y complementar el proceso de aprendizaje con sus explicaciones y sugerencias.

Desde la aparición de los modelos del lenguaje en 2018, y en especial desde el éxito de ChatGPT en 2022, cuyo funcionamiento se basa en un modelo de lenguaje, se han llevado a cabo estudios acerca de los posibles usos de esta herramienta tanto en el ámbito de la educación en general (Kasneci *et al.*, 2023) como en el uso de este asistente en el aprendizaje de segundas lenguas (Kohnke *et al.*, 2023). Dentro de este campo, algunos investigadores se han centrado en las opiniones de los profesores sobre el posible uso de ChatGPT en el aula de lenguas extranjeras (Bin-Hady *et al.*, 2023; Mohamed, 2023). Otros estudios han ofrecido propuestas sobre el modo de evaluar el aprendizaje de lenguas extranjeras, teniendo en cuenta la

aparición de tecnologías como ChatGPT (Moqbel y Al-Kadi, 2023). También existen revisiones de la literatura acerca del papel de ChatGPT en la educación superior, que han abordado la utilidad de este recurso para mejorar la escritura, tanto en la expresión (Barrot, 2023) como en el ámbito del desarrollo de la creatividad, la fluidez, la flexibilidad y la originalidad (Vicente-Yagüe-Jara *et al.*, 2023).

A pesar del interés de todas estas líneas de investigación, cabe señalar que ninguno de los trabajos consultados analiza la implementación de este instrumento en metodologías específicas en el aula universitaria, ni evalúa la calidad de los resultados ofrecidos por ChatGPT. Por lo tanto, se puede afirmar que nuestro estudio ofrece una perspectiva novedosa, que contribuye a avanzar en el conocimiento de las posibles aplicaciones de ChatGPT y, de un modo particular, en la detección de errores en la escritura de textos en lengua inglesa. No obstante, como se indicaba al principio del estudio, hay que tener presente las limitaciones actuales de esta herramienta digital, que sigue necesitando la supervisión humana a lo largo de todo el proceso. Para obtener resultados más significativos sería recomendable realizar un estudio con una mayor muestra de estudiantes.

## Conclusiones

El presente trabajo contribuye a las investigaciones que demuestran la utilidad de ChatGPT para la docencia; de hecho, aporta resultados favorables que deben animar al profesorado en lengua inglesa a incorporar ChatGPT como herramienta en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés y, en concreto, en la mejora de las habilidades de escritura. Nuestra investigación evidencia la efectividad de ChatGPT a la hora de detectar errores y ofrecer sugerencias de mejora. Además, se ha de tener en cuenta la gran variedad de datos lingüísticos que puede proporcionar de manera casi inmediata.

La IA forma parte de nuestras vidas en muchos niveles. Aunque es necesario actuar con prudencia, puesto que aún se desconocen las consecuencias

del uso de dicha tecnología, también se han de aprovechar las oportunidades que nos brinda en diversos sectores. En el ámbito académico, ChatGPT demuestra ser un instrumento válido en la práctica y en la enseñanza-aprendizaje de la escritura bajo la tutela y supervisión del docente. Es probable que, con el transcurso del tiempo, mejore el rendimiento del robot en su interacción con el usuario y, por tanto, sea igualmente útil para el uso autónomo del alumnado. En cualquier caso, basándonos en la experiencia obtenida durante nuestra investigación, pensamos que es necesario continuar explorando las aplicaciones de esta tecnología y otras similares, para mejorar el proceso de aprendizaje tanto en la enseñanza de idiomas como en otros ámbitos educativos.

De cara a futuras investigaciones, sería interesante llevar a cabo estudios con un mayor número de participantes en los que se trabajara con distintas tipologías de texto, como el informe, la reseña, etc. También podría estudiarse la utilidad del asistente en el caso de estudiantes de otras nacionalidades cuya lengua materna no sea el español. Además, resultaría de gran interés que se llevaran a cabo estudios contrastivos de la eficacia de los distintos modelos de lenguaje que han surgido y están surgiendo en la actualidad.

## Referencias

- Abdelghani, R., Wang, Y. H., Yuan, X., Wang, T., Lucas, P., Sauzón, H. y Oudeyer, P. Y. (2023). GPT-3-driven pedagogical agents to train children's curious question-asking skills. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 1-36. <https://doi.org/10.1007/s40593-023-00340-7>
- Barrot, J. S. (2023). Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. *Assessing Writing*, 57, 100745. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100745>
- Bin-Hady, W. R. A., Al-Kadi, A., Hazaea, A., y Ali, J. K. M. (2023). Exploring the dimensions of ChatGPT in English language learning: A global perspective. *Library Hi Tech*. <https://doi.org/10.1108/LHT-05-2023-0200>

- Brook-Hart, G., Copello, A., Passmore, L. y Uddin, J. (2021). *Complete first student's book*. Cambridge University Press.
- Brown, T., Mann, B., Ryder, N., Subbiah, M., Kaplan, J. D., Dhariwal, P., Neelakantan, A., Shyam, P., Sastry, G., Askell, A., Agarwal, S., Herbert-Voss, A., Krueger, G., Henighan, T., Child, R., Ramesh, A., M. Ziegler, D., Wu 0003, J., Winter, C., Hesse, C., ... Amodi, D. (2020). *Language models are few-shot learners*. En H. Larochelle, M. A. Ranzato, R. Hadsell, M.-F. Balcan, H.-T. Lin (Eds.), *Advances in neural information processing systems 33: Annual Conference on Neural Information Processing Systems 2020* (pp. 1877-1901). NeurIPS 2020, December 6-12. <https://proceedings.neurips.cc/paper/2020/hash/1457c0d6bfc4967418bfb8ac142f64a-Abstract.html>
- Cambridge Assessment English. (2020). *Assessing writing for Cambridge English Qualifications: A guide for teachers*. Cambridge Assessment English. [https://www.cambridgeenglish.org/pl/Images/603901-cer\\_6647\\_v1b\\_jul20\\_teacher-guide-for-writing\\_b2\\_first\\_schools\\_prf2.pdf](https://www.cambridgeenglish.org/pl/Images/603901-cer_6647_v1b_jul20_teacher-guide-for-writing_b2_first_schools_prf2.pdf)
- Chang, P., Chen, P. J. y Lai, L. L. (2022). Recursive editing with Google Translate: The impact on writing and error correction. *Computer Assisted Language Learning*, 1-26. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2147192>
- Codina, L. y Garde, C. (2023). *Uso de ChatGPT en la docencia universitaria: fundamentos y propuestas*. Seminario sobre experiencias docentes de la Facultad de Comunicación de la Universidad Pompeu Fabra. <http://hdl.handle.net/10230/57015>
- Consejo de Europa. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Instituto Cervantes, trad.), [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco\\_complementario/mcer\\_volumen-complementario.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf)
- Dijkstra, R., Zülküf, G., Subhradeep, K., Kamps, J. (2022). *Reading comprehension quiz generation using Generative Pre-trained Transformers*. En S. Sosnovsky, P. Brusilovsky y A. Lan (Eds.), *Proceedings of the Fourth International Workshop on Intelligent Textbooks 2022: co-located with 23<sup>rd</sup> International Conference on Artificial Intelligence in Education (AIED 2022)*. Durham, UK, July 27 (pp. 4-17). (CEUR Workshop Proceedings; Vol. 3192). [http://ceur-ws.org/Vol-3192/itb22\\_p1\\_full5439.pdf](http://ceur-ws.org/Vol-3192/itb22_p1_full5439.pdf)
- Floridi, L. y Chiriatti, M. (2020). GPT-3: Its nature, scope, limits, and consequences. *Minds and Machines*, 30, 681-694. <https://doi.org/10.1007/s11023-020-09548-1>
- Gabajiwala, E., Mehta, P., Singh, R. y Koshy, R. (2022, November). *Quiz maker: Automatic quiz generation from text using NLP*. En P. K. Singh, S. T. Wierzbuch, J. K. Chhabra, S. Tanwar (Eds.), *Futuristic trends in networks and computing technologies: select proceedings of the Fourth International Conference on FTNCT 2021* (pp. 523-533). Springer Nature Singapore. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2147192>
- García, I. y Pena, M. I. (2011). Machine translation-assisted language learning: Writing for beginners. *Computer Assisted Language Learning*, 24(5), 471-487. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.582687>
- García-Peñalvo, F. J. (2023). La percepción de la inteligencia artificial en contextos educativos tras el lanzamiento de ChatGPT: disrupción o pánico. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, (24), e31279-e31279. <https://doi.org/10.14201/eks.31279>
- González Perón, A., Rodríguez Sánchez, M. y Ledo Noguera, M. (2019). Enseñar a escribir en inglés: el enfoque proceso-producto orientado a la acción. *Transformación*, 15(1), 14-26. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-29552019000100014](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552019000100014)
- Hernández Rizzardini, R., Amado-Salvatierra, H. R. y Morales Chan, M. (2021). Integrating a conversational pedagogical agent into the instructional activities of a massive open online course. En S. Caballé, S. N. Demetriadis, E. Gómez-Sánchez, P. M. Papadopoulos y A. Weinberger (Eds.), *Intelligent systems and learning data analytics in online education* (pp. 31-45). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-823410-5.00005-X>
- Holden Thorp, H. (2023). ChatGPT is fun, but not an author. *Science*, 379(6630), 313-313. <https://doi.org/10.1126/science.adg7879>
- Hong, W. C. H. (2023). The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: Opportunities in education and research. *Journal of Educational Technology and Innovation*, 5(1), 37-45. <https://jeti.thewsu.org/index.php/cieti/article/view/103>
- Jaimovitch-López, G., Ferri, C., Hernández-Orallo, J., Martínez-Plumed, F. y Ramírez-Quintana, M. J. (2022). Can language models automate data wrangling? *Mach Learn* (112), 2053-2082. <https://doi.org/10.1007/s10994-022-06259-9>

- Jiang, Z., Xu, F. F., Araki, J. y Neubig, G. (2020). How can we know what language models know? *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 8, 423-438. [https://doi.org/10.1162/tacl\\_a\\_00324](https://doi.org/10.1162/tacl_a_00324)
- Kasneji, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Stadler, M., ... Kasneji, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L. M. y Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal*, 54(2), 537-550. <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>
- King, M. R. y ChatGPT. (2023). A conversation on artificial intelligence, chatbots, and plagiarism in higher education. *Cellular and Molecular Bioengineering*, 16, 1-2. <https://doi.org/10.1007/s12195-022-00754-8>
- Lee, S. M. (2020). The impact of using machine translation on EFL students' writing. *Computer Assisted Language Learning*, 33(3), 157-175. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1553186>
- Llorens, F. y ChatGPT. (2022). Cavilaciones invernales sobre la escritura de trabajos académicos usando inteligencia artificial. *Universidad* [blog de Studia XXI]. <https://www.universidadsi.es/cavilaciones-invernales/>
- Mohamed, A. M. (2024). Exploring the potential of an AI-based Chatbot (ChatGPT) in enhancing English as a foreign language (EFL) teaching: Perceptions of EFL faculty members. *Education and Information Technologies*, 29, 3195-3217. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11917-z>
- Moqbel, M. S. S. y Al-Kadi, A. M. T. (2023). Foreign language learning assessment in the age of ChatGPT: A theoretical account. *Journal of English Studies in Arabia Felix*, 2(1), 71-84. <https://doi.org/10.56540/jesafv2i1.62>
- Moreno Padilla, R. D. (2019). La llegada de la inteligencia artificial a la educación. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información: RITI*, 7(14), 260-270. <https://doi.org/10.36825/RITI.07.14.022>
- Muskat, E. (2023, enero 7). Students caught cheating using AI on final; Academic integrity policy updated. [publicación en blog]. *The Commentator*. <https://n9.cl/fdkj0>
- Peritz, A. (2022, septiembre 6). AI is making it easier than ever for students to cheat. [publicación en blog]. *Slate Magazine*. <https://slate.com/technology/2022/09/ai-students-writing-cheating-sudowrite.html>
- Rashid, M. H., Ye, T., Hui, W., Li, W. y Shunting, W. (2022). Analyse and challenges of teaching writing among the English teachers. *Linguistics and Culture Review*, 6(S2), 199-209. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v6nS2.2004>
- Reddy, P., Sharma, B. y Chaudhary, K. (2020). Digital literacy: A review of literature. *International Journal of Technoethics (IJT)*, 11(2), 65-94. <https://doi.org/10.4018/IJT.20200701.oa1>
- Ricart, A. (2008). *An ESP comparative analysis in medical research articles: Spanish-English* [Doctoral dissertation]. Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/2541>
- Ropek, L. (2023, enero 4). New York City schools ban ChatGPT to head off a cheating epidemic. *Gizmodo*. <http://bit.ly/3kp8Ha9>
- Scao, T. L., Fan, A., Akiki, C., Pavlick, E., Ilić, S., Hesslow, D., Castagné, R., Luccioni, A.S., Yvon, F, Gallé, M., Tow, J., Rush, A. M., Biderman, S., Webson, A., Ammanamanchi, P. S., Wang, T., Sagot, B., Muennighoff, N., Villanova del Moral, A., Ruwase, O., et al. (2022). *Bloom: A 176b-parameter open-access multilingual language model*. arXiv:2211.05100; <https://doi.org/10.48550/arXiv.2211.05100>
- Shahsavari, Z. y Kourepaz, H. (2020). Postgraduate students' difficulties in writing their theses literature review. *Cogent Education*, 7(1), 1784620. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1784620>
- UNESCO. (2019). International Conference on Artificial Intelligence and Education. Final report. Planning education in the AI era: Lead the leap. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370967>
- UNESCO. (2022). Recommendation on the ethics of artificial intelligence. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137>
- Valdano, J. y Yuliani, S. (2020). The influences of machine translation dependency on translation skill. *Borneo Educational Journal (Borju)*, 2(1), 36-49. <https://doi.org/10.24903/bej.v2i1.624>
- Van Dis, E. A., Bollen, J., Zuidema, W., Van Rooij, R. y Bockting, C. L. (2023). ChatGPT: Five priorities

for research. *Nature*, 614(7947), 224-226. <https://doi.org/10.1038/d41586-023-00288-7>

Vicente-Yagüe-Jara, M. I., López-Martínez, O., Navarro-Navarro, V. y Cuéllar-Santiago, F. (2023). Escritura,

creatividad e inteligencia artificial. ChatGPT en el contexto universitario. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 31(77), 47-57. <https://doi.org/10.3916/C77-2023-04>

**Cómo citar este artículo:** Ricart, A. (2024). ChatGPT como herramienta para mejorar la expresión escrita en lengua inglesa. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(2), 1-16. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.354584>

# EM DIREÇÃO A PEDAGOGIAS DECOLONIAIS: A COLONIALIDADE EM VINHETAS DE EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS

TOWARDS DECOLONIAL PEDAGOGIES: COLONIALITY IN VIGNETTES OF ACADEMIC EXPERIENCES

HACIA PEDAGOGÍAS DECOLONIALES: LA COLONIALIDAD EN VIÑETAS DE EXPERIENCIAS ACADÉMICAS

VERS DES PÉDAGOGIES DÉCOLONIALES : LA COLONIALITÉ SUR DES VIGNETTES D'EXPÉRIENCES  
ACADÉMIQUES

**Nayara Stefanie Mandarino Silva**

*Doutoranda em Letras, Universidade  
Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.*

*nayaramandarino@ufpr.br*

[https://orcid.](https://orcid.org/0000-0002-4713-6242)

[org/0000-0002-4713-6242](https://orcid.org/0000-0002-4713-6242)

## RESUMO

O processo de autorreflexão sobre a maneira em que a modernidade/colonialidade nos constitui tanto como às instituições, ainda que complexo e difícil, é importante para questioná-la e interrompê-la. Nesse sentido, analiso duas vinhetas geradas a partir de minhas vivências no contexto acadêmico, a fim de compreender como a modernidade/colonialidade as constitui. No processo, me autoimplico, abordando meus investimentos nas promessas modernas e as complexidades que emergem ao tentar o desprendimento da gramática moderna/colonial. Por fim, discuto esse processo como (des)aprendizagem a partir de pedagogias decoloniais. A falta de soluções pedagógicas para a modernidade/colonialidade, apresento pontos para (re) pensar e (des)aprender nosso viver, ser e conhecer em direção à criação de alternativas pedagógicas decoloniais.

**Palavras-chave:** pedagogias decoloniais, modernidade/colonialidade, vinhetas, contexto acadêmico

## ABSTRACT

Pondering upon the way modernity/coloniality informs us and our institutions, while complex and difficult, is important for challenging and disturbing it. To do that, I analyze two vignettes stemmed from my experiences in the academic context, in order to understand how modernity/coloniality informs them. In doing this, I engage myself, facing my investments in modern promises and the complexities that emerge when attempting to detach from modern/colonial grammar. Finally, I discuss this process as (un)learning from decolonial pedagogies. In the absence of pedagogical solutions to modernity/coloniality, I present points for (re)thinking and (un)learning our way of living, being and knowing towards the creation of decolonial pedagogical alternatives.

**Keywords:** decolonial pedagogies, modernity/coloniality, vignettes, academic settings



Recebido: 2023-09-29 / Aceito: 2024-05-23 / Publicado: 2024-06

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355034>

Editora: Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Direitos patrimoniais, Universidad de Antioquia, 2024. Este é um artigo de acesso aberto, distribuído sob a licença da Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional



*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 29 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2024), PP. 1-17, ISSN 0123-3432

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

## RESUMEN

La autorreflexión sobre la forma como la modernidad/colonialidad nos constituye a nosotros y a nuestras instituciones, aunque compleja y difícil, es importante para cuestionarla e interrumpirla. En este sentido, analizo dos viñetas generadas a partir de mis experiencias en el contexto académico para comprender cómo están configuradas por la modernidad/colonialidad. En el proceso, me autoimplico, encarando mis intereses en las promesas modernas y las complejidades que surgen al intentar desligarme de la gramática moderna/colonial. Por último, discuto este proceso como (des)aprendizaje de las pedagogías decoloniales. En ausencia de soluciones pedagógicas a la modernidad/colonialidad, presento puntos para (re)pensar y (des)aprender nuestra forma de vivir, ser y conocer para la creación de alternativas pedagógicas decoloniales.

**Palabras clave:** pedagogías decoloniales, modernidad/colonialidad, viñetas, contextos académicos

## RÉSUMÉ

L'autoréflexion sur la manière dont la modernité/colonialité nous constitue et constitue nos institutions, bien que complexe et difficile, est important pour la remettre en question et l'int interrompre. Dans ce sens, j'analyse deux vignettes générées à partir de mes expériences dans le contexte universitaire afin de comprendre comment la modernité/colonialité les constitue. Au cours de ce processus, je m'auto-implique en abordant mes investissements dans les promesses modernes et les complexités qui émergent lorsque l'on tente de se détacher de la grammaire moderne/coloniale. Enfin, je discute de ce processus en tant qu'(in)apprentissage des pédagogies décoloniales. En l'absence de solutions pédagogiques à la modernité/colonialité, je présente des points pour (re)penser et (dés)apprendre notre façon de vivre, d'être et de savoir en vue de la création d'alternatives pédagogiques décoloniales.

**Mots clef :** pédagogies décoloniales, modernité/colonialité, vignettes, contextes universitaires

## Introdução

Quijano (2000) nos convida a olhar para o passado novamente a partir de perspectivas outras. Como explica o autor, o mundo capitalista tem sua existência ligada ao colonialismo, que articulou padrões de poder com a construção de hierarquias pautadas especialmente na ideia de raça. A organização social e das instituições, nesse sentido, também parte do colonialismo.

Embora o colonialismo como sistema econômico e político tenha sido oficialmente finalizado, a colonialidade segue constituindo nossas relações enquanto “padrões de poder persistentes que surgiram como resultado do colonialismo, mas que definem a cultura, o trabalho, as relações intersubjetivas e a produção de conhecimento muito além dos limites estritos das administrações coloniais” (Maldonado-Torres, 2007, p. 243).<sup>1</sup> No entanto, considero importante situar essa afirmação.

Nas discussões decoloniais é fundamental pensar em nossas posições e identidades, uma vez que vivemos e somos constituídos/as pelo processo colonial de formas diferentes. Buscando mitigar o impulso de falar do colonialismo e da colonialidade de forma uniformizada, enfatizo a minha posição como a de alguém que faz parte de uma sociedade ocidentalizada que, além de falar desse lugar, fala para/com pessoas que também o ocupam, ainda que esse lugar também não possa ser homogeneizado. Antônio Bispo dos Santos, liderança quilombola, por exemplo, questionou em uma palestra realizada no ano de 2022 (Santos, 2022) por que ele deveria se descolonizar se não foi colonizado; nesse sentido, ele vê-se em uma luta para contra-colonizar. Logo, é necessário localizar nossas falas, reconhecendo o lugar de onde partem.

1 No original: “long-standing patterns of power that emerged as a result of colonialism, but that define culture, labor, intersubjective relations, and knowledge production well beyond the strict limits of colonial administrations” (Todas as traduções são minhas).

Ainda com relação ao viver/conhecer ocidental, Maldonado-Torres (2007) aborda a colonialidade do ser. O pesquisador explica que a colonialidade naturaliza a não ética da guerra, que nega às pessoas sua própria humanidade e possibilidade de ser, submetendo-as à ausência da ética como norma. Essa diferença ontológica colonial tem efeitos nas experiências vividas em todos os âmbitos da vida. Além disso, com a modernidade/colonialidade, o conhecimento científico, ao ser alcançado a partir de um lugar inobservável fora do espaço e do tempo (Castro-Gómez, 2007) e ser colocado como válido e único, resultou no apagamento violento de outras formas de ser/conhecer no mundo. Com isso, conhecer e ser estão diretamente ligados.

A colonialidade também constitui nosso horizonte do que é visível e limita nossa capacidade de imaginação. Maldonado-Torres (2004) discute o esquecimento da condenação (*forgetfulness of damnation*) como parte da modernidade/colonialidade, no sentido de que são apagados e violentados corpos e formas de ser/conhecer. A colonialidade, como lado oculto da modernidade (Mignolo, 2011), fica frequentemente invisível em um processo de cegueira epistêmica porque não conseguimos enxergá-la ou porque não queremos abrir mão dos benefícios da modernidade. Com isso, como explica Andreotti (2016), a gramática moderna/colonial define os parâmetros do que é inteligível para nós, pois limita nossa capacidade de imaginar realidades ou alternativas fora desses parâmetros.

Considerando que a modernidade/colonialidade nos constitui, Menezes de Souza e Duboc (2021) destacam a importância da autodecolonização, que traz nosso corpo de volta e é essencial no processo de identificar, interrogar e interromper a colonialidade.

Pensando nas questões colocadas, trato especificamente da minha experiência no ensino superior, buscando refletir sobre como a colonialidade a passa e a constitui. Entendo, em acordo com Ferreira (2015) e Oliveira e Oliveira (2022), que o processo de autorreflexão das próprias vivências

e emoções pode contribuir com a visibilização do invisível, isto é, das violências da colonialidade.

Proponho, nesse sentido, discutir minhas experiências acadêmicas a partir de duas vinhetas para identificar como a colonialidade as constitui, interrogar e abrir espaço para mudar minhas próprias ações nesse ambiente. Compreendo que esse é um processo de pedagogia decolonial, uma vez que se volta à reeducação, ao questionamento e ao resgate histórico, em um exercício de busca por transformação (Walsh, 2009).

O texto está organizado da seguinte maneira: primeiro, discuto como a colonialidade constitui o ensino superior; em seguida, abordo as duas vinhetas, com ênfase em suas relações com a modernidade/colonialidade; então, abordo a noção de pedagogia decolonial, pensando em alguns pontos que considero importantes no processo de (des)aprender no caminho para alternativas outras. Por fim, proponho algumas considerações para seguir com o diálogo acerca da temática.

4

### Colonialidade que constitui o ensino superior

Nesta seção discuto a colonialidade como constituinte do ensino superior, tendo em vista que abordo especificamente experiências vividas tanto no período em que cursei a graduação quanto o que cursei o mestrado, que coincide com o momento de escrita deste texto.

Descartes, conhecido como fundador da filosofia moderna, entendia que o conhecimento “verdadeiro” era universal e independente do tempo e do espaço. Para alcançar esse conhecimento, seria necessário que o/a estudioso/a se desvinculasse de seu próprio corpo e localização (Grosfoguel, 2007).

A partir da separação do/a sujeito/a conhecedor/a e do objeto estudado, o empírico passou a ser considerado como um obstáculo a ser evitado. O conhecimento inquestionável, portanto, deveria partir de um ponto de observação inobservado; modelo que Castro-Gómez (2007) denomina *la*

*hybris del punto cero* (a húbri do ponto zero). Ele explica que:

Como o Deus da metáfora [Deus Absconditus], a ciência ocidental moderna coloca-se fora do mundo (no ponto zero) para observar o mundo, mas diferentemente de Deus, ela não consegue obter um olhar orgânico do mundo, mas apenas um olhar analítico. A ciência moderna tenta se situar no ponto zero de observação para ser como Deus, mas falha em observar como Deus. Por isso falamos de hubris, do pecado do excesso. (Castro-Gómez, 2007, p. 83)<sup>2</sup>

Com isso, corpo, lugar e tempo não são entendidos como parte do conhecimento. De acordo com Grosfoguel (2007b), o/a sujeito/a, então, conhece de forma independente de suas relações com outras pessoas, em um monólogo interior, segundo o mito do solipsismo. O autor denomina esse modelo de ego-política, uma vez que o corpo é apagado do processo de construção de conhecimento. Essa concepção tem efeitos, por exemplo, no modo em que enxergamos a ideia de autoria: se, de forma independente e em nossas mentes, desenvolvemos uma ideia, somos os autores e donos dela. Quando trazemos à tona o corpo e as relações, esse entendimento é complexificado. Quais foram os textos, as conversas, as interações e as trocas que levaram à elaboração dessa ideia?

A filosofia moderna, nesse sentido, abraça o universalismo abstrato, com um conhecimento que, por estar além do tempo, do espaço e do corpo, seria universal e neutro (Grosfoguel, 2007b).

É importante notar que o ponto zero é ocidental e a mente “sem corpo” é branca, cisgênero, masculina, heterossexual (Grosfoguel, 2016). Nesse sentido, uma das problemáticas a ser discutida é

2 No original: “Como el Dios de la metáfora [Deus Absconditus], la ciencia moderna occidental se sitúa fuera del mundo (en el punto cero) para observar al mundo, pero a diferencia de Dios, no consigue obtener una mirada orgánica sobre el mundo sino tan sólo una mirada analítica. La ciencia moderna pretende ubicarse en el punto cero de observación para ser como Dios, pero no logra observar como Dios. Por eso hablamos de la hybris, del pecado de la desmesura”.

o racismo epistêmico, que é interseccionado com outras questões, como as de gênero e sexualidade. Kubota (2020) explica que o racismo epistêmico leva à exclusão de conhecimentos produzidos por pessoas fora do eixo Europa-América do Norte. Em outras palavras, a validade do conhecimento é julgada a partir da localidade de sua produção e do corpo que o produz (considerando raça, gênero, sexualidade, etc.), o que favorece a produção realizada por homens brancos localizados em países tidos como “desenvolvidos”. Como explica Grosfoguel,

A filosofia ocidental privilegia a ‘ego-política do conhecimento’ sobre a ‘geopolítica do conhecimento’ e a ‘corpo-política do conhecimento’. Historicamente, isso permitiu ao homem ocidental (o termo de gênero é intencionalmente usado aqui) representar seu conhecimento como o único capaz de alcançar uma consciência universal e descartar o conhecimento não ocidental como particularista e, portanto, incapaz de alcançar a universalidade. (2007b, p. 214)<sup>3</sup>

Grosfoguel (2007b; 2016) ainda ressalta a relação entre o “Penso, logo existo” e “Conquisto, logo existo”, uma vez que é a arrogância de ter “conquistado” o mundo o que leva a Europa a se proclamar o centro, de onde se observa sem poder ser observado. Desse processo, surgem os cânones que, não coincidentemente, se referem ao trabalho de homens de países da Europa Ocidental, entre os quais o autor menciona a Itália, a França, a Inglaterra, a Alemanha e os Estados Unidos (Grosfoguel, 2016).

A institucionalização da universidade, de acordo com Castro-Gómez (2007), tem relação com a legitimação de saberes, estando associada a um projeto de sociedade. Seu papel, então, seria proporcionar a formação em conhecimentos úteis ao progresso da nação, tanto material quanto moral, e (des)legitimar saberes. Cabe aqui abordar a

ideia de progresso, antes de seguir discutindo a universidade.

Mignolo (2011) explica que a ideia de tempo passou a ser usada como uma forma de hierarquizar. A partir da noção de linearidade, haveria uma única trajetória e um único tempo com os/as desenvolvidos/as e os primitivos/as ou atrasados/as. Dessa maneira, locais como a Europa colocaram-se como o ponto de partida e o ponto de chegada. Nisso pauta-se o entendimento de progresso moderno/colonial. A busca por esse desenvolvimento move muitas ações das universidades.

Além disso, tendo como base o princípio da divisão de um objeto em partes para que seja compreendido a partir de uma lógica matemática, há a divisão de disciplinas, temas, etc. que se fecham em si e dificilmente exploram as conexões com os demais. Com a mais recente crise de legitimação da universidade, ela torna-se corporativa, contribuindo com a planetarização do capital (Castro-Gómez, 2007).

Ademais, Segato (2015, 2021) fala da universidade como um lugar que por muito tempo tem sido excludente e que no caso do Brasil, após a implementação das cotas para pessoas negras e indígenas segue permeada por conflitos, reproduzindo violências contra formas de ser/conhecer diferentes das legitimadas. A universidade continuou formando corpos dóceis e contribuindo com o que ela chama de “amnesia de origem” (2021, p. 19).

Segato (2021) também chama atenção para os modos de avaliar a universidade e a comunidade acadêmica, os quais são altamente quantificadores e pensados a partir da lógica do Norte Global. Ela questiona, nesse sentido, a “ficção da reciprocidade” com esse Norte, que fundamenta muitas práticas de citação, escolhas linguísticas e buscas por cooperação.

Além disso, cabe destacar a centralidade da Europa quando pensamos sobre universidades. Como coloca Peters (2019, s. p.), a universidade é, de fato, uma

3 No original: “Western philosophy privileges ‘ego politics of knowledge’ over the ‘geopolitics of knowledge’ and the ‘body-politics of knowledge’. Historically, this has allowed Western man (the gendered term is intentionally used here) to represent his knowledge as the only one capable of achieving a universal consciousness, and to dismiss non-Western knowledge as particularistic and, thus, unable to achieve universality”.

instituição europeia. Ao partir do entendimento de que conhecimento é apenas o saber científico, obtido por meio dos princípios modernos/coloniais, somente as universidades de modelo europeu são consideradas como instituições de ensino. A história das universidades contada por Perkin (2007), por exemplo, evidencia essa constatação. O autor traça o surgimento da organização à Europa medieval e vincula sua expansão à do continente e seus ideais. Nesse sentido, questionar a universidade (e sua história) requer desconstruções sobre o que define a instituição, o que é conhecimento e o que é educação.

### Metodologia

Procuro aqui tomar distância do paradigma moderno/colonial, especialmente do positivismo, no que tange à ideia de que a pesquisa requer mecanismos rígidos que separem o corpo e a subjetividade do processo e dos resultados. Assim, esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, tanto pelo que é quanto pelo que não é: não busco realizar uma investigação com o objetivo de gerar resultados universais e quantificáveis a partir de uma lógica matemática e aquém de tempo e espaço (Ferreira *et al.*, 2002; Grosfoguel, 2016); na verdade, corporifico o que escrevo, olhando para a minha própria experiência acadêmica, que é singular e local, ainda que haja semelhanças com outras histórias.

Nesse sentido, esta pesquisa também é caracterizada como uma autoetnografia — termo que, segundo Adams *et al.* (2017), emergiu formalmente na década de 1970, mas somente em 1990 passou a denotar pesquisas que partiam de experiências pessoais e reflexividade —, por meio da qual, posso autorrefletir sobre as minhas vivências. De acordo com Adams *et al.*:

A autoetnografia é um método de pesquisa que usa a experiência pessoal (“auto”) para descrever e interpretar (“grafia”) textos, experiências, crenças e práticas culturais (“ethno”). Os autoetnógrafos acreditam que a experiência pessoal está permeada por normas e expectativas políticas/culturais, e envolvem-se em uma autorreflexão rigorosa — normalmente referida como

“reflexividade” — a fim de identificar e interrogar as interseções entre o eu e a vida social (2017, p. 1).<sup>4</sup>

A autoetnografia, portanto, propõe um afastamento da lógica descorporificada da produção de conhecimento, abarcando subjetividades, emoções e a localidade do que é discutido (Magalhães, 2018). Entendo, dessa forma, que, ainda que minhas experiências sejam localizadas e pessoais, são interseccionadas pela modernidade/colonialidade que me constitui, tanto como as instituições como a universidade e diversos outros âmbitos da vida. A autorreflexão contribui com meu processo pessoal de desligamento da modernidade/colonialidade (Mignolo, 2007b) e pode iluminar o seu reforço no ambiente acadêmico para que possamos pensar em alternativas.

Como ressalta Stein (2019), para nos comprometermos com alternativas perante a modernidade/colonialidade, precisamos nos autoimplicar nos problemas, entendendo que somos parte deles e que não há solução rápida e fácil, dada sua complexidade. Tendo isso em mente, exploro minhas experiências tentando não reproduzir as narrativas simplistas de herói, vilão ou vítima.

Esclareço também a escolha pela utilização de vinhetas. Tendo em vista meu engajamento com a decolonialidade, busco quebras e brechas nos modos de fazer pesquisa pautados em noções modernas/coloniais, como a universalidade do conhecimento que poderia ser alcançado a partir de um ponto zero de observação (Castro-Gómez, 2007). Com isso, além de trazer meu corpo para a pesquisa, olhando para minhas experiências, por meio da autoetnografia, apoio-me nos procedimentos de análise nas

4 No original: “Autoethnography is a research method that uses personal experience (“auto”) to describe and interpret (“graphy”) cultural texts, experiences, beliefs, and practices (“ethno”). Autoethnographers believe that personal experience is infused with political/cultural norms and expectations, and they engage in rigorous self-reflection—typically referred to as “reflexivity”—in order to identify and interrogate the intersections between the self and social life”.

discussões acerca da rizoanálise, segundo a qual não há linearidade, começo ou fim.

A rizoanálise, como explica Masny (2014, 2015), questiona a linearidade que frequentemente buscamos ao realizar pesquisas, bem como as formas pelas quais observamos, entrevistamos e olhamos para o material empírico. Propõe-se a observação de *assemblages*, isto é, do conjunto complexo que envolve esse material: corpo, conteúdo, território, relações, etc. — elementos removidos pela modernidade/colonialidade em favor de uma neutralidade ilusória. Considerando essa perspectiva, o material empírico é pensado nesta pesquisa: foram construídas vinhetas a partir de memórias e registros do decorrer da minha trajetória acadêmica (mensagens de texto, e-mails, versões de artigos submetidos a revistas, etc.) de experiências que vivenciei. Elas não foram geradas para a pesquisa, motivo pelo qual não poderei descrever as circunstâncias de geração de material empírico, mas revisitadas após seu acontecimento. Então, as examino explorando suas diferentes entradas alineares, problematizando-as em suas relações com a modernidade/colonialidade.

Nesse sentido, compreendo, em acordo com a rizoanálise, que o material empírico de uma pesquisa permite múltiplas entradas e saídas para que problematizações sejam possíveis (Masny, 2015). As vinhetas, nesse cenário, são registros ancorados na minha experiência que não provêm de um processo de geração de material empírico linear e controlado. Com isso, também ressalto que elas têm grande relação com as minhas memórias, o que as aproxima de narrativas uma vez que minhas lembranças e esquecimentos têm relações com diversos fatores, como minhas emoções e tentativas de coesão.

### Colonialidade na trajetória acadêmica

Nesta seção, discuto algumas vinhetas, buscando pensar como a colonialidade constituiu minha trajetória acadêmica. Eu decidi usar vinhetas considerando as discussões da rizoanálise, que questiona as noções de linearidade e previsibilidade da pesquisa (Masny & Cole, 2012; Masny, 2015). As situações aqui apresentadas são entradas que abrem

caminho para refletir sobre diferentes questões relacionadas a experiência acadêmica moderna/colonial. Essas múltiplas entradas, sinalizadas pelas vinhetas, podem contribuir com o processo de olhar para os dados de diferentes maneiras e de problematizá-los. Diferente das tradicionais transcrições de falas (língua oral ou escrita), a vinheta permite a expressão de diversos elementos (Franco, 2021) que constituem o processo de construção de sentido — como a memória, as imagens, os sentimentos, etc.

Antes de apresentar a primeira vinheta, abordo brevemente meu lócus de enunciação, definido por Grosfoguel como “a localização geopolítica e corpopolítica do/a sujeito/a que fala” (2007a, p. 213).<sup>5</sup> Sou uma mulher, branca, cisgênero e realizei a graduação em Sergipe. Para estudar em nível de mestrado, me mudei para Curitiba. São esses dois locais, universidades públicas de regiões diferentes (Nordeste e Sul) do Brasil, onde venho construindo grande parte da minha experiência no ambiente acadêmico.

Vinheta 1: Estava pensando em publicar os resultados de uma pesquisa e, ao comentar com colegas, ouvi alguns conselhos: 1) não escreva seus artigos em português porque escrever em inglês aumenta as chances de publicação e a possibilidade de interlocução e 2) não vale a pena publicar em revistas com qualis menor que B1. Na busca por essas revistas, constantemente deparei-me com o fato de que meu texto não seria aceito a não ser que tivesse um doutor como autor ou com as rejeições sob o argumento de que os textos não eram artigos mas relatos de experiência de ensino e que deveriam ser submetidos para revistas da área de educação. Então, constantemente me frustrava.

Essa vinheta refere-se especificamente ao processo de publicação em revistas científicas no decorrer da minha trajetória. O primeiro ponto é pensar a minha motivação para publicar. Eu sempre gostei de escrever; a ação acabou se tornando uma forma de processar reflexões, emoções, experiências que poderiam ser analisadas ou pelo menos colocadas de forma mais organizada. Com isso, pesquisar e

5 No original: “the geo-political and body-political location of the subject that speaks”.

escrever fazem parte do meu processo de formação. No entanto, recentemente tenho pensado sobre essa centralidade da escrita e o motivo de precisar processar e organizar tudo.

A racionalidade moderna pautada na separação de mente e corpo, razão e emoção, segue a lógica matemática, a partir da qual seria possível explicar todos os fenômenos e exercer algum tipo de controle sobre eles, podendo prevê-los, alterá-los, etc. (Arias, 2010; Castro-Gómez, 2007). Desse modo, escrever e lidar com as experiências, para mim, têm relação com a necessidade de construir sentidos dentro dessa lógica moderna/colonial. A busca é, então, por uma sensação de segurança e controle — ambas promessas modernas — sob essas vivências e as emoções sentidas. Essa racionalidade ainda ocorre por meio das categorias gregas e latinas e das línguas eurocêntricas, que privilegiam a escrita. O favorecimento delas tem na outra face o apagamento, o epistemicídio de línguas e conhecimentos subalternos (Garcés, 2007; Mignolo, 2007a).

Por outro lado, a motivação também estava ligada aos ideais de produtividade e projeção da construção de um futuro com garantias. Como abordei brevemente na seção anterior, nossa noção de tempo também passou por um processo de colonização. De acordo com Shahjahan (2014), o tempo é vivido como uma *commodity* em escassez, algo que pode ser aproveitado ou desperdiçado; assim, fazemos o máximo possível para sermos produtivos dentro da lógica neoliberal, colocando em segundo plano ações (ou a falta delas) que centralizem nossos corpos, como o “fazer nada”. A alta produtividade do presente tem projeção em um futuro construído com base nas promessas modernas/coloniais de estabilidade, segurança e conforto.

No meu caso, esse futuro era um emprego por concurso, que é mais estável — as publicações seriam uma forma de aumentar as chances de isso acontecer. Essa promessa moderna, porém, tem um outro lado: a colonialidade inerentemente violenta, que, dentro do sistema capitalista, se pauta

em “expropriação e exploração racializada e de gênero” (Stein & Silva, 2020, p. 550).<sup>6</sup>

Na vinheta, um outro ponto emergente é a escolha da língua a ser usada para escrever. Como discute Garcés (2007), a colonialidade linguística está estreitamente relacionada à produção de conhecimento considerado válido. Logo, na modernidade/colonialidade, não se torna central a questão de que idioma é usado e por quem é usado, para além do conhecimento em si. Com isso, a colonização não somente subalterniza línguas em favor de outras, mas também a própria palavra de grupos subalternizados. Historicamente, o francês, o alemão e o inglês, de acordo com Garcés (2007), têm sido línguas de destaque na modernidade, sendo *os* idiomas do conhecimento.

No ensino superior, com a construção discursiva da internacionalização como um imperativo, tem sido intensificada a posição do inglês, língua frequentemente colocada como língua da ciência. A produção de conhecimento científico (e tido como válido) fica, então, associada ao idioma, cada vez mais adotado por universidades em todo o mundo. Nesse cenário, a língua vira uma moeda, um meio para alcançar objetivos (Fabricius *et al.*, 2016).

Ademais, nas palavras de Jordão e Martinez,

a suposição é que existe uma e a mesma língua inglesa independentemente de onde ela esteja (ou tenha estado) no mundo, ou qual pessoa esteja produzindo inglês, cuja história, cultura, experiência guia cada produção local do inglês em zonas de contato específicas. (2020, p. 580)<sup>7</sup>

No entanto, como abordado na seção anterior, o apagamento do corpo e do local levam ao reforço do privilégio epistêmico de determinados grupos. Isso significa que, apesar de ser proclamada como

6 No original: “racialized and gendered expropriation and exploitation”.

7 No original: “the assumption is that there is one and the same English language regardless of where it is (or has been) in the world, or which person is producing English, whose history, culture, experience guide each local production of English in specific contact zones”.

língua global, quando usada por grupos subalternos, o inglês terá uma recepção diferente.

Essa afirmação tem relação com a ideia de que, ao publicar em inglês, haverá mais interlocução, uma vez que, ao aprender o sistema linguístico, seria possível dialogar com outras pessoas que também o conhecem. Segato (2021) explica que passamos a ver a partir dos olhos do Norte Global e, no processo da construção científica, buscamos validação dos considerados produtores de conhecimento legítimos do Norte Global, especialmente por meio das citações. Os citamos e, em uma ficção de reciprocidade, esperamos que leiam e citem nossas pesquisas, o que dificilmente acontece. Uma das consequências apontadas pela autora é que deixamos de dialogar entre nós.

O funcionamento das revistas e de todo o sistema de avaliação de seu *qualis*,<sup>8</sup> das universidades, das seleções de professores, portanto, pautam-se em critérios e categorias do Norte Global, em busca de uma aproximação. Esta é motivada pelo propósito do desenvolvimento, do progresso, da melhoria da qualidade — em oposição ao atraso, ao primitivismo. Com isso, mantendo os termos da conversa, mantém-se também a modernidade/colonialidade (Mignolo, 2007b).

Um outro ponto mencionado na vinheta é a questão da titulação. Nesse caso, leio a noção da universidade como vigilante científica (Castro-Gómez, 2007), oficialmente indicando a (não) validade dos conhecimentos. A titulação parece atribuir legitimidade para as falas de uma pessoa, o que também interfere na disponibilidade de escuta de outras. Além disso, Menezes de Souza e Monte Mór lembram que “racionalidade e ciência, e o desejo de explicar racionalmente o universo levaram à conexão entre conhecimento e totalidade: ciência passou a significar conhecimento total organizado” (2018,

8 O *qualis* é um sistema nacional do Brasil para classificação da produção científica dos programas de pós-graduação do país, considerando artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais.

p. 448).<sup>9</sup> Isso implica a ideia de que há uma linearidade cumulativa no processo: segue-se em linha reta em direção ao saber total. Assim, por não ter o título de doutora, não completei o caminho e não tenho acesso a alguns espaços/discussões.

Uma outra implicação é a de que conhecimento só pode ser construído a partir do emprego das regras científicas rigorosas. Quando elas não são seguidas, ainda que parcialmente, a validade do conhecimento é questionada ou ele é classificado como não científico. Ao partir da experiência, a pesquisa pode ser colocada como um relato, não como artigo científico; ao deixar de seguir a estrutura tradicional de um artigo, a cientificidade do texto pode ser refutada. Muitas vezes, ainda que sejam aceitos os textos que não seguem rigorosamente os princípios ‘científicos’, eles são classificados de outras formas, mas não como artigos científicos.

Por outro lado, a questão da exigência de titulação tem relação com um sistema neoliberal de produtividade. Como explica Castro-Gómez (2007), a universidade passou a responder aos imperativos do mundo capitalista globalizado. A validação de conhecimento, com isso, passa a depender da sua utilidade para o mercado. Nesse sentido, é gerada uma pressão, movida pelo medo ancorado na retórica da crise (Shahjahan, 2014, para que tanto a produção da universidade quanto a formação dos/as indivíduos/as sejam *para* esse mercado. Ademais, dentro da lógica neoliberal,

a sociedade deve construir e produzir indivíduos/as autoempreendedores unicamente interessados em aumentar seu capital humano. A racionalidade econômica opera como a estrutura abrangente para compreender, avaliar e governar a vida social. O objeto de intervenção nos esforços neoliberais não é a sociedade ou o Estado, mas sim o/a indivíduo/as (Baez, 2010). (Shahjahan, 2014, p. 488)<sup>10</sup>

9 No original: “rationality and science, and the desire to rationally explain the universe led to the connection between knowledge and totality: science came to signify total organized knowledge”

10 No original: “society should construct and produce self-enterprising individuals solely interested in enhancing their human capital. Economic rationality operates as

Com base na promessa da meritocracia, os indivíduos investem em si mesmos na esperança de conseguir as recompensas do mundo capitalista. No entanto, o sistema tem base na diferença colonial e na exploração da natureza, portanto, não é possível que todos/as alcancem o almejado “sucesso”. O resultado é um número grande de pessoas qualificadas ao lado de um mercado incapaz de empregá-las de forma digna. As exigências, então, aumentam cada vez mais. No caso das revistas científicas brasileiras, muito do trabalho realizado pelas equipes é voluntário e acumulado a outras diversas funções acadêmicas, uma vez que professores/as universitários/as normalmente ocupam essas posições. Buscam-se, portanto, maneiras de reduzir o volume de recebimentos.

Na discussão das vinhetas, busco apontar as problemáticas modernas/coloniais abordando sua complexidade e sem apontar soluções fáceis ou rápidas. De acordo com Stein:

10

Para desvendar e desaprender as hierarquias e separações herdadas que naturalizam relações globais desiguais, representações coloniais e desigualdades de recursos no ensino superior, precisaremos ir além de soluções rápidas e examinar profunda e inabalavelmente as suposições que mantemos sobre nós mesmos e nossas instituições e sobre como a mudança é feita. (2019, p. 1773)<sup>11</sup>

Desse modo, soluções rápidas para questões complexas têm muitas chances de reproduzir o que se critica e continuar dentro da gramática moderna/colonial. Isso não significa que não devamos tentar interromper a colonialidade e aprender com nossas tentativas, mas que nenhuma solução proposta tem garantias e poderá resolver todo o problema.

the overarching frame for understanding, evaluating and governing social life. The object of intervention in neoliberal efforts is not society or the state, but rather the individual (Baez, 2010)."

11 No original: "In order to unravel and unlearn the inherited hierarchies and separations that naturalize uneven global relationships, colonial representations, and resource inequities in higher education, we will need to go beyond quick fixes and look deeply and unflinchingly at the assumptions that we hold about ourselves and our institutions, and about how change is made".

A autoimplicação no processo é essencial, especialmente porque somos também constituídos pela colonialidade e, ao tentar alternativas, lidaremos com contradições, sentimentos diversos, ansiedades — uma vez que investimos em promessas modernas, possíveis somente devido a processos coloniais, como as de estabilidade e progressão, das quais temos dificuldades de abrir mão.

Stein (2019) destaca que, além da inocência de achar que há soluções simples, frequentemente queremos saber o que fazer (com base na promessa de certezas, controle, a partir do conhecimento) e de ser o/a responsável por causar as mudanças (com base nas noções coloniais de virtude e moral). Nesse sentido, muito comumente queremos nos sentir como vítimas ou heróis/ínas, não como vilões/ãs — separação que é excludente e ligada a uma noção de pureza identitária (uma coisa ou outra definiria uma pessoa).

Essa é uma simplificação que nos mantém dentro da lógica moderna/colonial e pode ser um obstáculo no processo de aprender a ser/conhecer de um modo outro, por nos manter nas dicotomias e por nos prender a nossa vontade de sentir apenas “boas” sensações (do lado moderno) e ignorar as ruins (do lado colonial) — ainda que um dependa do outro para existir. Isso significa que precisamos sentir as sensações desconfortáveis sem tentar nos livrarmos delas (Stein, 2019); com isso, podemos exercitar nossa capacidade de olhar para o problema em sua complexidade, nos vendo como parte dele.

Na seguinte vinheta, abordo um momento em que minhas noções de vilã, vítima e, nesse caso, aliada entraram em conflito.

Vinheta 2: Há alguns anos, durante a graduação, escrevi um artigo em que refletia sobre meu processo de planejamento de aula e elaboração de material didático em diálogo com o Letramento Crítico, abordando o racismo. A posição em que me coloquei foi a de uma pessoa branca que, por isso, não poderia entender o que significa sofrer racismo, mas que não poderia deixar de tornar o assunto parte das aulas,

perpassando-as. Submeti o texto a uma revista e uma das pessoas que o avaliou questionou o modo como eu me posicionava, sugerindo que passasse a me ver como uma pessoa racializada branca, que poderia abordar o assunto a partir dos estudos da branquitude.

Ao escrever o artigo, eu não enxergava a branquitude, era como se ela fosse o ponto neutro de observação. Por isso, eu via o/a outro/a como sendo racializado/a. Em outras palavras, a branquitude apresentava-se como a “identidade racial normativa” (Schucman, 2014). Com isso, eu não me enxergava a partir da branquitude; eu via o/a outro/a racializado/a como vítima e pensava em como eu poderia agir para contribuir com a mudança dessa realidade. Nesse sentido, eu sentia vontade de saber o que fazer e de ser agente da ação (Stein, 2019), mas entrava em conflito com relação à posição em que me via.

Quando estava escrevendo o texto, ponderei muito sobre como me colocar nele, pois eu pensava muito sobre como aquele não era meu lugar de fala. De certa forma, me coloquei como aliada do movimento antirracista. O comentário da pessoa que avaliou o texto, aprofundou a minha crise de posicionamento: de que lugar eu estava falando? A partir de então problematizo meu entendimento.

De acordo com Quijano (2000), a colonialidade levou à classificação das pessoas na estrutura de poder com base na ideia de raça, que foi associada a noções de inferioridade e superioridade. O autor lembra que, nesse processo, as formas de controle estavam majoritariamente nas mãos de brancos (uso do masculino proposital). A branquitude europeia autodefine-se como ponto de observação inobservado, como discutido anteriormente. Com isso, é projetada uma outridade: o/a outro/a racializado/a como objeto de estudo pelo/a sujeito/a (branco/a). Como Kilomba (2019) observa, entre as consequências disso estão a dominância da perspectiva branca nas discussões sobre racismo e o silenciamento de grupos subalternos. Desse modo, “o que encontramos na academia não é uma verdade objetiva científica, mas sim o

resultado de relações desiguais de poder de ‘raça’” (Kilomba, 2019, p. 53).

A minha dificuldade no momento da escrita era ver de que lugar eu falava, porque, ao me propor a usar a primeira pessoa no texto, eu me obrigava a enxergar esse lugar. Ao abordar o assunto a partir da perspectiva da branquitude, eu pude me ver como e falar a partir da posição de branca, isto é, em vez de olhar para a experiência da outridade, eu olhei para a minha. Falar a partir da branquitude pode nos levar a questionar a visão da identidade branca como norma e “expor os privilégios simbólicos e materiais que os brancos obtêm em uma estrutura racista” (Schucman, 2014, p. 84). Dessa maneira, como sugerem Figueiredo e Martinez (2021), explicitar o lócus de enunciação é um modo de confrontar o racismo epistêmico, uma vez que se situa a localidade do conhecimento e sua relação com o local e o corpo que o produz.

Nesse sentido, ao deslocar a ideia da minha posição como um ponto neutro de observação, enxergando-me como uma aliada, eu passei a me ver na minha branquitude, vivendo a experiência do racismo a partir deste corpo e, com isso, sendo privilegiada de inúmeras formas. Entendendo que esses privilégios têm pela outra face a colonialidade, inerentemente violenta, cabe questioná-los e estar disposta a abrir mão deles no caminho para/na decolonialidade.

Ao passo que a universidade é constituída pela modernidade/colonialidade, ela também é um ambiente de desconstruções e questionamentos. Essa vinheta, por exemplo, ilustra o meu processo de reflexões e mudanças com relação à minha própria identidade e à noção de raça, o que foi possível por eu estar cursando o ensino superior em uma universidade pública, entrando em contato com visões de mundo, discussões, práxis, etc. Destaco, portanto, como a instituição ocupa essa posição contraditória e complexa, que proporciona ao mesmo tempo o reforço e o afastamento da modernidade/colonialidade.

## A busca por pedagogias decoloniais

“one has to transform not only the outward structure but also the inward, psychological states of mind that make up our consciousness.” (Krishnamurti, 2002, p. 72)

A modernidade, cuja existência é possível por causa da colonialidade, é inerentemente violenta com a humanidade, outros animais e o próprio planeta; sendo insustentável por se pautar na exploração de tudo como recurso inesgotável e na relação a partir da outridade, em vez de uma visão pautada na nossa interconexão. Suas promessas de crescimento econômico, segurança, conhecimento universal, controle, consumo infinito (Stein & Silva, 2020), além de terem como outro lado processos coloniais, não são possíveis, considerando especialmente os limites do próprio planeta. A mudança climática é um reflexo dessa nossa relação exploratória com a Terra e vem demandando que aprendamos a “tornar-nos mais sintonizados/as com nosso enredamento com o mais-que-humano, lamentar relações à medida que são rompidas, agir com elas para cultivar os futuros mais promissores possíveis e mudarmos nós mesmos ao longo do processo” (Verlie, 2019, p. 752).<sup>12</sup>

Apesar disso, a modernidade segue constituindo nossas experiências nos mais diversos âmbitos da vida. Na seção anterior, abordei a colonialidade na minha trajetória acadêmica de maneira muito breve, por meio da discussão de duas vinhetas. Entendo que ambas as vinhetas demonstram que a modernidade/colonialidade perpassou minha experiência na universidade (e acredito que a de muitas outras pessoas), ao mesmo tempo em que ilustram um engajamento com pedagogias decoloniais, no sentido de que mostram esforços de (des)aprendizagem em favor de modos de ser/conhecer outros, fora da modernidade/colonialidade. Nesta seção, discuto, com mais detalhe, esses caminhos

12 No original: “become more attuned to our enmeshment with the more-than-human, mourn those relationships as they are ruptured, act-with them to cultivate the most promising futures possible, and are ourselves changed throughout the process”.

e (des)aprendizagens no processo de busca de alternativas.

Posso desapontar o/a leitor/a que esteja esperando soluções pedagógicas para a modernidade/colonialidade, mas, como venho abordando neste texto, soluções fáceis para um problema tão complexo são insuficientes e tendem a reproduzir essa mesma estrutura. O que trago aqui são pontos para (re)pensar e (des)aprender nosso viver, ser e conhecer em direção à criação de alternativas e é nesse sentido que penso as pedagogias decoloniais.

Como afirmam Andreotti et. al.,

além da tendência de se reduzir decolonização a uma metáfora, o que sugere uma falsa promessa de transcender a colonização “sem abdicar de nada” (Jefferess, 2012), nós percebemos também que decolonização tem sido frequentemente tratada como lugar e sujeito de consumo e acumulação nos quais pessoas buscam soluções dentro dos paradigmas existentes, dos desejos padronizados e das zonas comuns de conforto. Neste processo, hábitos de existência e padrões coloniais de relacionamento acabam sendo reproduzidos no exato momento em que poderiam ser perturbados. Como resultado desta circularidade crítica, muitas possibilidades decoloniais são prematuramente encerradas. (2019, p. 10)

Uma vez que a colonialidade nos constitui e que pensamos a partir da gramática moderna/colonial, buscamos soluções dentro do que conhecemos/somos, muitas vezes sem querer ou conseguir abrir mão das promessas modernas. Nesse sentido, Mignolo (2007b) defende que o projeto decolonial é um processo de *delinking* ou desprendimento da modernidade/colonialidade, que parte das bordas e envolve a mudança do conteúdo e dos termos da conversa.

Utilizando a metáfora de uma casa, Andreotti et al. (2019) explicam que estamos no processo de busca por alternativas decoloniais estando dentro da casa, utilizando seus recursos, lidando com as rachaduras. Em outras palavras, buscamos outros caminhos enquanto ainda estamos em movimento e sem saber para onde esses caminhos podem nos levar. Esse ponto pode ser observado nas vinhetas

discutidas: apesar de me engajar com a busca por caminhos fora da modernidade/colonialidade, eu a reproduzi quando tentei propor ações e repensar minhas práxis (como na tentativa de trabalhar o racismo, mas feita inicialmente sem partir da branquitude, ou na minha dificuldade de abrir mão da promessa moderna de um futuro bem-sucedido por meio da produtividade).

O processo de *delinking*, portanto, não acontece de forma rápida e fácil; diferentemente, ele é alinear, complexo e requer um trabalho ativo de (des)aprender ou, nas palavras de Walsh:

as práticas que abrem radicalmente “outros” caminhos e condições de pensamento, ressurgem e insurgem, levantam e constroem práticas compreendidas pedagogicamente — práticas como pedagogias — que, ao mesmo tempo, questionam e desafiam a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, desvincilhando-se dele. (2015, p. 28)<sup>13</sup>

Essas práticas ou pedagogias decoloniais propõem pensar o processo como aprendizagem ao mesmo tempo em que nos levam a repensar como aprendemos e conhecemos. Considerando as vinhetas, meus processos de autorreflexão, minhas interações com textos e discussões com outras pessoas, pensei em alguns pontos que me parecem importantes em/para pedagogias decoloniais, que abordo a seguir.

Para identificar e questionar como a colonialidade nos constitui, assim como ao nosso dia a dia, é necessário olhar para nós mesmos/as, observando as concepções que temos sobre nós, as quais são individuais e coletivas ao mesmo tempo, como me proponho fazer neste texto autoetnográfico. É importante que essa autoimplicação não simplifique nossas posições entre vilão/ã, herói/na ou vítima. Como a segunda vinheta aborda,

13 No original: “las prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente —prácticas como pedagogías— que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella”.

não perceber meu próprio corpo e posição, que me autoimplicavam na problemática como parte ativa, me levaram a reproduzir noções modernas/coloniais, como a ideia da branquitude como ponto zero de observação. Também busquei de alguma forma não ser classificada como vilã, mas como aquela que estava fazendo algo para mudar o cenário — uma busca por uma posição mais heroica.

O ponto anterior tem relação com o seguinte: a autoimplicação, assim como o processo de renunciar às promessas modernas — cujo outro lado é a colonialidade —, é desconfortável e não tem soluções rápidas e garantidas. Por isso, sentir todas as emoções, especialmente as desconfortáveis, sem tentar “resolvê-las” rapidamente é importante. Muitas vezes, é necessário ficar com o problema (Stein, 2019) e aprender com as alternativas que buscamos, entendendo que elas não serão perfeitas. Nesse processo de aprendizagem, permitir que as emoções nos ensinem é uma alternativa à racionalização de tudo a partir da mente — como fundamenta a lógica moderna/colonial de construção de conhecimento. Na primeira vinheta, há uma série de desconfortos e decisões que poderiam ser tomadas como enfrentamento a situações apresentadas, mas a complexidade do funcionamento das instituições, bem como meus próprios investimentos em promessas modernas e dificuldades de imaginar outras maneiras de ser/conhecer, não permitem que eu encontre uma resposta “certa” aos dilemas encarados.

Para lidar com a crise da imaginação, entrar em contato com vozes que vêm sendo/conhecendo nas bordas e a partir e/ou em busca de alternativas à modernidade é importante no caminho da esperança, como mostram os textos de Acosta (2016), Ferrera-Balanquet (2017), Krenak (2020), Rufino (2019), Simas e Rufino (2020), Styres (2019), para nomear somente alguns. No entanto, a ideia não é buscar respostas para as nossas questões, pois talvez “as perguntas, elas próprias, sejam outras” (Viveiros de Castro, 2010, p. 18).

Por fim, a proposta é colocar em questionamento nossas leituras, modos de agir, pensar e relacionarmos. Alguns caminhos para fazer isso são: o foco no corpo e nas emoções (Shahjahan, 2014), a partir do permitir-se não fazer nada e viver a preguiça, em desafio à comodificação do tempo e às pressões neoliberais por produtividade e uso útil de cada segundo de nossas vidas; a suspensão da racionalidade (Duboc, 2020) por meio da vivência de experiências não somente a partir da racionalização lógica delas, mas de outros modos e sentires, como a corporeidade e a arte, etc. Além disso, como sugerem Kilomba (2019) e Segato (2021), é necessário voltar às histórias, mas contadas por vozes silenciadas, as quais apresentam perspectivas outras e abalam a narrativa única de processos históricos.

### Considerações finais

A modernidade/colonialidade nos constitui, bem como às instituições sociais. Considerando que a gramática moderna/colonial constitui nosso horizonte de pensamento, levando a uma crise de imaginação por termos dificuldade de pensar em cenários fora dessa gramática, o processo de enxergar a colonialidade é também complexificado, conforme busquei discutir por meio de duas vinhetas.

Neste texto, discuto o processo de olharmos para as nossas próprias experiências cotidianas, a partir de uma perspectiva problematizadora que busca identificar como a colonialidade as constitui em um processo de pedagogia decolonial, em acordo com Walsh (2009). Nesse sentido, proponho abordar vivências no ambiente acadêmico a partir de duas vinhetas. Nelas, também incluo meus próprios investimentos emocionais na modernidade/colonial (a promessa da estabilidade financeira, a narrativa de heroína), os quais contribuem para a dificuldade de enxergar a colonialidade, autoimplicando-me no processo.

Além disso, apesar de construir algumas frases em que a universidade ocupa a função sintática de sujeito, entendo que é importante enfatizar que me refiro não somente à instituição, mas a

nós, pessoas que a mantemos, construímos, questionamos, rejeitamos e vivemos. Corporificar a universidade é essencial no processo de nos vermos também como responsáveis pelo que acontece nela e seus efeitos (dentro e fora do ambiente acadêmico), especialmente porque, assim como pode proporcionar o reforço da modernidade/colonialidade, ela também pode ocasionar afastamentos.

Neste texto, também abordo alguns pontos que considero importantes no processo de (des)aprender em/com pedagogias decoloniais. No entanto, esses apontamentos não são prescrições sobre o que fazer; diferentemente, são possibilidades das quais não posso me considerar autora, pois são construções coletivas, possíveis pelas interações que tive com textos, pessoas, ideias.

Por fim, acho interessante olhar o caminho em direção de alternativas decoloniais como um processo pedagógico, no/com o qual (des)aprendemos, como Fabrício (2017) vem defendendo, junto aos processos de desacostumar e despraticar na linguística aplicada. Essa compreensão nos ajuda a perceber que não há uma maneira rápida e fácil de interromper a modernidade/colonialidade e que, em meio a tentativas de responder aos seus sintomas, podemos reproduzir sua lógica; no entanto, seguimos aprendendo, ainda que o resultado não seja o rompimento total. Ressalto, porém, que isso não tira o peso da violência colonial, que tem efeitos reais nas nossas vidas. Logo, é importante nos vermos com afeto no processo de *delinking*, mas sem esquecer que, enquanto erramos e aprendemos, a colonialidade segue violentando seres humanos e não humanos.

### Referências

- Acosta, A. (2016). *O bem viver — uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Elefante. <https://doi.org/10.7476/9788578794880.0006>
- Adams, T. E., Ellis, C., & Jones, S. H. (2017). Autoethnography. In J. Matthes, C. S. Davis, & R. F. Potter (Eds.), *The international encyclopedia of communication research methods*. Wiley Online Library. <https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0011>

- Andreotti, V. (2016). The educational challenges of imagining the world differently. *Canadian Journal of Development Studies / Revue canadienne d'études du développement*, 37(1), 101-112. <https://doi.org/10.1080/02255189.2016.1134456>
- Andreotti, V., Stein, S., Siwek, D., Cardoso, C., Caikova, T., Pataxó, U., Pitaguary, B., Pitaguary, R., Kui, N. H., & Jimmy, E. (2019). Sinalizando rumos a futuros decoloniais: observações pedagógicas e de pesquisa de campo. *Sinergias — diálogos educativos para a transformação social*, 9, 9-28.
- Arias, P. G. (2010). Corazonar desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías dominantes, para construir sentidos otros de la existencia. *Sophia*, 8(8), 101-146. <https://doi.org/10.17163/soph.n8.2010.05>
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In S. Castro-Gómez, R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 63-77). Siglo del Hombre Editores.
- Duboc, A. P. M. (2020). Atitude decolonial na universidade e na escola: por uma educação outra. In M. R. Mastrella-de-Andrade (Orgs.), *(De)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas* (pp. 151-177). Pontes Editores.
- Fabrizio, B. F. (2017). Linguística aplicada e visão de linguagem: por uma INdisciplinaridade radical. *RBLA*, 17(4), 599-617. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201711426>
- Fabricius, A. H., Mortensen, J., & Haberland, H. (2016). The lure of internationalization: paradoxical discourses of transnational student mobility, linguistic diversity and cross-cultural exchange. *Higher Education*, 73(4), 577-595. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9978-3>
- Ferreira, A. J. (2015). Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na universidade: letramento racial crítico e teoria racial crítica. In A. J. Ferreira (Org.), *Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem* (pp. 127-159). Pontes.
- Ferreira, R. F., Calvoso, G. G., & Gonzales, C. B. L. (2002). Caminhos da pesquisa e a contemporaneidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2), 243-250. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722002000200002>
- Ferrera-Balanquet, R. M. (2017). Pedagogías creativas insurgentes. In C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (tomo II, pp. 445-464). Ediciones Abya-Yala.
- Figueiredo, E. H. D. de, & Martinez, J. (2021). The locus of enunciation as a way to confront epistemological racism and decolonize scholarly knowledge. *Applied Linguistics*, 42(2), 355-359. <https://doi.org/10.1093/applin/amz061>
- Franco, Z. M. B. (2021). *Cartografias de letramentos na língua inglesa na educação profissional e tecnológica*. (Publication No. 1884/72819) [Doctoral dissertation]. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/72819>
- Garcés, F. (2007). Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In S. Castro-Gómez, R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 217-242). Siglo del Hombre Editores.
- Grosfoguel, R. (2007a). Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde aimé césaire hasta los zapatistas. In S. Castro-Gómez, R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 63-77). Siglo del Hombre Editores.
- Grosfoguel, R. (2007b). The epistemic decolonial turn: Beyond political-economy paradigms. *Cultural Studies*, 21(2-3), 211-223. <https://doi.org/10.1080/09502380601162514>
- Grosfoguel, R. A. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Traduzido por Fernanda Miguens, Maurício Barros de Castro e Rafael Maieiro. Revisado por Joaze Bernardino Costa. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>
- Jordão, C. M.; Martinez, J. Z. (2021). Wines, bottles, crises: A decolonial perspective on Brazilian higher education. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, 21(2), 577-604. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202117938>
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação - episódios de racismo no cotidiano* (Tradução: Jess Oliveira). Co-bogó. [https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/MEMORIAS\\_DA\\_PLANTACAO\\_-\\_EPISODIOS\\_DE\\_RAC\\_1\\_GRADA.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/MEMORIAS_DA_PLANTACAO_-_EPISODIOS_DE_RAC_1_GRADA.pdf)
- Krenak, A. (2020). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.
- Krishnamurti, J. (2002). *Why are you being educated? Talks at Indian Universities*. Krishnamurti Foundation India.

- Kubota, R. (2020). Confronting epistemological racism, decolonizing scholarly knowledge: Race and gender in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 41(5), 712-732. <https://doi.org/10.1093/applin/amz033>
- Magalhães, C. E. A. de. (2018). Autoetnografia em contexto pedagógico: entrevista e reunião como locus de investigação. *Veredas*, 22(1), 16-33. <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2018.v22.27953>
- Maldonado-Torres, N. (2004). The topology of being and the geopolitics of knowledge: modernity, empire, coloniality. *City*, 8(1), 29-56. <https://doi.org/10.1080/1360481042000199787>
- Maldonado-Torres, N. (2007). On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, 21(2-3), 240-270. <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>
- Masny, D. (2014). What is reading? In D. Masny & D. R. Cole (Eds.), *Mapping multiple literacies: An introduction to Deleuzian literacy studies* (pp. 93-124). Bloomsbury.
- Masny, D. (2015). Problematizing qualitative educational research: reading observations and interviews through rhizoanalysis and multiple literacies. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 6(1), 1-14. <https://doi.org/10.1177/1532708616636744>
- Masny, D., & Cole, D. (2012). Mapping multiple literacies – An introduction to Deleuzian literacy studies. Continuum International Publishing Group.
- Menezes de Souza, L. M. T., & Duboc, A. P. (2021). De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. *Gragoatá*, 26(56), 876-911. <https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.51599>
- Menezes de Souza, L. M. T. & Monte Mór, W. (2018). Afterword: Still critique? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 18(2), 445-450. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201813940>
- Mignolo, W. D. (2007a). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In S. Castro-Gómez, R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Siglo del Hombre Editores.
- Mignolo, W. D. (2007b). Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural Studies*, 21(2-3), 449-514. <https://doi.org/10.1080/09502380601162647>
- Mignolo, W. D. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822394501>
- Oliveira, L. H., & Oliveira, A. C. T. (2022). Racialized emotions in language teaching: A case study with Black female teachers. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 22(1), 37-67. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202218424>
- Perkin, H. (2007). History of universities. In J. J. F. Forest, & P. G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (pp. 159-205). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2\\_10](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_10)
- Peters, M. A. (2019). Ancient centers of higher learning: A bias in the comparative history of the university? *Educational Philosophy and Theory*, 51(11), 1063-1072. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1553490>
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, 15(2), 215-232. <https://doi.org/10.1177/0268580900015002005>
- Rufino, L. (2019). Pedagogia das encruzilhadas. Exu como Educação. *Revista Exitus*, 9(4), 262-289. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n4ID1012>
- Santos, A. B. dos. (2022, November 13). Roda de conversa: educação decolonial. [video]. Youtube. <https://youtu.be/1ozqQ1retI8>
- Schucman, L. V. (2014). Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 83-94. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100010>
- Segato, R. (2015). Brechas descoloniales para una universidad nuestroamericana. In Z. Palermo (Comp.), *Des/colonizar la universidad* (pp. 121-144). Ediciones del Signo.
- Segato, R. (2021). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Shahjahan, R. A. (2014). Being 'lazy' and slowing down: Toward decolonizing time, our body, and pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 47(5), 488-501. <https://doi.org/10.1080/00131857.2014.880645>
- Simas, L. A., & Rufino, L. (2020). *Encantamento – sobre política de vida*. Mórula Editorial.
- Stein, S. (2019). Critical internationalization studies at an impasse: making space for complexity, uncertainty, and complicity in a time of global challenges. *Studies in Higher Education*, 46(9), 1771-1784. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1704722>
- Stein, S., & Silva, J. E. da (2020). Challenges and complexities of decolonizing internationalization in a time of global crises. *ETD — Educação Temática Digital*,

- 22(3), 546-566. <https://doi.org/10.20396/etd.v22i3.8659310>
- Styres, S. (2019). Literacies of Land — Decolonizing narratives, storying, and literature. In L. T. Smith, E. Tuck, & K. W. Yang, *Indigenous and decolonizing studies in education. Mapping the long view* (pp. 24-37). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429505010-2>
- Verlie, B. (2019). Bearing worlds: learning to live-with climate change. *Environmental Education Research*, 25(5), 751-766. <https://doi.org/10.1080/1350462.2.2019.1637823>
- Viveiros de Castro, E. (2010). O anti-narciso: lugar e função da antropologia no mundo contemporâneo. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 44(4), 15-26.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In V. Candau (Org.), *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas* (pp. 12-42).
- Walsh, C. (2015). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (tomo 1). Serie pensamiento decolonial. Abya-Yala.

**Como citar este artigo:** Silva, N. S. M. (2024). Em direção a pedagogias decoloniais: a colonialidade em vinhetas de experiências acadêmicas. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(2), 1-17. <https://doi.org/10.17533.udca.ikala.355034>

# APORTACIONES DE LA INTERTEXTUALIDAD A LA COMPETENCIA LITERARIA: LOS CUENTOS TRADICIONALES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA COLOMBIANA

CONTRIBUTIONS OF INTERTEXTUALITY TO LITERARY COMPETENCE: TRADITIONAL TALES IN COLOMBIAN ELEMENTARY SCHOOL

CONTRIBUTIONS DE L'INTERTEXTUALITÉ À LA COMPÉTENCE LITTÉRAIRE : LES CONTES TRADITIONNELS DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN COLOMBIE

CONTRIBUIÇÕES DA INTERTEXTUALIDADE PARA A COMPETÊNCIA LITERÁRIA: OS CONTOS TRADICIONAIS NA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NA COLÔMBIA

## Pilar Perea Insuasty

Doctoranda en Ciencias de la Educación: línea Didáctica de las lenguas y sus literaturas, Universidad de Granada, Granada, España.  
pilarperea@correo.ugr.es  
<https://orcid.org/0000-0002-8079-305X>

## M.ª Pilar Núñez Delgado

Profesora titular, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Granada, Granada, España.  
ndelgado@ugr.es  
<https://orcid.org/0000-0003-2837-8577>



## RESUMEN

Uno de los aspectos centrales —tanto de las bases teóricas como de las prácticas de aula— de la educación literaria es la atención a los mecanismos que contribuyen a la construcción de significados de lo leído. Los estudios sobre las aportaciones de trabajar con distintas versiones de cuentos populares apuntan a que el diálogo entre textos contribuye al desarrollo de la competencia literaria en la infancia. Nuestra investigación, con diseño cualitativo de corte etnográfico, se realizó en un grupo-clase de 35 escolares colombianos de 6-7 años. Su objetivo es indagar sobre los efectos del juego palimpséstico genettiano en la competencia literaria, que abarca la habilidad del pensamiento crítico de niños de 6-7 años, a partir de la lectura en voz alta de hipertextos y el diálogo en clase sobre dos cuentos tradicionales, *Caperucita roja* (versión hipotextual de Charles Perrault) y *Rapunzel* (de los hermanos Grimm). Los resultados más destacados muestran que los hipertextos generan conexiones que permean la dimensión cognitiva y emocional; que el abordaje dialógico de los cuentos también establece conexiones con la realidad sociocultural del lector infantil, y que la lectura desde la perspectiva intertextual contribuye a la estructuración de patrones de pensamiento que luego se aplican a la interpretación de otras obras. Las conclusiones reafirman el valor de la intertextualidad para desarrollar la competencia literaria, pues enseña a asumir puntos de vista, a exponerlos y a debatirlos a partir de lo apprehendido con los entramados textuales.

**Palabras clave:** competencia literaria, cuentos tradicionales, dialogismo, enseñanza de la literatura, intertextualidad, literatura infantil

Recibido: 2023-11-06 / Aceptado: 2024-04-04 / Publicado: 2024-04-26

<https://doi.org/10.17533.udea.ikala.355412>

Editora: Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2024. Este artículo se ofrece en acceso abierto de conformidad con los términos de la licencia BY-NC-SA 4.0 International, de Creative Commons..



Este artículo, resultado de una tesis doctoral en curso de la primera autora, dirigida por la segunda, pertenece al Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España) y se titula “Efectos de la competencia intertextual en el pensamiento crítico: una investigación sobre cuentos de tradición popular en la educación básica primaria colombiana”. La investigación está vinculada al proyecto de I+D+I “Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea: claves axiológicas y propuestas para la igualdad de género y la multiculturalidad” (código PID2019-105913RB-I00), financiado por el Ministerio de España, de Ciencia e Innovación. Fecha de inicio: 1 de junio de 2020; fecha de finalización: 31 de mayo de 2023.

## ABSTRACT

One of the central aspects —both in theoretical tenets and classroom practices— of literary education is the attention to the mechanisms that contribute to construction meaning of what is read. Studies on the contributions of working with different versions of folktales suggest that the dialogue between texts contributes to the development of literary competence in childhood. Our research, with a qualitative ethnographic design, was carried out in a group-class of 35 Colombian schoolchildren aged 6-7 years. Its objective is to investigate the effects of the Genettian palimpsestic game on literary competence, which encompasses the critical thinking skills of 6-7 year-old children, based on reading aloud hypertexts and classroom dialogue on two traditional stories, *Little Red Riding Hood* (hypertextual version of Charles Perrault) and *Rapunzel* (from the Brothers Grimm). The most outstanding results show that hypertexts generate connections that permeate the cognitive and emotional dimension; that the dialogic approach to the stories also establishes connections with the sociocultural reality of the child reader, and that reading from the intertextual perspective contributes to the structuring of thought patterns that are then applied to the interpretation of other works. The conclusions reaffirm the value of intertextuality to develop literary competence, since it teaches to assume points of view, to expose them and to discuss them based on what has been apprehended with textual frameworks.

**Keywords:** literary competence, traditional tales, dialogicism, teaching literature, intertextuality, children's literature

## RÉSUMÉ

L'un des aspects centraux des fondements théoriques et des pratiques de classe de l'éducation littéraire est l'attention portée aux mécanismes qui contribuent à la construction de significations à partir de ce qui est lu. Des études sur les apports du travail avec différentes versions de contes populaires suggèrent que le dialogue entre les textes contribue au développement des compétences littéraires dans l'enfance. Notre recherche, de type ethnographique qualitatif, a été menée dans un groupe-classe de 35 écoliers colombiens âgés de 6 à 7 ans. Son objectif est d'étudier les effets du jeu palimpsestique genettien sur les compétences littéraires, qui englobent les capacités de réflexion critique des enfants de 6-7 ans, sur la base de la lecture à haute voix d'hypertextes et du dialogue en classe sur deux histoires traditionnelles, *Le Petit Chaperon Rouge* (version hypotextuelle de Charles Perrault) et *Raiponce* (des frères Grimm). Les résultats les plus marquants montrent que les hypertextes génèrent des connexions qui imprègnent la dimension cognitive et émotionnelle ; que l'approche dialogique des histoires établit également des connexions avec la réalité socioculturelle de l'enfant lecteur, et que la lecture dans une perspective intertextuelle contribue à la structuration de schémas de pensée qui sont ensuite appliqués à l'interprétation d'autres œuvres. Les conclusions réaffirment la valeur de l'intertextualité pour le développement de la compétence littéraire, car elle apprend à assumer des points de vue, à les exposer et à les débattre à partir de ce qui a été appréhendé avec les cadres textuels.

**Mots-cléf :** compétence littéraire, contes traditionnels, dialogisme, enseignement de la littérature, intertextualité, littérature de jeunesse

## RESUMO

Um dos aspectos centrais tanto dos fundamentos teóricos quanto das práticas de sala de aula da educação literária é a atenção aos mecanismos que contribuem para a construção de significados a partir do que é lido. Estudos sobre as contribuições do trabalho com diferentes versões de contos populares sugerem que o diálogo entre textos contribui para o desenvolvimento da competência literária na infância. Nossa pesquisa, com um desenho etnográfico qualitativo, foi realizada em um grupo-classe de 35 crianças colombianas de 6 a 7 anos de idade. Seu objetivo é investigar os efeitos do jogo palimpséstico genettiano na competência literária, que abrange as habilidades de pensamento crítico de crianças de 6 a 7 anos, com base na leitura em voz alta de hipertextos e no diálogo em sala de aula sobre duas histórias tradicionais, *O Capuchinho Vermelho* (versão hipotextual de Charles Perrault) e *Rapunzel* (dos Irmãos Grimm). Os resultados mais salientes mostram que os hipertextos geram conexões que permeiam a dimensão cognitiva e emocional; que a abordagem dialógica das histórias também estabelece conexões com a realidade sociocultural da criança leitora, e que a leitura a partir de uma perspectiva intertextual contribui para a estruturação de padrões de pensamento que depois são aplicados à interpretação de outras obras. As conclusões reafirmam o valor da intertextualidade para o desenvolvimento da competência literária, pois ensina a assumir pontos de vista, a expô-los e a debatê-los a partir do que foi apreendido com as estruturas textuais.

**Palavras chave:** competência literária, contos tradicionais, dialogismo, ensino de literatura, intertextualidade, literatura infantil

## Introducción

El abordaje del proceso de lectura con una mirada dialógica sobre los textos se percibe, desde los años ochenta del pasado siglo, como una tarea irrenunciable en la educación literaria, a raíz de las aportaciones de distintos trabajos, dado que esta tiene como uno de sus principales objetivos y efectos el desarrollo de la *competencia literaria*, asumida como el conjunto de saberes que hacen posible entender (presupone un nivel adecuado de comprensión lectora) y gustar (creación del hábito de la lectura) de los especiales entramados de los textos literarios (De Amo, 2005; Hernández, 2019; Jurado, 2014; Mendoza y López, 1997).

Los cuentos de hadas, de tradición popular o cuentos maravillosos, que adoptan su nombre según la cultura y la concepción literaria de algunos autores, conforman parte del corpus de la literatura infantil como “literatura ganada, que abarca las obras que no nacieron para los niños, pero que, andando el tiempo, el niño se las apropió o ganó o se le destinaron, previa adaptación o no” (Cervera, 1984, p. 6). El hecho de que cuenten con numerosas versiones surgidas en su proceso de transmisión los hace idóneos para estos fines en la educación básica primaria.

La pregunta de investigación que sirve como arranque al estudio que se presenta es esta: ¿cuál es el efecto del modelo intertextual de lectura de variantes de cuentos populares en la competencia literaria de escolares de 6 y 7 años?

La relevancia de esta pregunta para el área de la didáctica de la literatura deriva de la necesidad de investigar sobre las mejores formas de promover el gusto y el hábito lector en la escuela, tarea en la que la institución escolar presenta tradicionalmente claras insuficiencias (Bermúdez y Núñez, 2012; Bettelheim y Zelan, 2015; Jurado, 2016). En palabras de Bettelheim y Zelan, el niño se enfrenta a las exigencias de la burocracia presente en las escuelas y que permean la competencia lecto-literaria; los textos elegidos (lejanos a las necesidades

propias de la edad como la ensoñación y la fantasía) son arbitrarios como lo es su tratamiento; las preguntas orientadas al nivel literal con atisbos de acercamiento inferencial demuestran, en muchos países, los efectos asociados a los bajos resultados en las pruebas nacionales e internacionales en materia de lectura crítica. En Colombia, los niños de primaria terminan este nivel de escolaridad en el rango de comprensión literal de los textos. De ahí se desprende la necesidad de encontrar otras rutas que contribuyan a aproximarnos al nivel crítico intertextual y desarrollar hábitos lectores de por vida.

La búsqueda de las posibilidades de la intertextualidad y del abordaje dialógico para asentar las bases de la competencia literaria desde la infancia es un espacio poco explorado; de ahí el interés de nuestra investigación. Son escasas las investigaciones en materia de intertextualidad y su relación con los cuentos de hadas (Altun y Ulusoy, 2019; Pantaleo, 2002; Sipe, 2001, 2008). De acuerdo con Nikolajeva (2005) y Sipe (2008), existe un vacío teórico como resultado de un proceso de lectura tradicional que aún impera en ciertas aulas, producto de una concepción conservadora acerca del niño lector, un sujeto pasivo que solo responde a estímulos y que contesta a satisfacción del adulto formador. La importancia del estudio para el área de la didáctica de la literatura infantil se centra en explorar nuevas rutas para el desarrollo de la competencia literaria desde una lectura intertextual de los cuentos de hadas, obras que se reivindican por su importancia en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños (Bettelheim, 1977).

El objetivo principal del estudio consiste en indagar sobre los efectos del juego palimpséstico genettiano en la competencia literaria, que abarca la habilidad del pensamiento crítico de niños de 6-7 años, a partir de la lectura en voz alta de hipertextos y el diálogo en clase sobre dos cuentos tradicionales, *Caperucita roja* (versión hipotextual de Charles Perrault) y *Rapunzel* (de los hermanos Grimm). Para ello, se trabajó con cinco variantes de cada uno de los cuentos en un grupo de 35 niños del grado

primero de básica primaria de una escuela pública de Cali, Colombia.

En relación con el tipo de obras en las que se fundamenta el presente estudio, es preciso destacar que los cuentos de hadas, de tradición popular o maravillosos, presentan divergencias en su nominación (Cervera, 1984; Tatar, 2012; Warner, 2019). La expresión “cuentos de hadas” es un préstamo de la traducción del inglés *fairy tales*. Sin embargo,

[...]es un secreto a voces que las hadas rara vez aparecen en los cuentos de hadas [...], algunos folcloristas prefieren el término *cuento maravilloso* a cuento de hadas, pues captan mejor el rasgo distintivo del género: lo mágico en todas sus caleidoscópicas variaciones. (Tatar, 2012, p. 15)

Dado que los autores citados proceden de distintas culturas, se empleará indistintamente el término “cuentos de tradición popular”, “cuentos de hadas” o “maravillosos” con el propósito de aludir a este tipo particular de literatura.

Se trata, pues, de explorar las aportaciones de los cuentos tradicionales a la competencia lecto-literaria y, sobre todo, de la *lectura dialógica* entendida como la reactualización de las lecturas anteriores que hacen parte de la enciclopedia del lector y el reconocimiento de los textos provocadores o hipertextos que contribuyen al discernimiento y, por ende, a la configuración del pensamiento crítico y a la estructuración del juicio de valor en el aula. Este escenario dinámico de lectura explora la contribución de la intertextualidad en el establecimiento de rutas certeras para el tratamiento de las obras en la escolaridad —hecho que abarca asumir decisiones curriculares asociadas al plan lector— y reflexionar sobre el tipo de literatura más relevante para alcanzar la meta deseable de formar lectores para toda la vida (Colomer, 1996, 2010; Jurado, 2016; Núñez, 2009).

De este objetivo principal derivan cuatro objetivos específicos, consistentes en determinar el efecto de este abordaje intertextual en: 1) el desarrollo cognitivo; 2) la adquisición de valores y la

formulación de juicios sobre pautas de conducta; 3) el establecimiento de relaciones con sus realidades cotidianas, y 4) el establecimiento de relaciones con otros productos de ficción o culturales.

El texto abarca la conceptualización y algunas de las teorías más relevantes en materia de intertextualidad. También se abordan los hallazgos de los estudios precedentes, además de la descripción detallada del proceso de investigación y el análisis de los resultados obtenidos, para al final presentar las conclusiones.

### Marco teórico

La revisión de las teorías sobre la intertextualidad en la infancia abarca la exploración del concepto y su evolución como fenómeno presente en la literatura. Las implicancias del juego palimpséstico y su impacto en la competencia literaria constituyen el escenario para indagar la actividad dinámica que surge como resultado de identificar los diálogos vinculantes entre las obras.

#### Concepto de *intertextualidad*

La intertextualidad es un fenómeno lingüístico, artístico, literario y semiótico. Hacia los años treinta del siglo XX, el diálogo entre las obras encuentra un lugar muy destacado en los escritos de Bajtin (1979), quien enfatiza la naturaleza social de aquellas. Según Bajtin (1981), todo acto de lectura involucra el diálogo, aunque sea solamente entre el lector y el texto; de ahí el término “dialogismo”. Sin embargo, será Kristeva (1981, p. 188) quien dará cuerpo al concepto de *intertextualidad*, que abarca “un cruce de superficies textuales, un diálogo de varias escrituras: del escritor, del destinatario (o del personaje), del contexto cultural actual o anterior”. Para Riffaterre (1983), la intertextualidad involucra también la percepción del lector, quien establece la relación entre los textos. El concepto sería modificado por autores como Barthes, que definía el texto como “un espacio multidimensional en el que una variedad de escritos, ninguno de ellos original, se mezclan

y chocan” (1986, p. 146). La definitiva aportación de Genette (1989) consiste en añadir una taxonomía al diálogo entre las obras. Establece cinco formas de relación entre los textos, destacando la *transtextualidad*, por su carácter globalizante, que se manifiesta a través de las conexiones que las obras establecen a partir de constancias temáticas (explícitas o tácitas), y la *intertextualidad*, por su especificidad. La primera pone el texto “en relación, manifiesta o secreta, con otros textos” (p. 10); la segunda consiste en la “copresencia entre dos o más textos, [...] la presencia efectiva de un texto en otro” (p. 10). Estos vasos vinculantes contribuyen a que el lector reconozca las huellas indelebles de un texto original en una nueva variante (pese al grado de transformación que experimentan los textos imitados), una acepción comparable al concepto de *palimpsesto*.

Se debe a Genette (1989) la noción de *juego intertextual*. La relación intertextual entre el *hipotexto*, o texto original, y el *hipertexto*, o texto imitador, presenta fines lúdicos que buscan el divertimento, la parodia o la imitación seria o satírica. Este juego intertextual conduce a una transformación intencional de estilo para fines particulares. Lo anterior se manifiesta en el tipo de lenguaje, en la eliminación de personajes, en desenlaces inesperados que quebrantan las expectativas afincadas en los hipotextos, en la presencia de espacios físicos y psicológicos que no corresponden con la realidad del texto imitado. Genette define este proceso como “travestimiento de la imitación”.

Genette destaca la copresencia de una obra dentro de otra de forma menos explícita, como “alusión”, “es decir, un enunciado cuya plena comprensión supone la percepción de su relación con otro enunciado al que remite necesariamente tal o cual de sus inflexiones” (1989, p. 10). Nikolajeva y Scott aclaran que la “alusión sólo tiene sentido si el lector está familiarizado con el hipotexto” (2001, p. 228).

Jurado (2014, p. 1) advierte que la intertextualidad no puede confundirse con meras relaciones entre un texto y otros, pues “de lo que se trata es de

reconocer la presencia de las voces de los diversos textos que se representan en el texto que se lee”. De este modo, “la intertextualidad significa formar al lector en el descubrimiento y la interpretación que los textos establecen entre sí” (Vouillamoz, 2022, p. 4). En ese proceso, el lector construye significados, desde las obras que reposan en su enciclopedia personal (textos que reposan en su memoria producto de lecturas anteriores), al establecer vínculos con aquellas que han sido el resultado de un circuito de relanzamiento desde la réplica de los hipertextos.

### La intertextualidad en la educación literaria escolar

Se deduce, pues, que la educación literaria en el contexto escolar tiene que incorporar necesariamente la intertextualidad, porque esta garantiza el horizonte de lectura. Jurado (2016) subraya que “es imposible leer una obra literaria sin horizonte alguno, esto es, sin saber qué se busca en ella” (p. 19). La intertextualidad implica una revisión rigurosa de la actividad dinámica que ocurre en la mente de los niños y de las destrezas de pensamiento que afloran cuando se enfrentan a la lectura de los hipertextos. La atención se centra en la construcción de los significados particulares que elaboran los lectores infantiles desde un escenario dialógico de las obras, cercanas o lejanas a su realidad inmediata.

Ese potencial para atribuir significado según el contexto cultural (Lévi-Strauss y Propp, 1972; Rodríguez Almodóvar, 1989) ubica los cuentos de hadas como obras de gran potencial en la configuración de un Lector Modelo, entendido como un lector audaz, crítico, sofisticado y defensor de su bagaje cultural para comprender y resignificar la diégesis de las obras (Eco, 1981; Véliz, 2021). La presencia de los palimpsestos en las distintas variantes de los cuentos de hadas contribuye a la configuración del lector crítico. La intertextualidad actúa como un mecanismo provocador del intelecto: lo invita a realizar “paseos intertextuales” y le reconoce como un sujeto cooperativo,

un lector “que puede hacer la travesía por el texto reconstruyendo las voces que lo contienen” (Jurado, 2016, pp. 13-14).

Para Díaz (2015), la intertextualidad es un fenómeno extendido en la literatura infantil contemporánea, que impacta en la formación de un nuevo lector, capaz de establecer vínculos entre las obras, y remarca que, dentro de la literatura infantil, tiene lugar un entramado de referencias, citas e influencias que, con una intencionalidad determinada, dan lugar al lanzamiento de nuevas obras.

En general, aunque la crítica literaria reconoce esta importancia de los mecanismos de influencia producto del diálogo entre las obras, las investigaciones relacionadas con el efecto de la intertextualidad en la recepción de los cuentos de hadas y con su impacto en la competencia literaria infantil son escasas.

Varios trabajos se han aproximado a algunos aspectos asociados a la actividad cognitiva y emocional de los niños en el proceso de construcción de significados y son un referente para identificar criterios y patrones sobre la habilidad palimpsés-tica en la infancia.

En efecto, el fenómeno intertextual no es nuevo en la literatura infantil, como lo revela el rastro palimpsés-tico en los cuentos populares; sin embargo, los estudios sobre las aportaciones cognitivas desde las conexiones particulares de la cultura en la que se insertan los lectores infantiles son escasos. Roche (2014) señala que la *lectura interactiva* se trata un proceso que involucra relaciones, curiosidad, pensamiento y reflexión; abarca la presencia de un adulto que lee en voz alta y pares que aportan a la reconstrucción del relato. Roche destaca las bondades de la intertextualidad como un escenario interactivo de lectura que aporta diversas oportunidades para el desarrollo de destrezas del pensamiento de orden superior asociadas a la predicción, la inferencia, la síntesis, entre otras. La lectura interactiva de la mano del juego palimpsés-tico propuesto por la intertextualidad es un genuino espacio para un real compromiso con

la literatura. Roche destaca otros beneficios cognitivos: 1) permite ir más allá de la experiencia individual con los textos, escenario que fomenta la imaginación de otros mundos y la identificación de sentimientos ajenos; 2) profundiza nuestro entendimiento y extiende nuestra respuesta, de forma altruista e inteligente, a situaciones que contribuyen de manera significativa al desarrollo personal, y 3) ayuda a relacionar la perspectiva del niño con la herencia cultural e histórica. Sobre este último aspecto, plantea que leer libros ilustrados a los niños expande su entendimiento cultural de temas como la muerte, la amistad, la lealtad o la justicia, entre otros. Según Bueno *et al.* (2023), es preciso subrayar el valor de la lectura en voz alta en el aula y su impacto en las estructuras del lenguaje y en la concordancia entre sonidos y palabras para construir significados. Para los autores, “hablar es una actividad cognitiva” que se fortalece durante la lectura interactiva “por simple contagio social y cultural” (pp. 24, 32). Los estudios de Mendoza confirman que no se debe asumir que los niños de primaria prefieren leer por sí mismos. “La inmensa mayoría de los niños de primaria disfrutaban cuando se les lee” (1985, p. 523). Para esta investigación, se destaca el rol de la lectura en voz alta en el proceso de lectura de los hipertextos; sus bondades y aportes a la competencia lecto-literaria corroboran el potencial de la escuela en la formación de lectores.

Así, los hallazgos revelan que la intertextualidad es más que un simple acto de reconocimiento entre obras: abarca un complejo proceso de desacomodación de las estructuras preconcebidas del relato original. El encuentro con los hipertextos o textos imitadores da lugar al asombro y al regocijo. Estos anuncian la parodia, el cuestionamiento de las bases del texto original y crean un estado de alerta en la mente de lectores jóvenes capaces de identificar las disparidades, a pesar de la similitud aparente (Genette, 1989). El contraste entre el hipertexto y sus hipotextos conduce a interrogantes sobre la autenticidad, a tal punto que se genera en la mente de los niños un tipo de resistencia al travestimiento literario de los que se creían textos

absolutos, completos, sagrados (Genette, 1989; Sipe y McGuire, 2006).

La asociación intertextual permite también el contraste entre obras en aspectos paratextuales, textuales, estilísticos o culturales, componentes asimismo de la competencia literaria. Lo afirma así Mendoza (1994), para quien las correlaciones entre textos contribuyen a ampliar aspectos de comprensión/recepción, y “todo ello, organizado en secuencias didácticas sirve para que el alumno [...] se introduzca en la apreciación de distintos códigos de comunicación verbal y no verbal, a la vez que analiza las distintas conexiones entre ellos” (pp. 68-69).

Jurado (2014) también remarca que la intertextualidad

se asocia a la capacidad del estudiante-lector para reconocer diversos textos en el texto que se interpreta y a partir de allí, saber descubrir las intencionalidades de los textos mismos o de los sujetos representados en ellos, o del autor cuando se trata de textos referenciales [...]. (p. 11)

Arizpe (2022) subraya que las redes intertextuales “refuerzan la idea de las conexiones entre los textos y sugieren que hay muchos más libros para conocer” (p. 46). Para Iser (2022), todo texto literario debe aportar “una determinada oferta de roles para sus posibles receptores” (p. 80). Las variantes, con todos sus matices, producto del travestimiento de la imitación, aportan a esa oferta de roles, pues cada hipertexto se presenta ante sus posibles lectores como una aventura que aviva los sentidos. Como resultado, el juego palimpsésico invita a los lectores al descubrimiento de las huellas de los hipotextos en las variantes hipertextuales, obras imitadoras que logran repotenciar la capacidad cautivadora de los relatos de tradición.

### Revisión de investigaciones precedentes

La revisión de la literatura evidencia los trabajos de investigaciones más actualizados en materia de intertextualidad y su relación con los cuentos de hadas. Para efectos de la presente investigación, se han reseñado los más recientes.

En el ámbito anglosajón, trabajos como los Altun y Ulusoy (2019), Certo (2015), Sipe (2001, 2008) y Pantaleo (2002), se han ocupado de las contribuciones de la teoría de los palimpsestos al campo de la literatura infantil y han explorado sus implicaciones en la construcción de significados por parte de los niños. De igual forma, los estudios de Alcantara (2023), Carbonell (2023) y Contreras y Goulart (2023) destacan el impacto de la riqueza de las relaciones entre los textos, de las intenciones de los autores asociadas a las elecciones de estilo y lenguaje en el proceso de relanzamiento de las obras de la literatura infantil, y de los aportes al desarrollo socioemocional de los niños.

Uno de los aspectos sobresalientes de las obras infantiles son las imágenes —debido a su alto impacto en la reconstrucción lineal del relato—, cuya incidencia semiótica y hermenéutica constituye la plataforma a partir de la cual se articula el pensamiento de los niños en sus primeros estadios de formación (Abril, 2008; Barthes, 1986; Erro, 2000; Tamés, 1990). Las ilustraciones de la literatura infantil tienen la capacidad de trascender la frontera de la realidad, aceptando la fantasía como inherente a la mente infantil (Rodari, 1999). Esto abarca un complejo conjunto de habilidades que ayudan a comprender la relación entre el código icónico y la representación real o imaginaria de personajes y mundos posibles.

El estudio realizado por Sipe (2001) reveló hallazgos importantes en la habilidad intertextual de un grupo de niños. La investigación abarcó la descripción de “los tipos y usos de conexiones intertextuales durante la lectura en voz alta de un grupo de variantes de la obra” (p. 349), y los resultados mostraron el establecimiento, por parte de los niños participantes, de hasta siete tipos de conexiones intertextuales. Lo anterior es confirmado por otras investigaciones cualitativas que señalan las ventajas de la lectura dialógica de los textos. Altun y Ulusoy (2019), Certo (2015), Pantaleo (2002), Torr (2007) y Varelas y Pappas (2006) encontraron que los niños lograron establecer conexiones intertextuales y transtextuales desde

un marco del goce por la lectura vinculante y de la sorpresa que genera el travestimiento de la imitación (Eco, 1981), además de asociaciones con otros productos culturales.

Sin embargo, a diferencia de Sipe, Pantaleo y Altun y Ulusoy, quienes emplearon cuentos de hadas (*Rapunzel*, *Los tres cerditos* y *Caperucita roja* respectivamente), los estudios de Varelas y Pappas, Torr y Certo centraron su atención en los efectos del juego palimpsestico con otro tipo de obras literarias. Los estudios revelaron resultados semejantes asociados al simple placer del reconocimiento y la elaboración de comparaciones más sofisticadas entre los textos en términos de tema y trama (el niño expone detalles de forma rigurosa y extiende esquemas generalizables a los cuentos de hadas). Cabe señalar que una diferencia sustancial de la revisión de los estudios se relaciona con la presencia de grupos focales diversos. Mientras que la mayoría de los estudios prefieren muestras poblacionales con grupos pequeños que oscilan entre los 13 y 30 niños, el estudio de Pantaleo (2002) evidencia una muestra considerable de 300 niños de primero de básica primaria. Por su parte, Torr (2007) y Altun y Ulusoy (2019) reportaron resultados semejantes con preescolares. Certo (2015) informó hallazgos en materia de aprendizaje a través de una amplia red de voces y fuerzas sociales relacionadas con la poesía en un grupo de quinto de primaria.

A juicio de Sipe (2001), las conexiones intertextuales revelan grandes beneficios en materia de pensamiento crítico y, por ende, en la competencia literaria con base en la lectura en voz alta de cuentos de hadas. El *pensamiento crítico*, entendido como la capacidad de discernimiento que se activa desde la lectura dialógica de los hipertextos en el aula, exige ver las cosas desde distintas perspectivas, curiosidad por los giros de las variantes, uso de la imaginación, anticipar posibles desenlaces y construir nuevos significados que se extienden a otros contextos (Barnet y Bedau, 2010; Hooks, 2021). Se comprende el pensamiento crítico desde la puesta en escena de un conjunto de habilidades

cognitivas y emocionales, donde los procesos de lectura dialógica promueven la interpretación de las redes textuales, el cuestionamiento de ideas controvertidas y la construcción de significados individuales y colectivos en el aula (Albarracín *et al.*, 2023; Díaz Parra, 2022).

El estudio de Varelas y Pappas (2006), realizado sobre textos informativos infantiles, reportó exploraciones prácticas para facilitar la construcción de conocimiento científico en los niños. Por ejemplo, resulta relevante el surgimiento de un tipo particular de intertextualidad, denominado la “intertextualidad de evento”, escenario que permitía que los niños utilizaran el lenguaje de su entorno inmediato en la construcción de relatos más sofisticados (con presencia de registros lingüísticos asociados a la ciencia) y que fue dominante durante el proceso de lectura en voz alta, acompañado de un discurso híbrido en el aula. Esto corrobora que la intertextualidad no evidencia hallazgos exclusivos en el ámbito de la literatura, sino que se manifiesta en una amplia variedad de textos de los que conforman el plan lector de los escolares.

Por otra parte, la investigación de Sipe (2001), al igual que la de Torr (2007), reveló conexiones entre la obra y las experiencias personales, los sentimientos, los juicios, los comportamientos, las preferencias y los deseos; los nexos semióticos (signos lingüísticos, simbología del color, representaciones y significados atribuidos por la cultura, entre otros) aluden a la habilidad de realizar conexiones que dependen del conocimiento que el niño tenga de la obra, de los conceptos previos y del texto literario (enciclopedia personal), lo cual se considera el primer grado de manifestación del conocimiento abstracto (Nodelman, 1988). Las funciones de los intertextos en los estudios de Sipe y de Torr iban desde el simple placer de reconocimiento a comparaciones más complejas sobre temas y tramas.

El estudio de Altun y Ulusoy (2019) demostró que los niños son capaces de realizar comparaciones y

detectar conexiones intertextuales entre la versión original de un cuento y las distintas variantes, sobre todo características físicas y comportamientos de los personajes. Cabe destacar que algunos niños expresaron resistencias a las variantes de las historias, según la definición que hacen Sipe y McGuire (2006) de la *resistencia intertextual* como el conflicto entre la historia que ya se conoce y la nueva versión.

En suma, la revisión bibliográfica sobre el tema evidencia una actividad dinámica importante que sitúa a la intertextualidad como una ruta aún en proceso de exploración de las habilidades de los niños y sus aportaciones a la competencia literaria. Muestra, además, que, a medida que avanzan en la lectura intertextual, los niños empiezan a convertirse en lectores críticos, al reconocer huellas propias del estilo particular de un autor o de la temática que se entrelaza entre los textos que conversan entre sí.

10

Posteriormente, y con un bagaje que los acompaña desde su enciclopedia almacenada —definida por Eco (1981) como la enciclopedia del lector—, desarrollan la capacidad de elaborar conjeturas, de establecer inferencias, de anticipar tramas y desenlaces, o de formular hipótesis. Estas habilidades de orden superior, asociadas al pensamiento —y constituyentes esenciales de la competencia lector-literaria—, se ponen en funcionamiento para dar vida a un nuevo tipo de lector capaz de abandonar la lectura ingenua (Mendoza, 1994, 1998), contrastar obras semejantes, elaborar juicios y fungir como un lector crítico que abandona el carácter subjetivo de la “libre opinión del lector” (Díaz Parra, 2022; Fuster-Guillén *et al.*, 2020; Jurado, 2014, p. 12).

La *relación transaccional* de las obras, analizada por Rosenblatt (1978), se concibe como un juego entre lector, texto y contexto, y constituye un mecanismo de apropiación que permite que el lector adapte sus saberes previos y conjeturas a otros contextos y situaciones. Esta lectura dialógica estimula la construcción de significados desde

el tejido de las historias, en un constante relanzamiento de los textos (Bellorín, 2015). El lector crítico en la etapa escolar se asume como un cómplice del texto, con la capacidad de establecer sus propios juicios de valor. Desde la infancia, el lector activa sus saberes previos para detectar indicios y pautas que le son propuestos desde el juego palimpséstico.

### Diseño y desarrollo de la investigación

Para alcanzar los objetivos propuestos, se ha planteado un estudio de corte cualitativo y descriptivo dentro del paradigma etnográfico, un método que comprende “la descripción escrita de la organización social de las actividades, los recursos simbólicos y materiales, y las prácticas interpretativas que caracterizan a un grupo particular de individuos” (Duranti, 2000, p. 126).

El análisis se basa en la técnica de recogida de datos de carácter observacional, es decir, en describir y analizar las respuestas orales grabadas durante las sesiones de lectura dialógica en voz alta de diez variantes de dos cuentos de hadas, en un ambiente natural de aula. Durante el proceso de lectura, la docente titular, orientadora del grupo, formuló las preguntas propuestas por las investigadoras, preguntas que aparecen en la Tabla 1, para estimular el pensamiento crítico de los niños.

Los sujetos participantes fueron 35 niños y niñas del grado primero de básica primaria (6 y 7 años) del mismo grupo-clase, la maestra titular del grupo, que ha dirigido las sesiones, y las investigadoras. El grupo fue seleccionado porque es en este nivel donde los niños se inician en el desarrollo de las habilidades comunicativas que abarcan el proceso de lectura y la expresión oral y escrita, según la “Guía del estudiante” de la serie *Nivelemos* del Ministerio de Educación de Colombia (2011).

Como materiales, se emplearon dos cuentos maravillosos, *Caperucita Roja* y *Rapunzel*. El primero se seleccionó por su popularidad y por contar con más de mil variantes; el segundo fue elegido por

**Tabla 1** Preguntas formuladas a los niños durante el proceso de lectura dialógica de los cuentos de hadas

Pregunta	Habilidades de pensamiento
Según la portada del texto, ¿cuál podría ser el nudo o problema de este cuento?	Inferencia
¿Cuál podría ser el final del cuento?	Pensamiento creativo
¿Qué te recuerda... (se menciona un evento específico del texto)? (Memoria episódica)	Anticipación
¿Por qué crees que el personaje actuó de esa manera? (perspectiva del asunto, criterio personal)	Evaluación
¿Qué crees tú que habría sucedido si...? (se enuncia una situación específica de la obra)	Pensamiento reflexivo
¿Qué habrías hecho tú en el lugar de (se enuncia al personaje Caperucita, lobo, Rapunzel) en el cuento?	Resolución de problemas
¿Por qué crees que el autor de este cuento realizó algunos cambios en la historia?	Formulación de hipótesis
Si pudieras recomendar uno de los cuentos leídos, ¿cuál elegirías? ¿Por qué?	Juicio de valor

la presencia de una amplia gama de hipertextos en distintos escenarios culturales y por ser menos conocido en el contexto colombiano. Ambos fueron escogidas por sus bondades reconocidas en el ámbito cognitivo y emocional (Bettelheim, 1977; Propp, 1971; Rodari, 1999) y por el tratamiento de una variedad de temas, entre los que se destacan la presencia de lo maravilloso (Todorov, 1975), la facultad de ser interpretados (Pantaleo, 2017; Sipe, 2008; Torr, 2007), la simbología del color (Schimma y Stohler, 2019), los conflictos familiares, la derrota de los villanos y el triunfo del héroe, además de la capacidad de trascender en la línea del tiempo como un atractivo multigeneracional (Tatar, 2012), propio del reconocimiento tácito de relatos que se ajustan a los cambios vertiginosos en materia de valores (Mendoza y López, 1997).

Además, en la selección de los hipotextos e hipertextos se definieron los siguientes criterios:<sup>1</sup> 1) hipotexto o versión original —*Petrosinella, una Rapunzel napolitana* de Giambattista Basile (1995; R5); *Caperucita roja* (2016) (CR3) y *Rapunzel* de los hermanos Grimm (2018; R3)—; 2) contexto

cultural diferenciado (*La pequeña caperucita africana* de Niki Daly (2018; CR1), *La niña de rojo* (2013) de Aaron Frisch (CR2) y *Rapunzel* (2008) de Rachel Isadora (R4)—, y 3) alto grado de travestimiento de la imitación —*Una caperucita roja* (2009) de Marjolaine Leray (CR5), *Caperucita* de Bethan Woollvin (2016, CR4), *Rapunzel con piojos* de El Hematocrítico (2019) (R2) y *Rapunzel* de Bethan Woollvin (2019; R1)—.

### Proceso de investigación

Durante el proceso de lectura de los cuentos se realizaron grabaciones de audio para registrar las sesiones con los niños. Una vez transcritas, se empleó un formato de registro de la participación de estos, en el que se establecieron los siguientes aspectos: 1) el nombre de la institución educativa; 2) título del cuento de tradición popular; 3) autor; 4) fecha de lectura; 5) nombre de la docente encargada del proceso; 6) ficha técnica de la obra (se adjunta en el formato de registro como soporte de la información esencial del texto para que los lectores accedan a su ubicación); 7) breve sinopsis del cuento, y 8) clasificación de las respuestas de los niños de conformidad con los cinco criterios o categorías definidas por Sipe (2008) como facetas de la comprensión literaria.

1 Para efectos de interpretación, en esta investigación se asignan los códigos CR (*Caperucita Roja*) y R (*Rapunzel*) a los hipotextos, con su respectiva numeración para los hipertextos, según el orden de lectura de los cuentos.

La selección de estas categorías se justifica como mecanismo de comprobación de la réplica de las aportaciones de Sipe, toda vez que el autor ha sido reconocido por dar origen a la taxonomía de los criterios asociados al pensamiento crítico que deriva de la lectura dialógica intertextual de cuentos de hadas.

En la Tabla 2 se describen estos criterios o categorías empleados para la clasificación de las intervenciones de los niños: *analítico, intertextual, transtextual, personal, transparente y performativo* (Sipe, 2008).

Al llevar a cabo el proceso de lectura, el grupo fue dividido en dos, para facilitar una mayor participación. El formato elaborado para registrar las respuestas de los niños contiene la transcripción exacta de la participación dentro del proceso de lectura.

La docente empleó, por instrucción de las investigadoras, aspectos propios de las obras, como los elementos asociados a la portada de los cuentos, análisis de las ilustraciones, anticipación del posible final, inferencias y formulación de hipótesis, colorimetría, entre otros.

Cabe señalar que el acuerdo con la docente titular consistía en permitir la naturalidad de las respuestas de los niños sin ejercer ningún tipo de influencia. Antes de cada lectura, la docente mencionaba que

todas las respuestas e intervenciones eran bienvenidas, respetando la petición de turno de palabra.

Las docentes investigadoras obtuvieron el aval de la institución educativa para realizar el estudio (se exigió el anonimato de los niños al ser menores de edad). Desde este escenario formativo, se establecieron acuerdos y compromisos que abarcan los aspectos éticos: respeto por las personas, libertad para expresar su propio razonamiento en un ambiente seguro y justicia orientada por los mecanismos de la participación inclusiva. La aprobación y financiación del proyecto por parte del Ministerio de Ciencia e Innovación de España implica que tanto el diseño como el desarrollo de la investigación cumplen con los estándares legales en materia de ética investigadora.

### Resultados

A continuación se describen las respuestas e intervenciones obtenidas según cada criterio o categoría establecidos y se lleva a cabo el análisis de contenido correspondiente. Las diferencias en el número de respuestas entre un criterio y otro permitió establecer el tipo de habilidad de orden superior más frecuente asociada a la competencia lectora.

Las respuestas de los niños en relación con la lectura de *Caperucita roja* muestran un desempeño ascendente en sus participaciones (véase Tabla 3).

**Tabla 2** Categorías de análisis aplicadas a las respuestas de los sujetos

Criterio	Descriptor
Analítico	Los niños analizan los textos como productos culturales. Permanecen dentro del texto y hacen comentarios que reflejan una postura analítica
Intertextual	El texto se revisa en relación con otros textos, y funciona como un elemento en la matriz de contextos interrelacionados
Transtextual	Relacionan el texto leído con otros productos culturales
Personal	Conectan el texto con su propia vida, moviéndose de la vida al texto o del texto a la propia vida. El texto actúa como un estímulo para una conexión personal
Transparente	Los niños se fusionan con los textos. Entran al mundo de la historia y se convierten en parte de ella. El relato se vuelve (momentáneamente) idéntico y transparente para el mundo de los niños
Performativo	Los niños entran en el mundo del texto para manipularlo. El texto funciona como una plataforma para la creatividad de los niños, convirtiéndose en un patio de recreo para un juego carnavalesco

Fuente: Sipe (2008, p. 182).

**Tabla 3** Análisis comparativo de las respuestas de los niños con base en la lectura de cinco variantes intertextuales de *Caperucita Roja*

Criterio	CR1	CR2	CR3	CR4	CR5	Total
	<i>La pequeña caperucita africana</i>	<i>La niña de rojo</i>	<i>Caperucita roja (hipotexto)</i>	<i>Caperucita</i>	<i>Una caperucita roja</i>	
Analítico (n.º de respuestas y su porcentaje)	7 (4)	21 (12,2)	27 (15,7)	56 (32,6)	61 (35,5)	172
Intertextual (n.º de respuestas y su porcentaje)	110 (25,6)	16 (15,4)	13 (7,7)	112 (30,8)	18 (20,5)	139
Transtextual (n.º de respuestas y su porcentaje)	T2 (14,3)	T6 (42,9)	T0 (0)	T3 (21,4)	T3 (21,4)	T14
Personal (n.º de respuestas y su porcentaje)	22 (39,3)	4 (7,1)	10 (17,9)	15 (26,8)	5 (8,9)	56
Transparente (n.º de respuestas y su porcentaje)	1 (14,3)	0	3 (42,9)	1 (14,3)	2 (28,5)	7
Performativo (n.º de respuestas y su porcentaje)	0	1(20)	3(60)	0	1 (20)	5

Esto aparece así en la categoría *analítico*: los niños lograron identificar rápidamente la trama y los personajes: Caperucita roja, la abuelita y el lobo. Aunque la obra hipotextual de los hermanos Grimm fue ampliamente reconocida, la CR5, que corresponde a *Una caperucita roja* (2009) de Marjolaine Leray, fue la que obtuvo el mayor número de participaciones (el 35,5 %). La obra es un libro álbum, con presencia de dos colores y ausencia de un espacio topográfico.

En este cuento, los niños encontraron un relato sencillo y audaz de la niña, quien sorprende al lector por su grado de astucia al informar al lobo que ella no sería su cena, porque él tenía mal aliento, una situación socialmente vergonzosa. Acto seguido, le ofrece un caramelo que envenena al lobo. Los niños encontraron un claro travestimiento entre el relato original y esta variante que trasgrede lo establecido.

Cabe señalar que las demás versiones de *Caperucita roja* también reflejan un desempeño cognitivo importante en el criterio *analítico*. Por ejemplo, en CR2, CR3 y CR4 se observan promedios relevantes de participación que se incrementan con la lectura de la siguiente variante hipertextual.

En relación con el criterio *intertextual/transtextual*, los resultados reflejan múltiples participaciones. Las respuestas aluden a otras variantes que fueron leídas. La CR4 de Bethan Woollvin, con el 30,8 % para el criterio *intertextual* y el 21,4 % para el *transtextual*, fue la obra que mayores conexiones arrojó durante la lectura. Esta obra de corte feminista se caracteriza por la ausencia del leñador y el rol valiente de *Caperucita roja* cuando decide frustrar los planes del lobo. Las conexiones transtextuales demuestran la presencia de diversos productos culturales como películas (*Twilight —Crepúsculo—*), videos, series de televisión, series de anime, videojuegos (*MineCraft, SlenderMan*).

Es un hallazgo relevante la conexión entre las variantes y la vida de los niños. La Tabla 3 refleja la clasificación de los comentarios de los niños asociados a la influencia del contexto cultural para construir significados como resultado de sus conexiones intertextuales y transtextuales. Estos resultados reflejan una actividad de dialogismo entre las obras desde la perspectiva cultural de los lectores infantiles, un hallazgo notable no solo por la dinámica personal que emerge de los paseos intertextuales enmarcados en un contexto diferenciado, sino también por las decisiones que podrían asumir las instituciones educativas y docentes en materia de diseño curricular con el propósito de formar lectores modelos (Eco, 1981).

Las respuestas de los niños correspondientes al criterio *personal* reflejan la influencia del contexto cultural propio de la realidad colombiana. Se muestra una tradición común en el país: los niños suelen ir (por pedido de sus padres o cuidadores) a tiendas cercanas a comprar ciertos víveres. En Colombia, y en ciertos países de África, las tiendas de barrio son lugares de abastecimiento. En el cuento *La pequeña caperucita africana* (2006) (CR1), Salma es enviada por su madre a comprar alimentos para su abuela. Este aspecto es reconocido por varios niños que encuentran una semejanza entre Salma y sus propias vidas, a través de la memoria episódica.

En la obra, África es el contexto en el que desarrollan los eventos; pese a las diferencias geográficas, idiomáticas y culturales, el niño colombiano se identifica con aquellas costumbres que son semejantes: ir a la tienda hace parte de su realidad, con todos los desafíos que eso significa (como el encuentro con extraños). Este hecho podría no resultar significativo si el mismo cuento fuera leído para un grupo de niños donde la cultura y la topografía del lugar no permitieran el desplazamiento a una tienda de barrio o estas no existieran.

De lo anterior se infiere que, dependiendo de la cultura y de las tradiciones del contexto local, los niños sentirán una mayor conexión con los

personajes y la trama de la obra. Desde este escenario, los lectores infantiles resignifican los relatos y los adaptan a su contexto inmediato (Lévi-Strauss y Propp, 1972; Rodríguez Almodóvar, 1989), hecho que repercute en su comprensión de una obra cuyos orígenes resultan lejanos a su realidad.

Acerca de la categoría de análisis *personal*, los niños comentaron sobre la obra *La pequeña caperucita africana* (2006) de Niki Daly:

N1: Eso se parece a mí cuando me mandan a hacer un mandado de la cebolla y eso, a la tienda. N19: No hay que confiar en extraños, porque las apariencias engañan.

N20: Somos niños y si le pedimos a un adulto que sea nuestro amigo, nos puede secuestrar.

N22: No todas las personas son malas. Yo tengo una amiga que es mayor que yo, es adulta, y ella es muy amable.

Esta obra refleja, desde la portada, aspectos propios de la cultura de la región. La niña afrodescendiente compra víveres que porta en una especie de platón o palangana que carga con firmeza. Durante el proceso de lectura, los niños lograron establecer una comparación con las mujeres afrodescendientes que viven en Colombia, porque su maestra titular les había hablado de las palenqueras, quienes venden frutas en bandejas sobre sus cabezas en ciudades como Cali y Cartagena, y que visten atuendos semejantes a Salma, la Caperucita del cuento.

N1: Se parece a la platonera, que hicimos en arte, porque tiene un platón en la cabeza.

N2: Se parece a la palenquera colombiana.

Varios: (10 niños). Se parece a la palenquera, eso ocurre en África.

Al comparar a Salma con la Palenquera, se puede inferir que existe un alto grado de semejanza, escenario que representa un contexto geográfico y cultural común, a través del cual el niño logra establecer contrastes que le permiten resignificar el hipertexto y darle sentido a la trama. Este hallazgo resulta significativo porque, aunque la obra se sitúa en un contexto distante de la geografía colombiana, las semejanzas culturales y el

reconocimiento de las tradiciones afloraron dentro de la discusión. Así, un niño colombiano que lee la caperucita africana no se sentirá en total desconocimiento de la topografía de la obra ni de las costumbres, con las que tiene más en común de lo que imagina. Este tipo de resultados sustenta la necesidad de presentar nuevas realidades al niño a través de los hipertextos.

Una situación semejante acontece con la obra *Rapunzel*. De acuerdo con la Tabla 4, del conjunto de variantes leídas, dos destacan por su actividad dialógica en la mente de los niños. Con el 31,8 %, *Rapunzel con piojos* de El Hematocrítico (R2) obtuvo el mayor porcentaje de análisis y una destacada participación, con presencia de conexiones intertextuales (31,9 %) y transtextuales (26,5 %). La lectura de la obra *Rapunzel* de Rachel Isadora (R4), una versión africana del relato original, reveló el 16,5 % en el criterio de *análisis* y el 19,1 y 32,3 % en las categorías *intertextual* y *transtextual*, respectivamente.

Según la Tabla 4, dentro de las variantes de *Rapunzel*, la obra de El Hematocrítico, *Rapunzel con piojos* (R2) fue la que más intervenciones

registró, 56 en total. Esta obra destaca por su versatilidad, por la presencia efectiva de las variantes intertextuales y por una cuota de humor manifiesta en la habilidad de los piojos para salirse con la suya. Los niños encontraron la obra muy divertida (las risas fueron constantes durante la lectura). Además, se destaca la presencia de las habilidades de orden superior para inferir la posible salida de los piojos de la cabellera de la princesa. La desesperación del rey y la invitación de otras princesas como Blancanieves y la Dama de las Nieves resultaron un detonante en la participación. La asociación con la habilidad del flautista de Hamelin, reconocido por atraer a las ratas en la historia original, fue un evento aplaudido por los niños, para quienes solo la melodía del flautista sería la solución. El detalle de las ilustraciones fue otro aspecto relevante que fomentó la participación de los niños por sus claras diferencias con el hipotexto, *Petrosinella*, de Basile.

Al establecer un contraste entre los criterios asociados a la lectura intertextual de los dos cuentos maravillosos, la Tabla 5 muestra que el criterio *analítico* arroja resultados semejantes. Los niños lograron identificar aspectos propios de la diégesis:

**Tabla 4** Análisis comparativo de las respuestas de los niños con base en la lectura de cinco variantes intertextuales de Rapunzel

Criterio	R1 <i>Rapunzel</i>	R2 <i>Rapunzel con piojos</i>	R3 <i>Rapunzel</i>	R4 <i>Rapunzel</i>	R5 <i>Petrosinella</i> (hipotexto)	Total
Analítico (n.º de respuestas y su porcentaje)	40 (22,7)	56 (31,8)	29 (16,5)	34 (19,3)	17 (9,7)	176
Intertextual (n.º de respuestas y su porcentaje)	14 (8,55)	115 (31,9)	15 (10,7)	19 (19,1)	114 (29,8)	147
Transtextual (n.º de respuestas y su porcentaje)	17 (20,6)	19 (26,5)	15 (14,7)	111 (32,3)	12 (5,9)	134
Personal (n.º de respuestas y su porcentaje)	0	10 (58,9)	1 (5,9)	3 (17,6)	3 (17,6)	17
Transparente (n.º de respuestas y su porcentaje)	0	10 (91)	1 (9)	0	0	11
Performativo (n.º de respuestas y su porcentaje)	0	2 (50)	2 (50)	0	0	4

**Tabla 5** Análisis comparativo entre criterios en el proceso de lectura dialógica de dos cuentos de hadas

Criterio	<i>Caperucita roja</i>	<i>Rapunzel</i>	Análisis comparativo
Analítico	172	176	Resultados semejantes
Intertextual	139	147	Mayor valor del criterio intertextual de la obra <i>Rapunzel</i>
Transtextual	T14	T34	Mayor valor del criterio transtextual de la obra <i>Rapunzel</i>
Personal	56	17	Mayor valor del criterio personal de la obra <i>Caperucita roja</i>
Transparente	7	11	Mayor valor del criterio transparente de la obra <i>Rapunzel</i>
Performativo	5	4	Mayor valor del criterio performativo de la obra <i>Caperucita roja</i>

16

espacio, tiempo, personajes, trama, entre otros. El criterio *intertextual* y *transtextual* muestra mayor presencia en la obra *Rapunzel*. Las conexiones de orden *personal* afloraron en la lectura de *Caperucita roja*. Este hecho resulta relevante dado que Caperucita es una niña con una edad semejante a los niños participantes de la investigación, niños a los que sus cuidadores suelen advertir del encuentro con extraños. Los criterios *transparente* y *performativo* muestran niveles inferiores en contraste con las otras categorías. Ambos criterios relacionados con la manipulación creativa de la obra (aullar como el lobo, silbar imitando el sonido de la flauta de Hamelin, simular ser Rapunzel arrojando el cabello por la ventana de la torre y actuar como lo haría Caperucita) disminuyen para dar paso al juego palimpséstico, donde las habilidades de pensamiento crítico son las protagonistas.

Las participaciones de los niños manifiestas en la Tabla 6 demuestran su capacidad temprana para establecer contrastes entre los textos, rastrear huellas de obras dentro de otras y de expresarse con total convicción y autenticidad. El lector infantil accede al relato literario de los cuentos maravillosos y elabora un discurso en doble vía: hacia la obra y fuera de ella. Los vínculos entre los personajes y sus producciones culturales predilectas acontecen en el proceso de lectura en voz alta. Este hecho resalta el valor colectivo de la reconstrucción del relato en el aula desde las aportaciones de la intertextualidad.

### Discusión y conclusiones

Los hallazgos obtenidos evidencian, en relación con la pregunta de investigación del presente estudio, que, como resultado de una lectura en voz alta, los niños lograron establecer conexiones intertextuales desde una actividad dialógica de los cuentos de hadas. Este diálogo establece las bases de la lectura crítica. Esto se encuentra en línea con estudios de Jurado (2014), quien asegura que la intertextualidad es una ruta para el desarrollo de la competencia literaria vinculada a un juego en el que el asombro se centra en identificar las intencionalidades en lo leído.

Las participaciones de los niños muestran, como ya encontró Sipe (2001, 2008) en sus investigaciones, que los niños de 6-7 años son capaces de establecer conexiones intertextuales múltiples y variadas en tipología. Las dos categorías que mayores valores obtuvieron en nuestro estudio son lo *analítico* y lo *intertextual/transtextual*. El nivel analítico describe una actividad de pensamiento minuciosa de la trama de las obras, de su diégesis, de sus personajes, del tema de la obra y de sus espacios topográfico y emocional. El giro, a veces radical, de algunas tramas, personajes y desenlaces, confirma que el niño tiene la capacidad de configurar y evocar un juicio crítico, de manifestar su agrado o desagrado por la presencia inesperada de elementos literarios y de establecer contrastes de forma simultánea entre sus obras canónicas, sus hipertextos, su acervo cultural y su vida.

**Tabla 6** Participaciones que reflejan la actividad dinámica y dialógica de los niños durante la lectura de variantes intertextuales de *Caperucita Roja* y *Rapunzel*

Categoría	Ejemplos
<p>Obra: <i>Caperucita Roja</i> Intertextual Copresencia efectiva de un texto dentro de otro (Genette, 1989)</p>	<p>“La historia es un poquito diferente de las demás, porque ella, Caperucita Roja, no está en casa de la abuela”.</p> <p>“Como en el otro cuento que nos dejaron en suspenso si ella le había abierto la panza o no [al lobo]”.</p> <p>“Es igual al cuento del pasado martes. La Caperucita Roja no le tenía miedo a nada”.</p> <p>“Este cuento es diferente, no está la abuela, ni el cazador ni la mamá, ni árboles”.</p> <p>“No se parece a otros cuentos, porque Caperucita Roja no necesita ayuda. Ella sabe lo que va a hacer”.</p> <p>“En los otros cuentos, Caperucita Roja creía en lo que le decía el lobo, pero en este no”.</p> <p>“Así no es el cuento. Está mal. Ella no planeó, porque así no es el cuento. El lobo debería ser más pequeño. Quizás esta sea la segunda parte del cuento”.</p> <p>“Esta niña es valiente, no como en el otro cuento”.</p>
<p>Obra: <i>Rapunzel</i> Intertextual (Genette, 1989)</p>	<p>“Yo me he visto la película de <i>Rapunzel</i>; ella, pequeña, tenía el pelo largo”.</p> <p>“No creo que sea el flautista de Hamelin, porque él no tiene un perro”.</p> <p>“¡Pulgarcito!” (20 niños gritan al identificar al personaje).</p> <p>“He notado que en esta historia no solo aparece Rapunzel, sino otros personajes de otros cuentos, como Blanca Nieves, Fantasía, además de otras princesas”.</p> <p>“Es la bruja de <i>Blanca Nieves</i>”.</p>
<p>Obra: <i>Caperucita Roja</i> Transtextual Conexiones con otras producciones culturales dentro y fuera de su contexto inmediato (Genette, 1989)</p>	<p>“Me recordó una película que era un niño revisándole la boca a un monstruo que venía del Everest”.</p> <p>“El lobo parece los típicos monstruos de los juegos de terror”.</p> <p>“Ese lobo es un Slenderman” (alude al juego de Main Craft; discuten sobre estos personajes).</p> <p>“Ese lobo se parece a Totoro, el personaje de <i>Mi vecino Totoro</i>” (película japonesa, animé).</p> <p>“El traje del lobo se parece a la rayuela africana”.</p> <p>“Se parece a la platonera, que hicimos en arte, porque tiene un platón en la cabeza”.</p> <p>“Se parece a la palenquera colombiana”.</p> <p>“Se parece a la palenquera, eso ocurre en África”.</p> <p>“Lo vi en una película. Cuando sale la luna, el hombre se convierte en lobo”.</p> <p>“Si ese cuento es de África, la luna debería de ser verde, porque en África se celebra la luna verde” (El Festival de la Luna Verde o Green Moon Festival se celebra anualmente en la Isla de San Andrés (Caribe), y nació en 1987 para conmemorar la ascendencia europea y africana).</p>
<p>Obra: <i>Rapunzel</i> Transtextual (Genette, 1989).</p>	<p>“Esa no es Blanca Nieves, porque no tiene balaca” (cinta roja en la cabeza).</p> <p>“No todas las Blanca Nieves son iguales. Hay muchas versiones de <i>Blanca Nieves</i>, como en [de] <i>Caperucita Roja</i>”.</p> <p>“Es un Minion” (refiriéndose a Pulgarcito).</p> <p>“Ese es el lobo de <i>Los tres cerditos</i>” (conexión con otro cuento de tradición popular).</p> <p>“Es el lobo de <i>Caperucita Roja</i>” (conexión con otro cuento de tradición popular).</p> <p>“Es la bruja de <i>Hansel y Gretel</i>” (conexión con otro cuento de tradición popular).</p> <p>“Parece que están bailando la canción <i>Una serpiente o La danza de Rasputín</i>”</p> <p>“Esos piojos son con escudos letales, como <i>Hulk</i>”.</p> <p>“Están bailando perreo” (baile característico que acompaña el rimo musical del reguetón)</p>

Nuestros datos revelan también que el diálogo sobre los textos ayuda a la interpretación y, por tanto, mejora la comprensión lectora y el pensamiento crítico, contribuyendo así al desarrollo cognitivo. De este modo, en los comentarios de los niños se observa la realización de operaciones mentales de orden superior (inferencia, anticipación, formulación de hipótesis, pensamiento creativo, resolución de problemas, contrastes) asociadas a la lectura intertextual. Nuestros resultados coinciden a este respecto con los hallazgos de trabajos como los de Mendoza (1994), Mendoza y López (1997), Sipe (2006), Jurado (2014), Altun y Ulusoy (2019), Vouillamoz (2022), Arizpe (2022), Contreras y Goulart (2023), Alcantara (2023) y Carbonell (2023).

Asimismo, en lo relativo a las conexiones de lo leído con el propio contexto, se aprecia que la amplia variedad de respuestas de los niños refleja un rico entramado de conexiones entre lo leído y su realidad cotidiana. De acuerdo con los resultados, los niños de primero de básica primaria resignifican (con un elevado nivel de recordación) todo aquello que tenga importancia para la vida. Las respuestas auténticas a la lectura de los hipertextos reflejaron la presencia de historias que se entretajan: la suya y la de las obras leídas. Participaron relatando anécdotas familiares con situaciones similares a las experimentadas por los personajes; algunos se atrevieron a plantear juicios sobre lo que hubieran hecho durante situaciones semejantes a las experimentadas por los protagonistas.

Estos hallazgos revelan que el lector crítico, desde la perspectiva del dialogismo intertextual, “reconstruye la información y genera una nueva”; se asume como un artesano que “hilvana, recompone y ensambla piezas desordenadas, de diversos orígenes” (Fuster-Guillén *et al.*, 2020, p. 4). El lector crítico realiza paseos intertextuales, se divierte con el travestimiento de la imitación y en ocasiones se resiste a los textos imitadores (Eco, 1981; Genette, 1989; Sipe y McGuire, 2006).

Otro hallazgo destacado de esta investigación se asocia con la capacidad que tiene el niño de

establecer semejanzas entre los personajes más representativos de los productos de ficción que consumen (personajes de videojuegos, de series de la televisión, películas) y los personajes de los cuentos de hadas. Lo anterior permite inferir que cuando un niño accede a una lectura intertextual, activa un caudal de información depositada en su memoria episódica. El permanente contraste entre las obras leídas y su entorno, así como con las producciones culturales más representativas, emergen de forma espontánea y contribuyen a resignificar los relatos y a encontrar el goce por la lectura, aspecto que podría garantizar lectores de por vida (Sloan, 2003). Estas conexiones establecidas con el contexto cotidiano y con elementos culturales del entorno de los lectores son coincidentes con los resultados de Torr (2007) y Pantaleo (2002).

De igual forma, las intervenciones de los niños manifestaron que establecen conexiones con situaciones —vivas o hipotéticas— donde se requiere tomar decisiones, actuar ante el peligro, el engaño, la maldad o el trato injusto perpetrado por los antagonistas. La lectura se convierte así también en una aportación a la adquisición de pautas éticas, valores y comportamientos, como sostiene Núñez y Santamarina (2022).

En suma, incluir la intertextualidad en el abordaje didáctico de la literatura infantil acontece como un sendero en constante exploración, vinculado a la competencia lectora y literaria. Los hallazgos revelan que se produce una importante actividad cognitiva y emocional cuando los lectores infantiles son expuestos a la lectura de variantes de cuentos de hadas, así como la eficacia que supone invitar a una lectura con sentido para los receptores, socializando la experiencia lectora mediante el diálogo. La lectura dialógica configura un intertexto vivo entre el código escrito, la semiosis ilimitada (Eco, 1981) del código asociado a las imágenes y la voz del lector que construye significados desde la transacción entre sus obras y su pensamiento.

Esto corrobora el potencial del lector infantil, capaz de activar una amplia gama de saberes que

pone en funcionamiento antes, durante y después de la lectura. Esta habilidad de asociación de múltiples ideas en un instante particular de lectura aporta de manera significativa a la construcción de significados durante el acto de leer y, por tanto, a la competencia lecto-literaria. Comprender el funcionamiento del diálogo entre los textos y sus repercusiones en la lectura crítica permite establecer criterios de selección de las obras infantiles, que deberían ser tenidos en cuenta al configurar planes lectores en los centros de enseñanza.

Una de las limitaciones asociadas a la presente investigación se relaciona con el contexto de la muestra. El estudio abarcó la participación de un grado de primero de básica primaria conformado por un grupo de niños colombianos de 6-7 años. Sería interesante analizar si los efectos del juego palimpésico también son rastreables en otras muestras poblacionales, con diferentes edades y nacionalidades y en distintos niveles de escolaridad. Otro aspecto que podría identificarse como un limitante es el uso del género literario. Comprobar que el dialogismo intertextual podría acontecer con otro tipo de textos ampliaría el entendimiento sobre la forma como los niños asocian las obras entre sí. Por último, el estudio sobre intertextualidad podría arrojar diversos hallazgos en relación con el pensamiento crítico.

## Referencias

- Abril, G. (2008). *Análisis crítico de textos visuales. Mirar lo que nos mira*. Síntesis.
- Albarracín Vivo, D., Jerez Martínez, I., Encabo Fernández, E. y López Valero, A. (2023). Estudio sobre la composición escrita y el pensamiento crítico en educación primaria. La literatura infantil como patrimonio en el contexto digital. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (32), 27-44. <https://doi.org/10.18172/con.5661>
- Alcantara, V. P. (2023). O diálogo dos lobos em Ana Maria Machado e Roald Dahl. En A. Rivas Hernández (Eds.), *Ana Maria Machado, palabra de mujer* (pp. 175-187). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/0EC0069175187>
- Altun, D. y Ulusoy, M. (2019). Intertextuality or story resistance? A deconstruction of stories with preschoolers: An example of "The little red riding hood". *Universal Journal of Educational Research*, 7(3), 811-819. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070322>
- Arizpe, E. (2022). La mediación del acto de leer a través de los lectores ficticios en el libro álbum. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 7(14), 35-51. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/6177>
- Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1981). *The dialogic imagination* (K. Brostrom, Trans). University of Texas Press.
- Barnet, S. y Bedau, H. (2010). *From critical thinking to argument: A portable guide*. Bedford/St. Martin's.
- Barthes, R. (1986). *Imágenes, gestos y voces. Lo obvio y lo obtuso*. Paidós (Publicación original de 1977).
- Bellorín, B. (2015). *De lo universal a lo global: nuevas formas del folklore en los álbumes para niños*. [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/311617>
- Bermúdez, M. y Núñez, P. (2012). *Canon y educación literaria*. Octaedro.
- Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.
- Bettelheim, B. y Zelan, K. (2015). *Aprender a leer*. Crítica.
- Bueno, D., Forés, A. y Ruiz, A. (2023). *La lectura en voz alta: sus beneficios. Un descubrimiento (fascinante) de la neuroeducación*. Octaedro.
- Carbonell, S. V. (2023). *Hipertextualidad y competencia literaria en educación infantil*. [Trabajo de grado]. Universidad Católica de Valencia. <http://hdl.handle.net/20.500.12466/3026>
- Certo, J. (2015). Poetic language, interdiscursivity, and intertextuality in Fifth Grader's Poetry: An interpretive study. *Journal of Literacy Research*, 47(1), 49-82. <https://doi.org/10.1177/1086296X15577183>
- Cervera, J. (1984). *La literatura infantil en la educación básica*. Cincel.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Nivelemos 1. Lenguaje*. Guía del estudiante. [https://contenidos.mineducacion.gov.co/ntg/men/archivos/Referentes\\_Calidad/Modelos\\_Flexibles/Nivelemos\\_1/Lenguaje\\_estudiante\\_1.pdf](https://contenidos.mineducacion.gov.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Modelos_Flexibles/Nivelemos_1/Lenguaje_estudiante_1.pdf)
- Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. En D. Cassany, E. Martos, E. Sánchez, T. Colomer, A. Cros y M. Vilà, *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*. 8 (pp. 127-171).

- <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/html/>
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Contreras, E. y Goulart, I. (2023). Aspectos del lenguaje intertextual en versiones de Caperucita Roja. *Textura*, 25(63), 155-176. <https://doi.org/10.4322/2358-0801.2023.25.63.09>
- De Amo, J. M. (2005). El papel del álbum en el desarrollo del intertexto lector. *Campo Abierto*, (28), 61-80. [https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/14810/1/0213-9529\\_28\\_61.pdf](https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/14810/1/0213-9529_28_61.pdf)
- Díaz, F. H. (2015). *Temas de literatura infantil. Aproximación al análisis del discurso para la infancia*. Lugar Editorial.
- Díaz Parra, M. A. (2022). Desarrollo de habilidades en pensamiento crítico a partir de la propuesta de lectura minuciosa y escritura sustantiva en las clases de ciencias sociales. *Lenguaje*, 50(2), 458-484. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i2S.11889>
- Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Cambridge University Press.
- Eco, U. (1981). *Lector in fábula*. Lumen.
- Erro, A. (2000). La ilustración en la literatura infantil. *RILCE. Revista de Filología Hispánica*, 16(3), 501-511. <https://doi.org/10.15581/008.16.26774>
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Taurus.
- Fuster-Guillén, D., Serrato-Cherres, A., Gonzales, R., Goicochea, N. y Guillén, P. (2020). Uso de redes sociales en el desarrollo de estrategias de lectura crítica hipertextual en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e432. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.432>
- Hernández, J. J. (2019). Metaficción en la narrativa juvenil alemana del siglo XXI. En J. M. de Amo y P. Núñez, (Eds.), *Lectura y educación literaria. Nuevos modos de leer en la era digital* (pp. 85-94). Octaedro.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde Editorial.
- Iser, W. (2022). *El acto de leer*. Penguin Random House.
- Jurado, F. (2014). La lectura crítica: el diálogo entre los textos. *Ruta Maestra Santillana*, 8(1), 10-15. <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2018/05/La-lectura-cr%C3%ADtica-el-di%C3%A1logo-entre-los-textos.pdf>
- Jurado, F. (2016). *Lectura crítica para el pensamiento crítico*. Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. [https://www.lenguaje.red/docs/2020/Lectura\\_critica\\_pensamiento\\_critico.pdf](https://www.lenguaje.red/docs/2020/Lectura_critica_pensamiento_critico.pdf)
- Kristeva, J. (1981). La palabra, el diálogo y la novela. En *Semiótica* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 187-207). Fundamentos.
- Lévi-Strauss, C. y Propp, V. (1972). *Polémica*. Fundamentos.
- Mendoza, A. (1985). Reading to children: Their preferences. *The Reading Teacher*, 38(6), 522-527. <https://www.jstor.org/stable/20198841>
- Mendoza, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. La Muralla.
- Mendoza, A. (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector*. Octaedro.
- Mendoza, A. y López, A. (1997). Nuevos cuentos viejos. Los efectos de la transtextualidad. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil. Año 10*(90), 7-18. <https://prensahistorica.mcu.es/es/consulta/registro.do?id=1008026>
- Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic approaches to children's literature. An introduction*. Scarecrow Press, Inc.
- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. Garland.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. The University of Georgia Press. <https://doi.org/10.1353/book26685>
- Núñez, M. P. (2009). Literatura infantil: aproximación al concepto, a sus límites y a sus posibilidades. *Enunciación*, 14(1), 7-21. <https://doi.org/10.14483/22486798.3214>
- Núñez, M. P. y Santamarina, M. (2022). Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (27), 1-10. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27>
- Pantaleo, S. (2002). Grade 1 students meet David Wiesner's three pigs. *Journal of Children's Literature*, 28(2), 72-84. <https://www.researchgate.net/publication/234748577>
- Pantaleo, S. (2017). Critical thinking and young children's exploration of picturebook artwork. *Language and Education*, 31(2), 152-168. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1242599>
- Propp, V. (1971). *Morfología del cuento*. Fundamentos.
- Riffaterre, M. (1983). *Text production*. Columbia University Press.

- Roche, M. (2014). *Developing children's critical thinking through picturebooks: A guide for primary and early years students and teachers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315760605>
- Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Panamericana.
- Rodríguez Almodóvar, A. (1989). *Los cuentos populares o la tentativa de un texto infinito*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.1731>
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Schimma, S. y Stohler, P. (2019). *Red hood, blue beard: Colour in fairy tales*. Arnoldsche Verlagsanstalt.
- Sipe, L. R. (2001). A palimpsest of stories: Young children's construction of intertextual links among fairytale variants. *Reading Research and Instruction*, 40(4), 333-352. <https://doi.org/10.1080/19388070109558354>
- Sipe, L. R. (2008). *STORYTIME. Young children's literary understanding in the classroom*. Columbia University.
- Sipe, L. R. y McGuire, C. E. (2006). Young children's resistance to stories. *The Reading Teacher*, 60(1), 6-13. <https://doi.org/10.1598/RT.60.1.1>
- Sloan, G. D. (2003). *The child as a critic: Developing literacy through literature, K-8* (4.ª ed.). Teachers College Press.
- Tamés, R. L. (1990). *Introducción a la literatura infantil*. Universidad de Murcia.
- Tatar, M. (2012). *Hermanos Grimm. Edición anotada*. Ediciones Akal.
- Todorov, T. (1975). *The fantastic. A structural approach to a literary genre*. Cornell University Press.
- Torr, J. (2007). The pleasure of recognition: Intertextuality in the talk of preschoolers during shared reading with mothers and teachers. *Early Years*, 27(1), 77-91. <https://doi.org/10.1080/09575140601135163>
- Varelas, M. y Pappas, C. (2006). Intertextuality in read-alouds of integrated science-literacy units in urban primary classrooms: Opportunities for the development of thought and language. *Cognition and Instruction*, 24(2), 211-259. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci2402\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532690xci2402_2)
- Véliz, S. (2021). Los libros álbum radicales en contextos educativos: una revisión sistemática sobre propósitos, competencias y relaciones entre mediadores y lectores. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(1), 199-223. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a10>
- Vouillamoz, N. (2022). Álbumes que descubren la literatura como diálogo entre textos. La intertextualidad en la formación del lector. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://tesisred.net/bitstream/handle/10803/687484/nuvo1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Warner, M. (2019). *Cuentos de hadas*. Larrad Ediciones.

### Textos primarios

- Basile, G. (1995). *Petrosinella, una Rapunzel napolitana*. Dial Books
- Daly, N. (2008). *La pequeña caperucita africana*. Fundación Oxfam Intermon.
- El Hematocrítico. (2019). *Rapunzel con piojos*. Anaya.
- Frisch, A. (2013). *La niña de rojo*. Kalandranka Ediciones Andalucía
- Grimm, J. y Grimm, W. (2016). *Caperucita roja*. Vicens-Vives.
- Grimm, J. y Grimm, W. (2018). *Rapunzel*. Edelvives
- Isadora, R. (2008). *Rapunzel*. G.P. Putnam's Sons Books for Young Readers.
- Leray, M. (2009). *Una caperucita roja*. Editorial Océano.
- Woollvin, B. (2016). *Caperucita*. Peachtree Publishers.
- Woollvin, B. (2019). *Rapunzel*. Unaluna.

**Cómo citar este artículo:** Perea Insuasty, P. y Núñez Delgado, M. P. (2024). Aportaciones de la intertextualidad a la competencia literaria: los cuentos tradicionales en la educación básica primaria colombiana. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(2), 1-21. <https://doi.org/10.17533.udea.ikala.355412>

# PRE-SERVICE TEACHER MENTORS' PERCEPTIONS REGARDING THEIR ROLE AND PREPARATION FOR MENTORING IN CHILE

PERCEPCIONES DE ASESORES DE DOCENTES EN FORMACIÓN SOBRE SU TAREA Y SU PREPARACIÓN PARA EL ACOMPAÑAMIENTO EN CHILE

PERCEPTIONS DES INSTRUCTEURS POUR ENSEIGNANTS EN FORMATION SUR LEUR RÔLE ET LEUR PRÉPARATION À L'EXERCICE DU MENTORAT AU CHILI

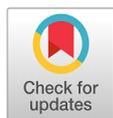
PERCEPÇÕES DOS SUPERVISORES DE ESTÁGIO DOCENTE EM FORMAÇÃO INICIAL SOBRE O SEU PAPEL E A PREPARAÇÃO PARA A ORIENTAÇÃO, NO CHILE

## Pía Tabali

Assistant Professor, Universidad Bernardo O'Higgins, Santiago, Chile.  
pia.tabali@ubo.cl  
<https://orcid.org/0000-0002-9575-8978>

## Diego Monasterio

PhD candidate, Universidad Bernardo O'Higgins, Santiago, Chile.  
diego.monasterio@ubo.cl  
<https://orcid.org/0000-0001-6554-7152>



## ABSTRACT

The study of pedagogical internships has gained greater importance over the last decades around the world. In Chile, many researchers have been attempting to delve deeper into this reality; however, little is known about the experiences of pre-service teacher mentors when tutoring pre-service teachers of English pedagogy. Following the qualitative paradigm, this exploratory descriptive study aims to investigate the perspectives and expectations of pre-service teacher mentors' regarding their key roles as mentors in initial training. Seven English teachers with experience as mentor teachers were interviewed. One group interview and four individual interviews were conducted with English teachers working with pre-service teachers in their practicums. Thematic analysis was employed to analyze the data. Issues related to the multiple roles of mentor teachers were discussed, as well as the relationship they construct with their students, the university, and the school where practicums are carried out. The main findings of this study suggest that pre-service teacher mentors expected clear guidelines from universities and the government to better guide future teachers. Moreover, they expected to be more involved in training pre-service teachers to contribute to their classrooms. Implications shed light on the need for incorporating the voices of pre-service teachers' mentors in future research studies concerning pedagogical practicums in ELT in Chile.

**Keywords:** pre-service teachers' mentors, pedagogical internships, initial teaching training, ELT, teacher mentors' expectations and experiences

## RESUMEN

El estudio de las prácticas pedagógicas ha cobrado gran importancia a nivel mundial en las últimas décadas. En Chile, muchos investigadores han intentado profundizar en esta realidad; sin embargo, poco se sabe acerca de las experiencias

Received: 2023-05-23 / Accepted: 2023-12-13 / Published: 2024-05

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.353683>

Editor: Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Copyright, Universidad de Antioquia, 2024. 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. 29 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2024), PP. 1-19, ISSN 0123-3432  
[www.udea.edu.co/ikala](http://www.udea.edu.co/ikala)

de los asesores de práctica cuando orientan a profesores en formación de pedagogía en inglés. Siguiendo el paradigma cualitativo, este estudio exploratorio descriptivo pretende indagar en las perspectivas y expectativas que tienen los asesores de docentes en formación respecto de sus roles claves como asesores en la formación inicial. Se entrevistó a siete profesores de inglés con experiencia como asesores. Se realizaron una entrevista en grupo y cuatro entrevistas individuales a profesores de inglés a cargo de los futuros profesores en prácticas. Se empleó un análisis temático para analizar los datos. Se debatieron cuestiones relacionadas con las múltiples funciones de los asesores de práctica, así como la relación que establecen con sus estudiantes, la universidad y los centros educativos donde desempeñan las prácticas. Las principales conclusiones de este estudio sugieren que los asesores de docentes en formación esperaban directrices claras de las universidades y el gobierno para orientar mejor a los futuros profesores. Además, esperaban implicarse más en la formación de los docentes en prácticas para contribuir a sus aulas. Las implicaciones arrojan luz sobre la necesidad de incorporar las voces de los asesores de práctica de los docentes en formación en futuros estudios de investigación relativos a las prácticas pedagógicas en ELT en Chile.

**Palabras clave:** asesores de práctica, prácticas pedagógicas, formación inicial del profesorado, ELT, expectativas y experiencias

## RÉSUMÉ

L'étude des stages pédagogiques a globalement gagné en importance au cours des dernières décennies. Au Chili, de nombreux chercheurs ont tenté d'approfondir cette réalité ; cependant, on sait peu de choses sur les expériences des instructeurs d'enseignants en formation lorsqu'ils encadrent des enseignants en formation de pédagogie de l'anglais. Suivant le paradigme qualitatif, cette étude descriptive exploratoire vise à étudier les perspectives et les attentes des instructeurs d'enseignants en formation initiale en ce qui concerne leurs rôles clés en tant qu'instructeurs dans le cadre de la formation initiale. Sept professeurs d'anglais ayant une expérience de tutorat ont été interrogés. Un entretien de groupe et quatre entretiens individuels ont été menés avec des professeurs d'anglais travaillant avec des enseignants en formation initiale dans le cadre de leurs stages. Une analyse thématique a été utilisée pour analyser les données. Les questions liées aux multiples rôles des instructeurs ont été discutées, ainsi que les relations qu'ils établissent avec leurs étudiants, l'université et l'école où les stages sont développés. Les principales conclusions de cette étude suggèrent que les instructeurs d'enseignants en formation attendaient des directives claires de la part des universités et du gouvernement afin de mieux guider les futurs enseignants. En outre, ils attendaient d'être davantage impliqués dans la préparation des enseignants en formation pour qu'ils puissent apporter leur contribution dans leurs salles de classe. Les implications mettent en lumière la nécessité d'intégrer la voix des instructeurs d'enseignants en formation dans les futures études de recherche concernant les stages pédagogiques en ELT au Chili.

**Mots clef :** instructeurs des enseignants en formation initiale, stages pédagogiques, formation initiale à l'enseignement, ELT, attentes et expériences

## RESUMO

O estudo do estágio docente ganhou grande importância globalmente nas últimas décadas. No Chile, muitos pesquisadores têm tentado se aprofundar nessa realidade; no entanto, pouco se sabe sobre as experiências dos supervisores de

estágio docente quando orientam professores de inglês em formação. Seguindo o paradigma qualitativo, este estudo descritivo exploratório tem como objetivo investigar as perspectivas e expectativas dos supervisores de estágio com relação às suas principais funções como orientadores na formação inicial. Foram entrevistados sete professores de inglês que têm experiência como supervisores de estágio. Uma entrevista em grupo e quatro entrevistas individuais foram realizadas com professores de inglês que trabalham com professores em formação em seus estágios. A análise temática foi empregada para analisar os dados. Foram discutidas questões relacionadas às múltiplas funções dos supervisores de estágio, bem como o relacionamento que eles constroem com seus alunos, a universidade e escola do estágio. As principais conclusões deste estudo sugerem que os supervisores de estágio esperavam diretrizes claras das universidades e do governo para orientar melhor os futuros professores. Além disso, eles esperavam estar mais envolvidos formação docente inicial para contribuir com suas salas de aula. As implicações lançam luz sobre a necessidade de incorporar as vozes dos supervisores de estágio em futuras pesquisas sobre práticas pedagógicas em ELT no Chile.

**Palavras chave:** supervisores de estágio, estágios pedagógicos, formação inicial de professores, ELT, expectativas e experiências

## Introduction

Within the context of initial teacher training, the relationship between pre-service teachers and pre-service teachers' mentors during pedagogical practicums plays a pivotal role in shaping the formers' formative experience, as they are tasked with "facilitating a real experience in the educational field" (Romero & Maturana, 2012, p. 657). However, pre-service teachers' mentors often express concerns about the scarcity of information, preparation, and tools provided by universities to adequately meet the expectations associated with pedagogical practicums (Hirmas Ready, 2014; Baeza, 2010).

Hence, addressing these concerns is essential to ensure that future educators receive the necessary support and resources for successful pedagogical practicums. Furthermore, the lack of institutionalization of the pre-service teachers' mentor role and the challenges associated with defining specific tasks and concrete goals often result in the invisibility of their formative work (Tapia et al., 2016). International studies conducted by OCDE (2005, 2018) have consistently emphasized the need to improve the quality of education for teachers globally. This has direct implications for policymaking regarding student teachers training.

In Chilean teacher education, research primarily focuses on professional practicums, assessing efficacy, uncovering challenges, and exploring student perspectives (Cornejo, 2014; Díaz & Bastías, 2012; Jofré & Gairín, 2009; Labra, 2011; Latorre, 2009; Montecinos et al., 2011). This local focus aligns with the global push for higher teaching standards and policy-informing research; yet there's a dearth of exploration into pre-service teachers' mentor experiences and perceptions within Chilean practicum centers, in English language education. Understanding these perspectives is crucial for shaping effective training policies in teacher education programs.

To address this research gap, the current study aims to explore the experiences of these crucial actors by attempting to answer the following

research question: What are the perceptions of English pre-service teachers' mentors regarding their role and expectations in pedagogical practicums in initial teacher education processes?

The main objective of this study is to explore the perceptions of English pre-service teachers' mentors in initial teacher training processes. The specific objectives of this research are threefold: first, to examine the perception of pre-service teachers' mentors of their role; second, to describe the type of preparation they have received; and third, to investigate their expectations regarding their role in initial teacher education processes, focusing on their relationships with students, the university, and the school.

## Theoretical Framework

In the following sections, we will discuss previous studies conducted in the field of pre-service teachers' practicums and the role of pre-service teachers in Chile.

### The Significance of Pedagogical Practicums in Chile

The study of initial teacher training processes has gained great importance during the last decades (Sanjurjo, 2012; Zeichner, 2010). Quality education is crucial for a country's development, and there is a link between teacher training quality and students' classroom education (Ávalos, 2011; Villa & Brunfaut, 2023). For future teachers, pedagogical practicums usually represent one of the most important aspects in initial teacher training (Rajuan et al., 2008; Tang, 2003) because they allow "the gradual approach of students to professional environments and, at the same time, they facilitate the construction and internalization of the teaching role" (Ávalos, 2002, p. 108) whilst contributing to the development of future teachers (Palacios & Reedy, 2022).

Indeed, pedagogical practicums do not only represent the implementation of what has been learned at university (Bailey, 2009; Barahona, 2015, p. 41)

but also appear as a fundamental element in the development of competence, identity, and professional experience of teachers in training (Boz & Boz, 2006; Hirmas Ready, 2014; Mattsson et al., 2011; Yan & He, 2010). Therefore, classroom and school community experiences have been understood as a key step in mediating the transition from student to teacher (Barahona, 2015; Gao & Benson, 2012; Moraru & Ríos, 2019). These immersive experiences not only solidify theoretical knowledge but also hone practical skills, preparing educators for the multifaceted challenges of their profession and ensuring their readiness for the educational landscape ahead.

### Initial Teacher Training Across Latin America

Great disparities exist not only on a global scale and within Chile but also across the Latin American region (Palacios & Reedy, 2022; Soto & Díaz, 2018). Studies conducted in Brazil, Chile, Colombia (Archanjo et al. 2019; Palacios & Reedy, 2022), and Argentina (García & Pico, 2017) underscore the urgent need for continued exploration in this field. Vaillant's study (2013) explores challenges in teacher training, highlighting a gap between standardized test results and education quality, evidenced in tests for in-service and pre-service teachers in Chile. Additionally, universities face scrutiny for their disconnection from school contexts, contributing to low test results and inadequate teacher training in the Latin American region.

### Pedagogical Practicums in Chile

According to a report by the Program for the Improvement of Quality and Equity in Tertiary Education (Microdata Center, 2017), one of the challenges in higher education in Chile in terms of the quality of initial teacher education goes into creating practicums that are "more rigorous and effective" (p. 7). That is to say, following Contreras et al. (2010), it would be necessary to conduct research on pedagogical practicums that addresses the roles of all the agents involved, their

practices, reflections, and the conditions in which these practicums are carried out to be able to analyze and rethink their development in pedagogical careers.

Although such studies may be crucial for teacher training, research on pedagogical practicums in Chile is scarce. According to a study conducted by Cisternas (2011), where he reviews research studies on education in Chile between 1996 and 2007, only 10% of such research focuses on pedagogical practicums; and the current situation is not far from that panorama. Most of the studies referring to practicums are devoted to senior-teacher-student internships, either identifying the effectiveness of such practices (Báez et al., 2015; Cornejo, 2014), supervising mentor teachers (see Cornejo, 2014; Díaz & Bastías, 2012; Jofré & Gairín, 2009; Labra, 2011; Latorre, 2009; Montecinos, Barrios & Tapia, 2011) or exhibiting the tensions and challenges of such final practicums (Gorichon et al., 2015; Hirmas & Cortés, 2015; Montecinos & Walker, 2010).

Despite this, in accordance with Hirmas and Cortés (2015), research after 2010 does not only cover professional practicums but also earlier ones in areas such as the connection between theory and practice (Montecinos, Walker, Rittershausen, Nuñez, Contreras & Solís, 2011), the forms of accompaniment in practicums (Solís et al., 2011), or the reflection and perception of students (Rittershausen et al., 2004; Tagle et al., 2012; Williamson et al., 2015). In light of the limited research available on pedagogical practicums in Chile, there exists a significant research gap waiting to be explored.

### The Role of Pre-Service Teacher Mentors

The relationship between prospective and mentor teachers significantly shapes the formative experience pivotal in providing authentic educational exposure (Romero & Maturana, 2012, p. 657). Nonetheless, experienced school-based teachers might not always effectively collaborate (Romero & Maturana, 2012, p. 657). Baeza's study (2010,

pp. 90-101) outlines two polarized dynamics in this relationship: (1) over-delegation, assigning tasks beyond the practicum's scope, and (2) over-structuring, constraining the preservice teacher's autonomy beyond the practicum's scope. Both extremes cause tensions, leading preservice teachers to feel that their work lacks validation, diminishing its value (Hirmas Ready, 2014). Consequently, they perceive insufficient commitment from mentor teachers towards their training (Labra, 2011). Moreover, Romero and Maturana (2012) note that even though mentor teachers offer workspaces, they lack involvement in trainees' learning processes. The essence lies in students' preference for classroom autonomy coupled with mentor teachers' support and feedback (Baeza, 2010).

Although pedagogical practicums are considered a crucial step in initial teacher education, mentor teachers highlight the scarcity of the information, preparation, and tools universities offer to meet the expectations of pedagogical institutions in relation to pedagogical practicums (Hirmas Ready, 2014; OEI, 2010).

Several studies emphasize the lack of institutionalization in the role of pre-service teachers' mentors (Baeza, 2010; Romero & Maturana, 2012), which leads them to occupy "an undefined and solitary role [...] within the school institution" (Hirmas Ready, 2014, p. 140). According to Hirmas Ready (2014), this demonstrates the "invisibility of the important formative work that they can play in the processes of knowledge construction from practice" (p. 140) and recommends the delivery of the necessary tools for their performance as pre-service teachers' mentors, as well as rethinking their working conditions. The expressed concerns of pre-service teachers' mentors regarding the aforementioned inadequacies underscore the need for exploring their voices to enhance significant contributions towards reshaping essential aspects of pedagogical practicums.

Baeza (2010) identified ten key roles for pre-service teachers' mentors, encompassing aspects like

understanding trainee teachers, providing guidance, modeling behaviors, and fostering reflection. However, these data, while valuable, are outdated and not specific to English teachers. Lattanzi and Vanegas Ortega's study (2019) in Chile highlights some challenges faced by teacher trainers, especially in differentiating their roles as classroom teachers and mentors. Despite this, the study illustrates that pre-service teachers' mentors can effectively navigate these challenges, evolving into adept teacher trainers. This transformation involves adopting a new identity that allows for a deeper understanding of practice and the integration of perspectives from theory and classroom experiences (Lattanzi & Vanegas Ortega, 2019, p. 115).

Consequently, it is important to explore the experiences of pre-service teachers' mentors through their own voices. In this context, where pre-service teachers' mentors are considered key actors in the accompaniment of initial teacher education processes, it is crucial to establish how they perceive their role, what kind of preparation they have received, and what their expectations are in initial teacher education processes in relation to the students, both at university, and school levels.

## Method

This article employs phenomenological research, a qualitative approach aimed at understanding the essence of a phenomenon by exploring individuals' experiences while setting aside researchers' preconceptions. It operates on the assumption that people share a universal essence in making sense of their experiences (Groenewald, 2004; Bliss, 2016). Thematic data analysis is used to identify, and report shared patterns in participants' reflections, revealing meaningful conceptualizations. This analysis involves systematically organizing, interpreting, and coding the transcriptions to identify recurring themes or patterns that capture important aspects of the data. These codes are then grouped into broader themes that represent key ideas or concepts present in the data (Braun & Clarke, 2006).

**Data Collection Methods and Instruments**

In the first phase, a semi-structured group interview with three EFL pre-service teachers' mentors who have been working with trainee teachers was conducted. The second phase consisted of conducting semi-structured individual interviews with four pre-service teachers' mentors. This type of interview consisted mainly of open-ended questions, which were used to "obtain highly personalized information" (Gray, 2004, p. 214) in a dynamic manner. In addition, this tool allows the use of spontaneous stimuli (Leech, 2002) to encourage the clarification of responses, the expansion of these, or to open new topics that initially had not been part of the interview but that help to fulfil the objective of the research (Gray, 2004).

**Participants**

A total of seven in-service teachers participated in this study. Teachers who were pre-service teachers' mentors or had experience as mentoring EFL pre-service teachers from different universities were invited. Three teachers participated in the group interview and four teachers in individual

interviews. In order to comply with the necessary ethical procedures, the names of the participants were replaced with culturally appropriate pseudonyms as a way to protect data confidentiality. Issues related to in-service teachers' restricted time availability and hectic schedules limited the access to a larger number of participants.

Table 1 summarizes participants' information regarding the type of school they work in, the years of experience they have as English teachers, and their years of experience as pre-service teachers' mentors.

Exploring the voices of pre-service teachers' mentors in student-teachers' professional practicums demands a consideration of variables such as experience, institution type (university or school), and geographic context (urban or rural). These factors significantly shape perspectives and challenges. Consequently, our study includes participants with diverse backgrounds, encompassing different experience levels and institutional settings. This approach helps to ensure a comprehensive phenomenological analysis, capturing the richness and diversity of the perspectives of pre-service teachers' mentors.

**Table 1** Participants' Demographic Information

	Pseudonym	Type of School	Occupation	Years of Experience as a Teacher	Years of Experience as a Mentor Teacher
1	Mauricio	semi-private	Secondary School English Teacher.	13 and a half years	3 years (interrupted)
2	Claudio	private	Secondary School English Teacher.	10 years	9 years
3	Héctor	municipal	English teacher with a high school education program at an adult correctional facility.	13 years	1 year
4	Luis	(Currently teaching at university)	University English Professor	6 and a half years	4 years
5	Maria	semi-private	English teacher at a rural high school	31 years	10 years
6	Pamela	semi-private	Primary school English Teacher	6 years	3 years and 5 months
7	Rodrigo	state-run	Primary and secondary school English teacher.	1 year and a half	1 semester

### The Practicum

The professional practicum for student teachers spans one semester, immersing them in real teaching experiences. During this period, student teachers are placed in schools where they actively engage in teaching specific courses. Under the guidance and supervision of designated mentor teachers employed by the hosting schools, these student teachers undertake a set of predetermined activities. The mentor teachers, mandated by the schools to fulfil this role, oversee and guide the student teachers throughout their practicum. Their responsibilities extend to offering guidance on instructional techniques, classroom management, and professional development.

### Ethical Considerations

Since this study involved collecting data from people, ethical procedures were followed. It is important to mention that because of the sanitary conditions, for this study, consent forms were distributed via Google Forms. Firstly, an information leaflet was provided to the participants in order to explain the details of the project such as the objective and issues related to confidentiality, anonymization, and treatment of the data. After reading the information leaflet, participants were invited to fill in a consent form. It is important to mention that, before starting the focus group and the interviews, the participants were asked orally if they agreed to

participate in the study. After orally re-affirming consent, the process of recording the focus groups and the interviews started. The ethical forms were prepared in Spanish as this is the teachers' mother tongue. To preserve anonymity, we have used nicknames instead of the participants' real names. (See Table 1 above) The nicknames were randomly assigned. Quotes from the seven participants will be discussed in the data analysis section below.

### Data Analysis

The group interview and the individual in-depth interviews were audio recorded. After data collection, both group and individual interviews were transcribed. Then, the responses gathered in the interviews were analyzed through inductive thematic data analysis. Firstly, the researchers familiarized themselves with the data and generated themes individually by identifying and analyzing frequent themes that emerged from the participants (Braun & Clarke 2006, p. 79). Secondly, the researchers worked together on the coding process to identify the main themes and sub-themes. Thirdly, a compilation of the researchers' ideas on the themes was shared and collaboratively reviewed. Lastly, the researchers established the main topics together considering preliminary analyses and the research objectives of this study. Consequently, the main themes and sub-themes were established as shown in Table 2.

8

**Table 2** Summary of Themes and Sub-Themes that Emerged in the Coding Process

Themes	Sub-Themes
The characterization of the role of a mentor teacher	The role of a mentor teacher is multilayered.
	Mentor teachers are motivators and shape pre-service teachers for their future.
	Mentor teachers are providers of a real experience.
Mentor teachers' expectations	Of pre-service teachers' organization skills
	Of pre-service teachers' proactivity
	Of pre-service teachers' as agents of innovation
	Of schools: Reduction and redistribution of pedagogical hours
	Involvement of universities strengthening the triad
	Pedagogical internships as part of the national curriculum
	Pedagogical internships as spaces for reflection

In addressing the scarcity of literature on mentor teachers' roles, this analysis followed an inductive approach. Themes were not predetermined due to the lack of established expectations, allowing data to determine themes (Alhojailan, 2012). Employing a semantic approach, the analysis focused on the explicit content of data to explore mentor teachers' perceptions without extracting beyond participants' statements (Javadi & Zarea, 2016).

## Results and Discussion

This section discusses results from analyzing main themes and sub-themes emerging from group and individual interviews. Firstly, teachers' descriptions of their mentoring role are presented. Secondly, responses regarding mentor teachers' expectations for pre-service teachers, schools, and the national curriculum are discussed. Lastly, the importance that pre-service teachers' mentors place on practicums as spaces for reflection is presented.

### The Role of a Mentor Teacher

One of the objectives of this research was to explore mentor teachers' voices on their perception of the role they must play in pedagogical practicums. In this respect, a common vision of the participants with regard to their role as mentor teachers was that such a role is multilayered. Subsequently, among other perceptions, the results of this study suggest that the role of a mentor teacher is principally perceived (1) as being a motivator and shaper of pre-service teachers' future and (2) as the provider of a real educational experience.

Nevertheless, the participants argue that the lack of systematization in their role and the scarcity of information from universities lead to a lack of consistency in the pedagogical process in the practicum. In other words, they feel that, eventually, they must do what they believe is right in accordance with their own experiences and personal beliefs rather than accomplishing standardized duties with regard to the goals, responsibilities, and methodologies for their role.

### *The Role of Pre-Service Teachers' Mentors is Multilayered*

First of all, when reflecting on their role during practicums, most participants agreed that defining a specific role for their work as a mentor teacher was not possible because of the multiple functions they must perform. According to our participant Pamela, "You are acting also as a guide, a monitor, a supervisor, and a companion in this professional training process."

I perform as an evaluator, definitely, and I base my evaluations both in pedagogical and quantitative aspects [...] In the role of a mentor teacher, I am also a counsellor because I'm not only interested in what has to do with the discipline, but I also care about the personal aspects of my students creating a work profile. (María)

This reflects what Hirmas Ready (2014) entails regarding the lack of clear information from both universities and schools in relation to the expectations for the role that teachers must meet when becoming mentor teachers. Given the lack of institutionalization of the role of the mentor teachers, educators are prevented from performing specific tasks which would contribute to the practicum process in a more specific manner. Hence, it can be inferred that participants perform various tasks to meet their own personal expectations, executing what they believe they must do instead of what should be done.

### *Pre-Service Teachers' Mentors as Future Career Shapers*

Within the different roles mentor teachers believe they must play, the participants agreed on the idea that one of the most important characteristics of this role is to help shape pre-service teachers' future. As Claudio commented:

I focus on the trainee's personality traits, not only the contents but also his social skills and problem-solving skills [...] I tell them that this will be useful for their future work as teachers.

These interviewees highlight, directly or indirectly, that they expect to have a meaningful impact on these future teachers' training process in terms of their social and pedagogical capacities, and that, as mentor teachers, they should be able to provide the necessary guidelines to help pre-service teachers to become good educators. However, although participants' intentions and visions can be clear and shared, the scarcity of specific goals and the rigorousness of the practicum do not provide objective guidelines to ensure these goals are achieved.

This problem has already been addressed in the Improvement of Quality and Equity in Tertiary Education Program (Microdata Center, 2017), where it is stated that, to provide high-quality practicums in Chile, a more in-depth analysis of mentor teachers' voices is necessary to ensure a standardized development in the pedagogical practicums with collective and concrete goals to be achieved. This lack of systematization obliges teachers to be active agents and to train themselves by means of self-taught practices in accordance with their personal expectations rather than working collaboratively to provide their trainees with the necessary tools for their future. Pamela reflects upon this matter.

We were not prepared for that [practicum], so either we needed to be self-taught and to train ourselves to deliver these tools to our trainee teachers so that they themselves do not have a bad time when they are working as teachers and do not feel they do not know about it or were not taught how to do that.

Given the importance these participants give to have a meaningful role as mentor teachers for their trainees, it can be inferred that they perceive their role as being of strong impact on pre-service teachers' formation for both their present and future teaching careers. Hence, they also identify and acknowledge the importance of showing motivation for their role because this motivation can and should be transmitted to their trainees to become good educators. Therefore, plenty of importance is given to remaining motivated with their own job as teachers and to motivating others so as to successfully contribute to shaping pre-service

teachers' future. Rodrigo refers to this topic in the statement below.

For me, having students in their first year or first internships is more motivating because you can always guide them along the way [...] If you ask me what my goal is when receiving students in their practicum, one is to motivate them and the other is to help them enjoy the experience.

Similarly, in the excerpt below, Héctor addresses the importance of promoting motivation in their trainees because, to become high-quality teachers, pre-service teachers must immerse themselves in their role as educators with passion. Such passion can and must be perceived by pre-service teachers in their mentors.

As a teacher, you must love pedagogy. So that's what I look for when I receive trainees. The idea is that they feel motivated that they are going to be teachers. They are going to be trainers. That the students will see them as a role model.

Consequently, it can be observed that the participants of the study perceive their role as mentor teachers as being motivating for their trainees because they perceive such motivation as a key component in the process of becoming good educators. Hence, motivated guide teachers will build motivated pre-service teachers, and that motivation is necessary to take full advantage of the pedagogical practicum. This connects their role as shapers of pre-service teachers' future with the need to provide an authentic and meaningful experience during the internship.

#### *Pre-Service Teachers' Mentors as Providers of a Real Experience*

Most participants in this research value the relationship they construct with their trainees because they acknowledge the importance of building pedagogical skills during the pedagogical practicum with a mentor whom pre-service teachers feel comfortable with (Romero & Maturana, 2012). Pamela talks about the importance of building a strong professional relationship with trainees:

The mentor teacher and the trainee teacher go hand in hand because they are your colleagues, and they are colleagues who are learning, and who, at some point, are going to be in the same situation we are now.

The participants are aware that, as mentor teachers, they are responsible for providing a “real experience in the educational field” (Romero & Maturana, 2012, p. 657), and since they already work in the system, they know its inner workings, and have some clear ideas regarding what pre-service teachers can expect from both their practicum and working as educators. Claudio refers to this issue:

Because every teacher has experienced what it is like to work in different schools, so we have the experience, and we know the context [...] I believe that the importance lies in showing pre-service teachers the system and the real state of the Chilean educational system from a critical perspective.

This participant’s reflections provide a strong basis for the crucial idea that mentor teachers, in order to successfully fulfil their role, must use their pedagogical experience and knowledge of the educational context to connect with pre-service teachers. They are certain that their personal experiences working in the field will be of great contribution to their trainees because it will help them to prepare for their future careers.

Therefore, mentor teachers in this research seek to become role models for pre-service teachers by means of transmitting useful pieces of advice, orientations, and methodologies in line with their working experience and expertise to provide a systematic and meaningful pedagogical practicum for their trainees. These orientations, however, do not prevent trainees from developing their own teaching skills and pedagogical identity because the participants in this research comprehend that pre-service teachers need to do this by themselves and that they should not mirror their mentors. Pamela talks about the importance of pre-service teachers’ autonomy in the process:

I can guide you through your professional training, but I can’t do your job. I can’t do your interventions, plan,

or review the material you have to review [...] I can’t hinder this process that is so personal for you. I have to accompany you in it, but I cannot do it for you.

Accordingly, participants consider of the utmost importance providing autonomy to polish the pedagogical skills of their trainees. With regard to this matter, it should be noted that María is the only participant with ten or more years of experience as a pre-service teacher mentor; the rest of the participants can be considered relatively new to this vocation.

This might illustrate part of Romeo and Maturana’s research (2012), who highlighted that “a teacher in school, with years of experience, is not always a good collaborator” (p. 657) because, as Baeza (2010, pp. 90-101) observed, one of the cases observed showed that these teachers might build an overly structured relationship, leaving little room for the development of their trainees’ autonomy. Thus, one could argue that the more years of experience a mentor teacher has, the less space for autonomy is provided. However, the participant of this research who has been teaching for more than thirty years is also committed to helping her trainees develop their own teaching competencies. In the following statement, María comments on this:

Of course! The process is done by the students, and I help. I revise their profile and pave the way for them to live the necessary experiences in the classroom [...] Being an evaluator involves giving them the opportunity to teach as well as providing meaningful feedback for them.

In this context, it appears that the mentor teacher remains committed to fostering the autonomy and development of her trainees’ teaching competencies despite having over thirty years of teaching experience. This suggests that the correlation between years of experience and reduced autonomy is not absolute and may vary depending on the individual’s teaching philosophy and approach.

### Expectations of Pre-Service Teachers’ Mentors

Several issues were identified among the respondents regarding their expectations. The data showed

an urgent need for mentor teachers to feel part of the training triad as valid members who can have a say in the training of the practicum students.

### *Organization Skills in Pre-Service Teachers*

On the one hand, a variety of perspectives were expressed regarding pre-service teachers' organizational skills and proactivity. A common view among interviewees was the importance they gave to managerial skills. The trainee teachers are expected to display a professional attitude, which was understood as being punctual, showing a clear disposition to work with children under their care. In this regard, some interviewees commented:

Basic competencies to work in the labor world independently. (Pamela)

First of all, they know what they have to do or should do in the course of the training. (María)

Firstly, [there should be] no type of violation against children, neither physical, nor digital, nor verbal. (Claudio)

12

Having clear goals and clearly knowing what to expect from the students emerge as a recurrent topic among these teachers. When requesting and sending pre-service teachers to schools, universities are expected to carry out an organized process. As María said,

[It needs] to be a methodical orderly process, clearly stating what it is expected of the university that the students meet.

### *Proactivity in Pre-Service Teachers*

Interestingly, proactivity to thrive while doing a pedagogical practicum seems to be fundamental. According to these teachers, proactivity has different layers as it could imply having a good attitude and a good disposition to work as well as being active in providing ideas, and activities and being willing to think outside the box. As Pamela pointed out:

Pre-service teachers should pay special attention to commitment, proactivity, and inquisitiveness, asking everything as many times as necessary.

Trainee teachers are expected to be active members in their practicum processes; as they become teachers in their assigned practicum centers, they should adopt the role of a teacher and even push the experience forward. It was observed in the data that practical internships are perceived as the moment in which students should be curious and thirsty for gaining as much knowledge as possible. This comment from Rodrigo illustrates this idea:

[I expect my students to] ask questions, to propose ideas or say things like, 'I want to do something.'

Surprisingly, for Mauricio, being proactive is the most important characteristic a teacher-trainer must have. In his words,

I think one of the most relevant features you must have is proactivity. When one is a practitioner, the mentor teacher will not give you the complete path for you to walk. Your guide-teacher will show you a path, but what one expects as a mentor teacher is that the teacher-trainer looks to the sides and draws resources not only from you but also from other sources which complement your work.

The data strengthen the idea that pedagogical practicums are seen as a crucial opportunity for trainees to exhibit curiosity and a strong desire to acquire knowledge, emphasizing the importance of proactive engagement in their learning and teaching experiences.

### *Pre-Service Teachers as Agents of Innovation*

Pre-service teachers are perceived by mentor teachers as agents of innovation who should bring new ideas to help in-service teachers update their knowledge. The data suggests that trainee teachers become the bridge between classroom teachers and topics such as updated methodologies, current trends in education and/or ELT. For example, according to Claudio,

'I have this situation, I have this problem, this is what I think'- So when they come to a solution, the student can realize another solution and end up teaching [mentor teachers themselves] you new trends in the academia.

In addition to this, María noted,

The problem with the teacher in the classroom is that he disconnects from what innovation is, he disconnects from what is happening; so if you are not sheltered in an institution that innovates, you're going to be replicating what you saw and end up knowing this by your fifth and senior years.

In the statement below, María mentions that trainee teachers are expected not only to bring new ideas to their mentor teachers but also challenge them by taking the initiative and going beyond what is expected of pre-service teachers. In the same light, practicum students are also expected to be agents of innovation when creating materials. However, according to one of the respondents, it is also important to address the future teachers' confidence. For example, Claudio commented on how incorporating the trainee teachers' materials into his class is also a way to provide good rapport. Claudio said,

Let's take care of the students; they are also learning, so that investment of time is good when you have good working teams that bring new ideas and generate good work and generate good material, and I tell them, 'Keep the authorship, because this is a shared job, between you and I. keep a copy because this will help in your work life'

As data suggest, practicum students are not only expected to be innovative in creating teaching materials but also to build their confidence, which indicates a dual emphasis on innovation and confidence building in teacher training.

### *Reduction and Redistribution of Pedagogical Hours*

Mentor teachers' expectations regarding school administrators were not particularly prominent in the interview data. Although the teachers agreed to take the responsibility of being mentor teachers and were generally happy to adopt this role as it reminded them of their own trainee process, there were some issues the participants drew on.

Concerning the expectations of school administrators, teachers directly addressed time issues, which

seems to be one of the most recurrent struggles underpinning teachers' jobs. In fact, in their current teaching conditions, these mentor teachers did not have specific time allocated to provide feedback or check their mentees' work on their weekly schedule. It seems necessary to distribute those mentors' teaching hours to provide time enough to work with their trainee students. As Luis complained,

For the same reason I think that beyond the economic incentives, there should be a redistribution of our duties in such a way as to generate spaces for that teacher to feel comfortable and to have enough time to execute the tasks that are requested as a mentor teacher.

An interesting insight emerged from Luis's interview as he also mentioned the necessity to acknowledge the demands of being a mentor teacher in their daily schedule, considering that when receiving a trainee teacher, mentor teachers are taking additional specific tasks and responsibilities, which exceed their monthly-hour contract. When talking about this issue, Luis commented,

I definitely think that a fundamental requirement is the hourly adjustment of these teachers. [...] We should think in detail how it could work, we should also as I say systematize from the State so that schools or employers could be willing to this hourly reduction for the teacher, of course keeping the payment.

Another reported problem was the lack of guidelines and standards from the Ministry of Education to work with students doing their practicums. This issue came to light as an example of the need to unify and standardize the processes of pedagogical internships. According to the respondents, this responsibility should not only rely on universities and schools but also on governmental institutions and gatekeepers that should oversee, providing the minimum professional conditions to receive trainee students from universities.

### *Pedagogical Internship Guidelines as Part of the National Curriculum*

As Hirmas Ready (2014) stated, as expectations are not clear, there is often a clash between the demands

of universities and the ones from schools. Whilst there are no national or state standards to regulate the role of each actor in pedagogical internships, pre-service teachers training will continue to be unequal across the Chile. For example, Luis noted,

Students do not come to the educational system without knowing what is expected of them, but this should be a part of the curriculum and teacher training.

Since pedagogical internships are not mentioned in the Chilean National Curriculum there is a lack of dialogue with teaching training programs given by universities. At the same time, there are no appropriate spaces or guidelines devoted to planning and articulating this process. It is tremendously necessary to consider the perspectives of the different actors involved in order to better shape pedagogical internships.

### *Strengthening the Triad-Expectations of Involvement with Universities*

14

A variety of perspectives were expressed by the teachers interviewed regarding their expectations of the collaboration with the universities with which they work. According to them, strengthening the training triad is key for the appropriate conduction of the pedagogical internship. At the same time, for the interviewees, it was crucial to develop a close relationship with the university or the supervisor. These teachers are expected to share a certain “complicity” and ideally work in constant coordination with the university that sends pre-service teachers to their classrooms. Pamela refers to this issue as having “clear goals that should be stated together, alongside.”

Another issue reported was communication. The interviewees expressed that fluid contact with the university should enable better coordination among the parts involved in this process. At the same time, the teachers discussed details regarding this communication as it should be direct and permanent with the mentor teacher from school, the supervisor from the university and the trainee teacher. In this sense, the mentor teacher and the

tutor should work together. As a result, the pre-service teachers may have a clearer idea of what is expected of them to avoid confusion.

So, if a university would take the time to take the practicum centers and look for modelling teachers, not destroyers. (María)

Another participant also expressed a desire to be involved in making decisions when accompanying students doing their practicum, for instance, when evaluating them and when providing feedback. Concerns were expressed regarding the need for more guidelines to work with the pre-service teachers from the university. The comment below serves to illustrate how Héctor feels there should be a sense of complicity between the university and the school.

I do believe that this possible link with the university is necessary because if at the end of the day, they have the confidence to have a trainee student in practicum. Let's agree on the points that are really important within the evaluation, that is to say, which is what the university really expects of what the student is capable of doing beyond the document itself that arrives constantly. Okay, perfect. We always know that there is one point more important than another, so it would be nice to have that kind of complicity with the university to effectively know what they are looking for.

In addition to this, Mauricio comments on the supporting role that universities should adopt when sending students to practicum. He states,

Besides that, there is also a university behind us, one hopes the best from that university and that the students also know where I come from and where they aim in the future.

Systematizing practicum processes can help to increase articulation. A smoother dialogue in the training triad (the school, the university, the mentor teacher, and the pre-service teacher) will only happen if clear standards from the State that every member involved in the process can follow.

### *Pedagogical Internships as Spaces for Reflection*

Beyond administrative issues, it is relevant to mention that for mentor teachers, pedagogical

internships are also an opportunity for engaging in meaningful conversations that may lead to reflection. Many universities state in their programs that practicums should be a reflective process. However, time constraints and teachers' exhausting schoolwork leave little to no time to talk or discuss issues underlying the teaching practice together with more practical topics such as planning activities, materials, or classroom management.

According to Lattanzi and Vanegas (2020), pedagogical internships are seen as opportunities for the trainee teachers to reflect on their own roles as novice teachers. In this sense, the role of mentor teachers is crucial as they are the ones who should feel prepared enough to enable reflective spaces and interactions within pedagogical internships.

However, there is a feeling that practicums do not meet the expectations or do not meet the standards, that is to say, the skills and knowledge future teachers will need in school contexts. Russell (2017) points out that there is an apparent lack of reflective spaces when pre-service teachers enter their training process. According to María, pre-service teachers should "Come willing to have a pedagogical dialogue." This correlates with what teacher Diego states:

The disadvantage is that, I think, it is a very important job, and I think that we need to have such a space of reflection. That allows us to move comfortably and dialogue freely with the student not only in terms of reflections but also for example in the preparation of activities, in the preparation of material, in the demonstration of certain types of educational models..., and unfortunately we do not always have the time. We all know the workload we have as teachers, not only in the classroom, in planning hours, but also in personal life; so this is a big disadvantage that not only crosses personal aspects but also this type of activities.

Having a good disposition to engage in the practicum will not be enough for the trainee teachers. At the same time, the way mentor teachers receive these future teachers in their classrooms is another essential piece of the jigsaw. Pre-service teachers should feel that their mentors are open to sharing

their experiences by facilitating and engaging in reflective dialogues. As this issue emerged in the data, María expressed:

The benefit is always going to be that when one is open to learning, every situation is an opportunity to strengthen your teaching skills, as easy as that. If I am closed to the possibility, obviously, I will see the trainee teacher as a lump or a problem, not as an opportunity.

Teachers valued when the trainee teachers brought new ideas (perceived as agents of innovation) and at the same time challenged the mentor teacher. In the following excerpt, Héctor describes a situation he encountered when working with two pre-service teachers from different universities.

I did not expect him to question me. He said, "What for, teacher?" and I said, "Look, I need this in order to do this, that, and the other with such and such class that has such and such characteristics" and I had no problem. The activities that both boys brought me were completely different. The one from university x understood what I really wanted, as Mauricio said, 'look to another side,' 'go a little further.' So, the idea of questioning me is never to see something like this in a bad way. I was shocked by the question, but it was absolutely positive.

Having the opportunity to engage in reflection moments seems to be present as an added constructive element when managing to work collaboratively with the pre-service teacher. According to Héctor,

Sometimes, pre-service teachers arrive, and it is a pleasure to work in teams with them. Those questions take you to pedagogical reflection. I share the passion.

## Conclusion

It is clear that trainee teachers need more than just a positive disposition for their practicum; the way mentor teachers receive them is crucial. Open and reflective dialogues between mentors and trainees are valued, as they create opportunities for both parties to learn and grow. Teachers appreciate when trainees bring new ideas and challenge their methods, which is why they see them as agents of innovation rather than problems. Additionally,

adapting practicum experiences to address current social paradigms and encourage freedom of thought is considered important for training future English teachers effectively.

This study explored the perceptions of mentor teachers in Chile regarding their role in initial teacher education. Emphasis is placed on strengthening the triad in teacher education, working towards nationwide standards, and improving the structured definition of mentor teachers' roles. The study highlights the necessity for a systematic role of mentor teachers aligned with clear institutional goals and guidelines.

In that line, findings underscore the impact of institutions providing clear guidelines to prevent mentor teachers from deviating from institutional goals to pursue personal expectations instead. The study emphasizes the essential role of mentor teachers in developing future teachers' identity and pedagogical skills within the Chilean teaching context. It reveals an urgent need for national standards covering practicum programs, to emphasize shared dialogue among mentor teachers, university supervisors, and pre-service teachers.

Additionally, the study stresses the importance of planning for time, space, and preparation, so that mentor teachers can prepare to perform effectively. The practicum is seen as a space for reflection, as facilitating the exchange of ideas and learning between mentor teachers and pre-service teachers. The non-hierarchical relationship between them is viewed as an opportunity for professional growth and adapting to modern student needs.

While providing valuable insights, we acknowledge limitations, such as a limited sample size due to time constraints. It suggests expanding the participant pool for diversity and including both novice and experienced mentor teachers to explore how their roles evolve. Despite these limitations, the study lays the foundation for further research into the multifaceted role of mentor teachers in shaping pre-service teachers formative experience.

## References

- Alhojailan, M. I. (2012). Thematic analysis: A critical review of its process and evaluation. *West East Journal of Social Sciences*, 1(1), 39–47.
- Archanjo, R., Barahona, M. & Finardi, K. (2019). Identity of foreign language pre-service teachers to speakers of other languages: Insights from Brazil and Chile. *Colombian Applied Linguistic Journal*, 21, 62–75. <https://doi.org/10.14483/22487085.14086>
- Ávalos, B. (2002). *Teachers for Chile, History of a Project. Santiago de Chile*. Chile's Ministry of Education.
- Ávalos, B. (2011) Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Báez, M., Casas, M., del Valle, R., Fonseca, G., Jara, E., Lagos, J., Viveros, R. (2015). Practical training in education. Three perspectives on systems of practice in initial teacher training. In Inter-University Centre for Development —CINDA (Eds.), *Practicum training at university and its impact on the graduate profile* (pp. 37–102). CINDA.
- Baeza, A. (2010) *Perceptions of the role and competencies of the guiding teacher by educational actors involved in the experience of professional teaching practice in the Metropolitan Region of Santiago*. Organization of Ibero-American States for Education, Science and Culture Chile.
- Bailey, K. M. (2009). Language teacher supervision. In J. C. R. A. Burns (Ed.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 269–278). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781139042710.035>
- Barahona, M. (2015). *English language teacher education in Chile: A cultural-historical activity theory perspective*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315689937>
- Bliss, L (2016). Phenomenological research: Inquiry to understand the meaning of people's experiences. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*, 7(3). <https://doi.org/10.4018/IJAVET.2016070102>
- Boz, N., & Boz, Y. (2006). Do prospective teachers get enough experience in school placements? *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 353–368. <https://doi.org/10.1080/02607470600981912>

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cisternas, T. (2011). Research on teacher training in Chile. Explored and unexplored territories. *Calidad en la Educación*, 35, 131–164. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652011000200005>
- Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., Solís, M. C., Núñez, C. & Walker, H. (2010). La escuela como espacio para aprender a enseñar: Visiones desde los programas de formación de profesores de educación media. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 85–105.
- Cornejo, J. (2014). Professional practices during initial teacher training: Analysis and optimisation of their contribution to those who learn and those who teach to learn “to teach”. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 239–256.
- Díaz, C., & Bastías, C. (2012). An approach to patterns of communication between mentor-teacher and student-teacher in the context of pedagogical practicum. *Educación XXI*, 15(1), 241–263.
- Gao, X. (Andy), & Benson, P. (2012). ‘Unruly pupils’ in pre-service English language teachers’ teaching practicum experiences. *Journal of Education for Teaching*, 38(2), 127–140. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.656440>
- García, M. V., & Pico, M. L. (2017). Políticas de formación docente inicial: reflexiones sobre la experiencia argentina. *Journal of Supranational Policies of Education*, (6). <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/9338/9566>
- Gorichon, S., Ruffinelli, A., Pardo, A. y Cisternas, T. (2015). Relations between initial teacher education and professional induction. Principles and challenges for practical training. *Cuaderno de Educación*, 66, 1–20.
- Gray, D. E. (2004). *Doing research in the real world*. SAGE.
- Groenewald, T. (2004). A phenomenological research design illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1), 42–55.
- Hirmas Ready, C. (2014). Tensions and challenges for thinking about change in the practical training of future teachers. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(Special), 127–143. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200008>
- Hirmas, C., & Cortés, I. (2015). *State of the art. Research on practical training in Chile: tensions and challenges*. Santiago de Chile: Organization of Ibero-American States for Education, Science and Culture.
- Javadi, M., & Zarea, K. (2016). Understanding thematic analysis and its pitfall. *Journal of Client Care*, 1(1), 33–39. <https://doi.org/10.15412/JJCC.02010107>
- Jofré, G., & Gairín, J. (2009). Initial training of secondary school teachers. A view from the Chilean ‘pedagogical’ universities. *EDUCAR*, 44, 31–46. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.105>
- Labra, P. (2011). *Building professional teacher knowledge: the case of training in practice*. [Unpublished PhD thesis]. Academy of Christian Humanism University, Santiago de Chile.
- Latorre, M. (2009). Pedagogical practices at the crossroads: Arguments, logics and reasons of educational actors. *Revista Pensamiento Educativo*, 44–45, 185–210.
- Lattanzi, R., & Vanegas Ortega, C. M. (2020). Accompanying pedagogical practices in initial teacher training: a self-study based on the role of a teacher-guide. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 141–160. <https://doi.org/10.35362/rie8213660>
- Leech, B. (2002). Asking questions: Techniques for semistructured interviews. *ps: Political Science & Politics*, 35(4), 665–668. <https://doi.org/10.1017/S1049096502001129>
- Mattsson, M., Eilertsen, T. V., & Rorrison, D. (2011). *A practicum turn in teacher education*. Sense. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-711-0>
- Microdata Center. (2017). *Project: ‘Employers’ perceptions of the quality and relevance of graduates/graduates of higher education institutions supported by MECESUP 3’. Final Report*. Faculty of Economics and Business University of Chile.
- Montecinos, C., Barrios, C., & Tapia, M. F. (2011). Relationship between supervision styles during professional practicum and self-efficacy beliefs of student teachers in basic education. *Revista Perspectiva Educativa*, 50(2), 96–122.
- Montecinos, C., & Walker, H. (2010). Collaboration between practicum centres and pedagogical training courses. *Docencia*, 42, 64–73.

- Montecinos, C., Walker, H., Rittershaussen, S., Nuñez, C., Contreras, I., & Solís, M. C. (2011). Defining content for field-based coursework: Contrasting the perspectives of secondary preservice teachers and their teacher preparation curricula. *Teaching and Teacher Education, 27*, 278–288. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.001>
- Moraru, M., & Ríos Santana, L. (2019). Transitioning from student to teacher: Rearticulations in the third space of an early community practice. *Estudios Pedagógicos, 44*(3), 357–375. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300317>
- Organization for Economic Co-operation and Development —OCDE (2005). *Teachers matter attracting, developing and retaining effective teachers*.
- Organization for Economic Co-operation and Development —OCDE (2018). *Chile Policy Brief: Education and skills. Strengthening the Education and Skills System of Chile*. OECD Publishing.
- Organization of Ibero-American States —OEI. (2010). *Perceptions of the role and competences of the guiding teacher by educational actors involved in the experience of professional teaching practice in the metropolitan region*. Santiago de Chile.
- Palacios, N., & Reedy, A. (2022). Teaching practicums as an ideal setting for the development of teachers-in-training. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 97*, 243–226. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.1.89267>
- Rajuan, M., (2008). *Student teachers' perceptions of learning to teach as a basis for supervision of the mentoring relationship*. Technische Universiteit Eindhoven. <https://doi.org/10.6100/IR633924>
- Rajuan, M., Beijaard, D., & Verloop, N. (2008). What do student teachers learn? Perceptions of learning in mentoring relationships. *The New Educator, 4*(2), 133–151. <https://doi.org/10.1080/15476880802014314>
- Rittershaussen, S., Contreras, I., Suzuki, E., Solís, M. C., & Valverde, P. (2004). Initial practicums in educator training. *Pensamiento Educativo, 35*, 192–215.
- Romero, M., & Maturana, D. (2012). The supervision of pedagogical practicums. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 4*(9), 653–667.
- Russell, T. (2017). Improving the quality of practicum learning: Self-study of a faculty member's role in practicum supervision. *Studying Teacher Education, 13*(2), 193–209.
- Sanjurjo, L. (2012) Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *Praxis Educativa, 16*(1), 22–32.
- Solís, M. C., Nuñez, C., Contreras, I., Rittershaussen, S., Montecinos, C., & Walker, H. (2011) Conditions of the field-based coursework in teacher training. *Estudios Pedagógicos, 37*(1), 127-147. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000100007>
- Soto-Hernández, V., & Díaz, C. H. (2018). Formación inicial docente en una universidad chilena: percepciones de sus egresados. *Praxis & Saber, 9*(20), 191–216. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8429>
- Tagle, T., del Valle, R., Flores, L., y Ackley, B. (2012). Perceived self-efficacy beliefs of undergraduate English language teaching students. *Revista Iberoamericana de Educación, 58*(4), 1–12. <https://doi.org/10.35362/rie5841416>
- Tang, S. Y. F. (2003). Challenge and support: The dynamics of student teachers' professional learning in the field experience. *Teaching and Teacher Education, 19*(5), 483–498. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00047-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00047-7)
- Tapia-Ladino, M., Arancibia Gutiérrez, B. M., & Correa Pérez, R. C. (2016). Role of the written comments in the construction of the thesis from the perspective of thesis students and guiding teachers. *Universitas Psychologica, 15*(4), 1–14 <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-4.rcec>
- Vaillant, D. (2013) Initial teacher training in Latin America: Central dilemmas and perspectives. *Revista Española de Educación Comparada, 22*, 185–206. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>
- Vanegas Ortega, C. M. & Fuentealba Jara, A. (2019). Teacher professional identity, reflection and pedagogical practice: Key considerations for teacher education. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, 58*(1), 115–138. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Villa Larenas, S., & Brunfaut, T. (2023). But who trains the language teacher educator who trains the language teacher? An empirical investigation of Chilean EFL teacher educators' language assessment literacy. *Language Testing, 40*(3), 463–492. <https://doi.org/10.1177/02655322221134218>
- Yan, C., & He, C. (2010). Transforming the existing model of teaching practicum: A study of

- Chinese EFL student teachers' perceptions. *Journal of Education for Teaching*, 36(1), 57–73. <https://doi.org/10.1080/02607470903462065>
- Williamson, G., Abello, E., Ferreira, S., & Espinoza, F. (2015). Initial teacher training: Early practicum with voluntary service. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 29(15), 90–105.
- Zeichner, K. (2010) Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24, 123–149. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.199321>

**How to cite this article:** Tabali, P., & Monasterio, D. (2024). Pre-service teacher mentors' perceptions regarding their role and preparation for mentoring in Chile. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(2), 1-19. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.353683>

# CASE STUDIES



**Title:** Naturaleza muerta amarilla

**Technique:** Lithographic ink, enamel, and lacquer

**Dimensions:** 29 x 129 cm

**2012**

# “ESTA IMAGEN ME HIZO SENTIR, PERO TAMBIÉN PENSAR”. LITERACIDAD VISUAL CRÍTICA E INTERCULTURALIDAD EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA ADICIONAL

“THIS IMAGE MADE ME FEEL, BUT ALSO THINK”: CRITICAL VISUAL LITERACY AND INTERCULTURALITY IN THE CLASSROOM OF SPANISH AS AN ADDITIONAL LANGUAGE

« CETTE IMAGE M’A FAIT RESSENTIR, MAIS AUSSI RÉFLÉCHIR ». L’ALPHABÉTISATION VISUELLE CRITIQUE ET L’INTERCULTURALITÉ DANS LA CLASSE D’ESPAGNOL LANGUE ADDITIONNELLE

“ESSA IMAGEM ME FEZ SENTIR, MAS TAMBÉM PENSAR”. LETRAMENTO VISUAL CRÍTICO E INTERCULTURALIDADE EM AULA DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL

**Denise Paola Holguín Vaca**  
Investigadora posdoctoral,  
Universitat Pompeu Fabra, Barcelona,  
Espanya.  
denisepaola.holguin@upf.edu  
<https://orcid.org/0000-0002-0351-9743>

**Ana Castaño Arques**  
Profesora titular, Facultad de Lenguas  
Medievales y Modernas, University of  
Oxford, Oxfordshire, Reino Unido.  
ana.castanoarques@mod-langs.  
ox.ac.uk  
<https://orcid.org/0000-0002-6661-7906>



## RESUMEN

Este artículo aborda la necesidad de adoptar una perspectiva intercultural en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, destacando la importancia de desarrollar una actitud crítica. Si bien esta actitud está comúnmente asociada con la interpretación de textos escritos u orales, en nuestra sociedad, altamente mediatizada, es esencial aprender a interpretar críticamente las imágenes. El artículo propone un enfoque epistemológico y didáctico para comprender e incorporar la literacidad visual crítica como una herramienta para cultivar la interculturalidad en el aula de lenguas. A partir de una revisión de literatura, se propone un modelo multidimensional, con prácticas críticas, que permite abordar la literacidad visual crítica en el aula de clase. Mediante una metodología de investigación basada en diseño, se presenta un diseño didáctico con fundamento en la instrucción explícita de la literacidad visual crítica, a través de actividades críticas sobre material visual. Los resultados muestran que la realización de estas prácticas fomenta el desarrollo intercultural, al promover el análisis y la reflexión introspectiva, así como la conexión y el cuestionamiento de los discursos visuales en el contexto sociocultural donde se producen e interpretan las imágenes, lo que permite explorar la representación de realidades e identidades culturales. El artículo ofrece una serie de implicaciones pedagógicas para la incorporación de la literacidad visual crítica en el desarrollo de la interculturalidad en el aula de español como lengua adicional.

**Palabras clave:** español como lengua adicional, español como lengua extranjera, interculturalidad, literacidad crítica, literacidad visual crítica

Recibido: 2024-01-06 / Aceptado: 2024-04-30 / Publicado: 2024-05

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355938>

Editora: Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2024. Este artículo se ofrece en acceso abierto de conformidad con los términos de la licencia BY-NC-SA 4.0 International, de Creative Commons.



Este estudio se enmarca en el proyecto Inter\_ECOTAL "Interculturalidad e intercomprensión en la evaluación de la competencia discursiva plurilingüe: formación en retroalimentación digital (2021-2025)", financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (referencia PID2020-113796RB-I00/MICIU/AEI/10.13039/501100011033). Asimismo, esta actividad investigadora ha sido financiada por la Unión Europea-NextGenerationEU, Ministerio de Universidades y Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, mediante convocatoria de la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona).

## ABSTRACT

This article addresses the need for adopting an intercultural perspective in language learning and teaching, emphasizing the importance of developing a critical attitude. While this attitude is commonly associated with understanding written or oral texts, in our highly mediated society, it is also increasingly essential to learn how to critically understand images. This article proposes an epistemological and didactic approach to understanding critical visual literacy and incorporating it as a tool to foster interculturality in the language classroom. Drawing on a comprehensive literature review, the article introduces a multidimensional model with critical practices to approach critical visual literacy in the classroom. Using a design-based research methodology, a didactic design is presented based on explicit instruction of critical visual literacy through a series of critical activities with visual material. The results show that engaging in these practices fosters intercultural development by promoting analysis, introspective reflection, and the connection and questioning of visual discourses within the sociocultural context where images are produced and viewed. Furthermore, this enables an exploration of the construction and representation of cultural realities and identities. The article concludes by providing a series of pedagogical implications for the integration of critical visual literacy to foster interculturality in the classroom of Spanish as an additional language.

**Keywords:** Spanish as an additional language, Spanish as a foreign language, interculturality, critical literacy, critical visual literacy

## RÉSUMÉ

Cet article traite de la nécessité d'adopter une perspective interculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues, en soulignant l'importance de développer une attitude critique. Bien que cette attitude soit généralement associée à l'interprétation de textes écrits ou oraux, dans notre société hautement médiatisée, il est essentiel d'apprendre à interpréter des images de manière critique. Cet article propose une approche épistémologique et didactique pour comprendre et intégrer l'alphabétisation visuelle critique en tant qu'outil pour cultiver l'interculturalité dans la classe de langue. Sur la base d'une analyse documentaire, un modèle multidimensionnel de pratiques critiques est proposé pour aborder l'alphabétisation visuelle critique à la salle de classe. En utilisant une méthodologie de recherche basée sur le design, nous présentons une conception didactique, basée sur l'enseignement explicite de l'alphabétisation visuelle critique par le biais d'activités critiques sur le matériel visuel. Les résultats montrent que la mise en œuvre de ces pratiques favorise le développement interculturel en encourageant l'analyse et la réflexion introspective, ainsi que la connexion et la remise en question des discours visuels dans le contexte socioculturel où les images sont produites et interprétées. Ceci permet d'explorer la représentation des réalités et des identités culturelles. L'article propose une série d'implications pédagogiques pour l'intégration de l'alphabétisation visuelle critique dans le développement de l'interculturalité dans la classe d'espagnol en tant que langue additionnelle.

**Mots-clés :** espagnol langue additionnelle, espagnol langue étrangère, interculturalité, alphabétisation critique, alphabétisation visuelle critique

## RESUMO

Este artigo aborda a necessidade de adotar uma perspectiva intercultural no aprendizado e no ensino de idiomas, destacando a importância de desenvolver uma atitude crítica. Embora essa atitude seja comumente associada à interpretação de textos escritos ou orais, em nossa sociedade altamente midiática é essencial aprender a interpretar imagens de forma crítica. Este artigo propõe uma abordagem epistemológica e didática para compreender e incorporar o letramento visual crítico como uma ferramenta para cultivar a interculturalidade na sala de aula de idiomas. Com base em uma revisão da literatura, é proposto um modelo multidimensional de práticas críticas para abordar a alfabetização visual crítica em sala de aula. Usando uma metodologia de pesquisa baseada em design, é apresentado um design didático baseado na instrução explícita de alfabetização visual crítica por meio de atividades críticas em material visual. Os resultados mostram que a implementação dessas práticas estimula o desenvolvimento intercultural ao promover a análise e a reflexão introspectiva, bem como a conexão e o questionamento de discursos visuais no contexto sociocultural em que as imagens são produzidas e interpretadas, permitindo que a representação de realidades e identidades culturais seja explorada. O artigo oferece uma série de implicações pedagógicas para a incorporação da alfabetização visual crítica no desenvolvimento da interculturalidade na sala de aula de espanhol como língua adicional.

**Palavras-chave:** espanhol como língua adicional, espanhol como língua estrangeira, interculturalidade, leitura crítica, letramento visual crítico

## Introducción

Ante los desafíos que plantea la complejidad del mundo actual, caracterizado por su interconexión e hiperconexión, la virtualidad y el avance de la inteligencia artificial, se vuelve imperativa la formación de ciudadanos críticos capaces de comprender, cuestionar y transformar su realidad, con el fin de contribuir a la construcción de sociedades más justas, respetuosas y cohesionadas. La pedagogía de la lengua desde la perspectiva intercultural aúna sus objetivos instrumentales y educativos (Díaz y Dasli, 2017; Porto *et al.*, 2017) y se concibe como una práctica en la que “los aprendices se comprenden a sí mismos, a su entorno social, sus historias y sus posibilidades para el futuro” (Norton y Toohey, 2004, p. 1).

Estudios recientes sobre la enseñanza de lenguas desde esta perspectiva incorporan conceptos como *conciencia crítica intercultural* (Byram, 1997), *competencia comunicativa crítica intercultural* (Byram, 2008; Guilherme, 2002), *interculturalidad renovada* (Atienza y Aznar, 2020; Dervin, 2016) o *cosmopolitismo crítico* (Holguín Vaca, 2021; Holliday, 2018; Kennedy *et al.*, 2017), resaltando la necesidad de fomentar una actitud crítica como un componente fundamental de la educación lingüística, a partir de la cual el estudiantado analiza, cuestiona, reflexiona y desarrolla un criterio propio (Lacorte y Atienza, 2019) sobre la realidad que le rodea, realidad que incluye no solo artefactos escritos, sino también visuales.

Por lo tanto, en un mundo cada vez más mediático y visual, el desarrollo de la interculturalidad implica también reforzar la capacidad de leer y analizar de manera reflexiva elementos audiovisuales, como discursos que configuran mensajes culturales, valores y creencias. Fomentar la interculturalidad en el aula implica, pues, el trabajo de la alfabetización visual y, en concreto, de la *literacidad visual crítica* (LVC) (Newfield, 2011), mediante la cual el alumnado examina y cuestiona la manera como se construyen los significados y las representaciones en el ámbito visual.

Tal y como recuerdan Atienza y Aznar, “fomentar la actitud crítica como componente ineludible de las competencias interculturales comporta, evidentemente, una forma de enseñar, de aprender y de evaluar” (2020, p. 141), que configura un desafío pedagógico importante. Sin embargo, a pesar de la estrecha relación entre los conceptos de *interculturalidad*, *críticidad* y *literacidad visual*, la literatura que aborda su enfoque de manera integrada desde el punto de vista conceptual y didáctico en el aula es escasa. Parece, pues, necesario explorar esta imbricada relación conceptual en propuestas pedagógicas concretas, que permitan dilucidar, entre otros aspectos, la manera en que el análisis crítico de imágenes relacionadas con la diversidad puede fomentar la conciencia intercultural por parte del estudiantado.

El presente estudio empírico aborda dicho desafío, con la finalidad última de contribuir a zanjar esta brecha metodológica entre los postulados teóricos en relación con el fomento de la interculturalidad desde una perspectiva crítica y las prácticas de aula. Para ello, se centra en el desarrollo de la LVC con un objetivo doble: por un lado, propone una exploración teórica, a través de un modelo multidimensional que permite el fomento de la LVC como herramienta para cultivar la interculturalidad en el aula de español; por otro, plantea una exploración didáctica que aborda la implementación de las distintas dimensiones de la LVC (textual, personal y social), con el fin de contribuir con herramientas y enfoques prácticos que posibilitan una enseñanza más efectiva y consciente.

Nuestras principales preguntas de investigación son:

1. ¿Qué estrategias o recursos pedagógicos pueden facilitar el fomento de la LVC en el aula de español?
2. ¿De qué manera la interculturalidad emerge en el desarrollo de prácticas concretas de LVC por parte de los estudiantes?

En los siguientes apartados se avanzan los postulados teóricos de los que parte la presente investigación,

el contexto en el que se recogieron los datos y el método utilizado para su análisis. Seguidamente, se presentan los resultados y una serie de conclusiones e implicaciones pedagógicas que pueden guiar la práctica pedagógica de la lengua y la investigación desde la perspectiva de la literacidad visual para el desarrollo de la interculturalidad.

### Postulados teóricos de partida

La presente investigación bebe de los campos teóricos de la literacidad visual crítica, por un lado, y de la interculturalidad, por otro. En este apartado se presenta cada uno de dichos campos de estudio, respectivamente, y se explica por qué no solo resultan compatibles entre sí, sino también un fértil campo de estudio conjunto.

#### La literacidad visual crítica: un modelo multidimensional

El término *literacy* en el ámbito anglófono, ha aludido históricamente a la capacidad de leer y escribir. Sin embargo, desde la década de los noventa del siglo XX, ha pasado a incorporar connotaciones que trascienden la mera habilidad individual de decodificar un texto. En efecto, la literacidad se distingue de la alfabetización en que ser letrado “implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico” (Zavala, 2009, p. 23) y, para los propósitos de esta investigación, supone también ser capaz de interpretar dichos usos sociales de los textos.

El componente visual de la literacidad, por su parte, ha sido explorado desde diversos campos de estudio, como la semiótica visual (Barthes, 1977; Messaris, 1997), los estudios de la cultura visual (Mirzoeff, 2023; Sturken y Cartwright, 2017), la teoría de la representación (Hall, 1997) o la literacidad visual (Berger, 1972; Elkins, 2007), que brindan un panorama conceptual de base para comprender la literacidad visual con enfoque crítico en la exploración pedagógica del aula de lenguas. En este estudio, nos centramos en el fomento de la literacidad visual, abordando

específicamente el concepto de LVC (*visual critical literacy*), que puede definirse, según Newfield, como “[un] análisis que busca desvelar los intereses sociales y políticos en la producción y recepción de las imágenes, relacionándolos con los efectos sociales de poder y dominación” (2011, p. 92).<sup>1</sup> Chung (2013) ha utilizado este concepto como marco de interpretación y adopta las dimensiones de la literacidad crítica esbozadas por Lewison *et al.* (2002) (cuestionar el sentido común aceptado convencionalmente, interrogar puntos de vista diversos, centrarse en realidades sociopolíticas y actuar para promover la justicia social) y propone su aplicación al análisis de imágenes (pp. 6-7).

A partir de una revisión bibliográfica, esta investigación retoma la clasificación de *prácticas críticas* propuesta por Castaño Arques (2020), entendidas como “actividades o acciones concretas de los aprendientes-lectores en las que se evidencia una mirada cuestionadora de los textos y que están encaminadas a ubicar el contexto sociocultural de partida del texto, desvelar su ideología y posicionarse coherentemente ante ella” (pp. 107-108). Las *prácticas de LVC* se pueden agrupar en tres dimensiones principales para su comprensión y análisis: las *prácticas textuales* permiten a los estudiantes abordar las imágenes desde una perspectiva crítica y analizarlas en relación con su contexto de producción y recepción; las *prácticas personales* se centran en la habilidad de las y los aprendientes para ir más allá de lo que se muestra en la imagen y relacionarla con sus propios recursos y experiencias; y, finalmente, bajo el grupo de las *prácticas sociales*, se engloban aquellas en las que el alumnado puede situar las imágenes no solo en su contexto de recepción inmediato (en el que realiza la lectura), sino en un contexto social más amplio y analizar las relaciones de poder que intervienen en su publicación y recepción (véase Tabla 1).

1 “[an] analysis seeking to uncover the social and political interests in the images’ production and reception in relation to the social effects of power and domination” (original en inglés: todas las traducciones son de las autoras).

**Tabla 1** Dimensiones y prácticas de literacidad visual crítica

Dimensiones	Prácticas	Implica...
Dimensión textual	Analizar el significado general (global y local) de la imagen	Comprender qué representa la imagen, quiénes son sus protagonistas, qué relaciones hay entre ellos y cómo son representados, aspectos claves para desvelar la ideología de las imágenes (Fairclough, 1989, pp. 147-148)
	Analizar la práctica discursiva	Identificar quiénes son los autores o medios que publican la imagen, sus “lectores” o “lectoras” ideales (Cots, 2006), así como el contexto espaciotemporal, que por lo general se asocia con la imagen (López Ferrero y Martín Peris, 2011)
	Identificar la intención del autor o medio de comunicación	Identificar el objetivo que el medio de comunicación persigue al publicar la imagen (Cervetti <i>et al.</i> , 2001, p. 9), así como los valores o intereses del autor (Luke y Freebody, 1997, p. 213)
	Identificar los presupuestos del autor o medio de comunicación	Nombrar los puntos de vista implícitos que subyacen a una imagen y que el autor/medio quiere que sean aceptados como “conocimientos compartidos” (Van Dijk, 1999)
Dimensión personal	Relacionar la imagen con experiencias previas	Asociar elementos de la imagen con sus propias opiniones, vivencias, conocimientos, deseos e intereses (Kuo, 2009, p. 485).
	Identificar los efectos de la imagen sobre uno mismo	Tomar conciencia o interrogar los propósitos del autor, y reflexionar sobre los cambios que provoca ver la imagen en el propio posicionamiento del “lector” o de la “lectora” ante el tema que aborda la imagen (López Ferrero y Martín Peris, 2011; Luke y Freebody, 1990)
	Posicionarse ante el contenido	Tomar conciencia de la postura del medio o autor, así como del posicionamiento propio, ya sea en acuerdo o en desacuerdo con la fuente original (López Ferrero y Martín Peris, 2011)
	Cuestionar la fiabilidad del creador de la imagen o medio	En el caso de imágenes que muestren una situación del mundo real, interrogar la veracidad o el grado de realismo con el que una imagen muestra una realidad dada (Castaño Arques, 2020)
Dimensión social	Identificar voces presentes y ausentes en la imagen	Poder nombrar los grupos sociales que aparecen representados en una imagen, o aquellos grupos a los que se invisibiliza (Cots, 2006; Luke y Freebody, 1997)
	Calcular efectos de la imagen en la sociedad	Reflexionar sobre las consecuencias que la publicación de la imagen puede tener en la sociedad que la recibe en su conjunto, pero también en diversos sectores (representados o no), identificando los factores que condicionan la creación de la imagen y ubicándola en una red de luchas sociales (Fairclough, 1992)
	Cuestionar prácticas privilegiadas e injustas	Desarrollar un discurso que cuestione las desigualdades que muestra u oculta la imagen (Comber, 2001; Freire, 1970; Lewison <i>et al.</i> , 2002)
	Proponer alternativas	Plantear maneras diferentes de mostrar los temas que ilustran las imágenes o proponer alternativas de representación a los problemas sociales que tratan (Cots, 2006)

Partimos de la premisa de que la exploración explícita de estas tres dimensiones en el aula fomenta la literacidad crítica como parte fundamental del desarrollo de la educación lingüística desde una perspectiva intercultural.

### La literacidad visual crítica y el desarrollo de la interculturalidad

El contexto del español como lengua adicional<sup>2</sup> no es ajeno a la idea de que la competencia comunicativa va de la mano del desarrollo de literacidades diversas, o multiliteracidades, que se encaminan a mejorar la capacidad del estudiantado de “leer, interpretar, hablar, pensar y escribir de manera crítica” (Reyes Torres y Bataller Catalá, 2019, p. 14). En ese sentido, leer imágenes críticamente constituye una faceta más entre esas multiliteracidades que se hace necesaria, por cuanto “las imágenes (estáticas o en movimiento), tan usadas en el aula de español como LE/L2, son artefactos ideológicos que permiten ser abordados desde una perspectiva crítica” (Atienza y Aznar, 2020, p. 142). A su vez, esta literacidad permite el desarrollo de la interculturalidad, en la medida en que fomenta la habilidad de reflexionar, cuestionar y evaluar críticamente la retórica visual y su impacto en la construcción identitaria y cultural.

El fomento de la LVC en relación con el desarrollo de la interculturalidad en el aula de lenguas ha sido abordado en distintos estudios (Arizpe *et al.*, 2014; Atienza y López Ferrero, 2009; Baker, 2015; Houghton, 2014; Lindner y Méndez, 2014; Méndez-García y Cores-Bilbao, 2023; Waallann Brown, 2022; Waallann Brown y Savić, 2023), dentro de los que se destaca la incorporación de herramientas pedagógicas para guiar el proceso de reflexión, como la *autobiografía de encuentros interculturales a través de medios visuales* (Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media, AIEVM), diseñado por el Consejo de Europa (Barrett *et al.*, 2013). Si bien el presente estudio sigue la línea

2 Adoptamos el término “lengua adicional” y no el de “lengua extranjera” o “segunda lengua” siguiendo a López Ferrero *et al.* (2019).

conceptual y didáctica de la AIEVM como inspiración para el diseño de actividades y herramientas para la práctica de la LVC, su principal contribución radica en la comprensión del potencial de la *instrucción explícita* sobre una serie de prácticas de LVC en el aula, como componente fundamental en el desarrollo de la interculturalidad.

Como se comentaba anteriormente, la estrecha relación entre la criticidad y la interculturalidad es evidente en los diversos postulados teóricos que no solo siguen una perspectiva posmoderna y entienden que el discurso es intrínsecamente ideológico (Dervin, 2016; Holliday, 2018), sino que además conciben la *educación lingüística* como un proceso integral en la formación de ciudadanos críticos e interculturales (Byram, 2008; Dervin, 2023; González Plasencia, 2016; Guilherme, 2002).

Desde la perspectiva de documentos normativos como el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) (Consejo de Europa, 2020) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2008), aunque no enfatizan explícitamente criterios o descriptores relacionados con la criticidad, la vinculan estrechamente con las habilidades y actitudes interculturales. A modo de ejemplo, entre los descriptores del *Plan curricular del Instituto Cervantes*, el componente crítico está vinculado con objetivos del nivel C en fase de consolidación del estudiante como hablante intercultural, relacionados con “ser capaz de hacer comparaciones y valoraciones críticas desde una perspectiva intercultural” (p. 85) o “adoptar una perspectiva intercultural, crítica y comprensiva de los valores, las actitudes y los comportamientos que se dan en la vida social” (p. 86).

En estos descriptores se alude al desarrollo de habilidades para efectuar la “revisión crítica” de valores y comportamientos sociales, la búsqueda de actitudes divergentes respecto a la diferencia cultural (tales como estereotipos generados en la cultura de origen y prejuicios), o la adopción consciente de distintas perspectivas culturales, al hacer juicios de valor como parte

de un ejercicio necesario de extrañamiento cultural, distanciamiento o relativización (Instituto Cervantes, 2008, p. 457).

En el ámbito específico de la enseñanza del español como lengua adicional, autores como Atienza y Aznar (2020) han propuesto una serie de criterios para el desarrollo de las competencias interculturales desde una perspectiva crítica, ofreciendo indicadores en relación con seis ejes principales: 1) desarrollar el hábito de una actitud reflexiva; 2) documentarse; 3) analizar la construcción de las identidades; 4) tener en cuenta la naturaleza situada de las comunicaciones; 5) desvelar la ideología subyacente de los discursos, y 6) analizar la identidad, la otredad y la representación de los hechos mediante los recursos audiovisuales.

Tomando como punto de partida estas propuestas, así como las de Dervin (2016) y Holliday *et al.* (2021), este estudio parte de la premisa de que la estrecha relación entre la LVC y la interculturalidad en el aula puede concretarse en la manera en que la reflexión crítica sobre material audiovisual a partir de una serie de prácticas textuales, personales y sociales fomenta la emergencia de la conciencia intercultural en tres ejes concretos relacionados con la diversidad: la construcción de la identidad, la otredad o procesos de alterización (*othering*), y la representación.

El primero de estos ejes aborda la construcción de la *identidad* por parte de los individuos, considerando que “la identidad tiene que ver con el modo como aportamos nuestros propios discursos y sentimientos relacionados con la cultura, y los sorteamos en la comunicación”. (Holliday *et al.*, 2021, p. xxi).<sup>3</sup> Esta construcción discursiva, situada y dialógica de la identidad puede observarse en la manera como el estudiantado define y reflexiona acerca de diversas capas de su identidad cultural, hacia una comprensión más matizada y compleja. Desde esta perspectiva, las prácticas de LVC tienen

el potencial de fomentar una reflexión crítica sobre la construcción y la representación de las identidades culturales, al analizar no solo cómo las imágenes proyectan identidades culturales, sino también la manera en que permiten la comprensión y la percepción de uno mismo y de los demás.

Desde el eje de reflexión relacionado con los procesos de *alterización* (*othering*), se enfatiza en la importancia de identificar cómo ciertas imágenes pueden reforzar visiones dicotómicas (narrativas esencialistas de “nosotros” versus “ellos”), procesos de marginación o estigmatización de ciertos grupos culturales. Según Dervin (2016), estos procesos de alterización (*othering*) implican “convertir al otro en Otro, creando así un límite entre lo diferente y lo igual, lo de adentro y lo de afuera” (p. 45).<sup>4</sup> Las prácticas de LVC contribuyen a fomentar una conciencia que permite cuestionar y desafiar representaciones sesgadas, para evitar la sobregeneralización, la estereotipación o el hecho de reducir “a las personas con las que nos comunicamos a algo diferente o menos importante de lo que son” (Holliday *et al.*, 2021, p. xxi).<sup>5</sup>

Por último, desde el eje de la *representación*, se analiza cómo se comunica la cultura en la sociedad a través de los medios de comunicación, los discursos profesionales y el lenguaje cotidiano. “Se centra en cómo debemos reconocer y abordar críticamente las formas en que estas representaciones influyen en nuestras propias percepciones” (Holliday *et al.*, 2021, p. xxi).<sup>6</sup> En este sentido, en esta investigación se observa la manera en que las prácticas de LVC permiten al estudiantado cuestionar cómo se representa la realidad, al analizar las ideologías y narrativas culturales, así como su impacto en las percepciones de la persona que lee. Es decir,

3 “identity deals with the way in which we all bring with us our own discourses and feelings of culture and negotiate these in communication” (original en inglés).

4 “turning the other into an other, thus creating a boundary between different and same, insiders and outsiders” (original en inglés).

5 “the people we communicate with to something different or less than they are” (original en inglés).

6 “It focuses on how we need to critically recognise and address the ways in which these representations influence our own perceptions” (original en inglés).

facilitan la reflexión y el cuestionamiento sobre los recursos y las estrategias discursivas (visuales) a partir de las cuales se construyen significados y se moldean las percepciones culturales.

Conviene también mencionar que el presente estudio se enmarca en una visión de la interculturalidad como una construcción discursiva, dinámica (no lineal o sumativa), reflexiva, situada y, en última instancia, *emergente* (Holliday, 2018, p. 9). En esta línea, las distintas prácticas de LVC desarrolladas por los estudiantes a lo largo del curso, y que se describen en el siguiente apartado, constituyen potenciales *espacios de emergencia* (Holguín Vaca, 2023), en la medida que se convierten en actividades o dinámicas catalizadoras de esta reflexión y conciencia intercultural.

## Metodología

Para dar respuesta a las preguntas de investigación, el estudio se enmarca en el paradigma metodológico de la *investigación educativa basada en diseño*, con un enfoque situado e intervencionista, centrado en la investigación sobre el aprendizaje mediante el diseño y el análisis sistemático de estrategias y recursos para la enseñanza (McKenney y Reeves, 2021; Plomp, 2013; Van den Akker, 2013). Esta investigación adopta, pues, un enfoque dinámico y práctico que busca soluciones efectivas y contextualizadas para el fomento de la LVC en el aula de español, a través de distintas fases de intervención que incluyen el diseño de intervenciones didácticas (herramientas, procedimientos, materiales didácticos, etc.), la implementación iterativa en varios ciclos y la reflexión retrospectiva. Además, considerando que el presente estudio se llevó a cabo a lo largo de todo un curso de español intensivo, esta investigación se puede concebir como un estudio de caso (Creswell y Poth, 2018), cuyos hallazgos y conclusiones ofrecen implicaciones pedagógicas significativas para la comprensión del objeto de estudio en contextos similares.

El presente estudio empírico se desarrolló en el marco de un curso virtual e intensivo de español

general de nivel B2 (MCER), ofrecido por el servicio de lenguas de una universidad pública española. El curso se desarrolló en línea a lo largo de 20 sesiones de clase y contó con la participación de 7 estudiantes (3 mujeres y 4 hombres, entre los 21 y 25 años) sinohablantes, de nacionalidad china, en situación de no inmersión. La docencia durante el curso estuvo a cargo de una de las investigadoras y autoras del presente artículo.

Teniendo en cuenta que el estudio se realizó en el marco de una intervención didáctica concreta, los datos que se recogieron y analizaron corresponden a las tareas de LVC llevadas a cabo por los y las estudiantes a lo largo del curso y consignadas en el *portafolio de prácticas críticas*. Estas tareas se hicieron a partir de cuatro temas principales, cuya descripción detallada se presenta en el siguiente subapartado. El corpus de análisis fue, por tanto, de 28 entradas en los portafolios (4 por cada estudiante), las cuales se analizaron de manera cualitativa por las dos investigadoras.

El análisis del corpus se efectuó siguiendo la metodología del análisis de datos cualitativos propuesto por Harding (2013), en la que el análisis del contenido se complementa con el análisis del uso de la lengua, en un proceso en el que investigador “primero identifica los temas, antes de considerar el lenguaje utilizado para construir dichos temas” (p. 140).<sup>7</sup> Para dar cuenta de la construcción discursiva de la interculturalidad a través de las prácticas de LVC, se realizó una doble codificación (véase Tabla 2), que incorporó, por un lado, las categorías de las prácticas de LVC en sus tres dimensiones, *i. e.*, textual (destacado en rosa en dicha tabla), personal (en azul) y social (en verde) y, por otra, los tres ejes de reflexión intercultural propuestos por Holliday *et al.* (2021): *identidad, alterización y representación*.

Finalmente, es importante destacar que el estudio atendió a los procedimientos éticos establecidos por la institución educativa donde se llevó a cabo.

<sup>7</sup> “first identifies themes, before considering the language used to construct these themes” (en inglés en el original).

Tabla 2 Codificación para el análisis del corpus

Ejemplo*	Prácticas de literacidad visual crítica	Eje interculturalidad
De hecho, puede haber una diferencia en el ángulo de fotografiar, pero el agua de mar en el banco de arena no es azul, y hay muchos turistas aquí, y entrar al mar con zapatos también causará contaminación del mar. No sé si este conjunto de fotos tomadas por el autor es realismo. Esta foto reducirá el impacto de los turistas que visitan Zhangzhou y permitirá que todos sepan que no todos los lugares son tan hermosos como en las fotos. Para mí, antes de ir al banco de arena de espina, no sabía que el mar fuera gris, probablemente porque demasiados turistas causaban contaminación. En mi opinión, hay dos lados en todo, incluyendo cada lugar y vista, y la foto y la realidad también son diferentes. No debemos seguir ciegamente la voz de Internet para conocer el mundo, sino que debemos pensar críticamente de acuerdo con nuestras propias experiencias e ideas	<p>Analizar el significado general de la imagen</p> <p>Cuestionar la fiabilidad</p> <p>Calcular los efectos de la imagen</p> <p>Posicionarse</p> <p>Proponer alternativas</p>	<p>Representación</p> <p>Conciencia sobre los presupuestos y narrativas para la representación de la realidad en los medios de comunicación.</p> <p>Observación compleja desde múltiples perspectivas y contraste de información.</p> <p>Necesidad de pensar críticamente para desarrollar un criterio propio.</p>

\* Los ejemplos que se incluyen en la sección de resultados reproducen literalmente los textos producidos por los estudiantes. No se han realizado ediciones, por lo que podrían presentar errores lingüísticos de distinta índole. Los resaltados son nuestros, como recurso para destacar fragmentos en el proceso de análisis.

Para evitar posibles riesgos relacionados con la participación voluntaria de estudiantes, solo se desvelaron los objetivos y procedimientos de la investigación ante los participantes una vez finalizó el curso y se cerraron las actas de notas finales. Solo entonces se les informó sobre la investigación, se explicaron sus objetivos y los detalles de la participación. Posteriormente, se procedió a solicitar la firma de un consentimiento informado para poder acceder a los datos que se habían recolectado a lo largo del curso con fines estrictamente académicos. Para velar por su anonimato y protección, las identidades de los participantes se presentan con pseudónimos.

### La intervención didáctica

Con el objetivo de fomentar la interculturalidad a través del desarrollo de la LVC en la clase

de español, tanto el contenido curricular como el material didáctico establecido por la institución se articularon en un diseño de intervención a partir de cinco unidades didácticas, cuyas actividades y tareas guardan estrecha relación con los objetivos de la LVC. Estas cinco unidades se establecieron en tres momentos clave: 1) introducción a la lectura crítica, 2) tareas de LVC y 3) evaluación, como se recoge en la Tabla 3.

En un primer momento, en la denominada “Unidad 0”, se introdujo el concepto de *lectura crítica*, a partir de discusiones en clase alrededor de preguntas guía como las siguientes: ¿qué hace un lector o una lectora (crítica)? ¿Qué importancia tiene la criticidad hoy en día? ¿(Cómo) se pueden “leer” (críticamente) las imágenes? Estas discusiones pretendían no solo sondear los conocimientos, los posicionamientos y las experiencias

Tabla 3 Diseño de intervención didáctica

1. INTRODUCCIÓN A LA LECTURA CRÍTICA			
Unidad 0: Comprensión y práctica sobre la lectura crítica visual en sus distintas dimensiones			
2. TAREAS DE LVC			
Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
Tarea 1 Lectura crítica de imágenes relacionadas con el <i>turismo</i>	Tarea 2 Lectura crítica de imágenes relacionadas con las <i>tradiciones culturales</i>	Tarea 3 Lectura crítica de imágenes relacionadas con la representación de personas que conforman <i>tribus urbanas</i>	Tarea 4 Lectura crítica de imágenes sobre la manera de representar “lugares con encanto”
3. EVALUACIÓN			
Unidad 5: Autoevaluación retrospectiva sobre las prácticas críticas realizadas en el curso			

previas de las y los estudiantes sobre la LVC, sino también reflexionar conjuntamente y coconstruir una serie de criterios previos relativos a las prácticas y las dimensiones de la lectura crítica. Posteriormente, se realizaron actividades de aula que conjugaban aspectos teóricos y prácticos para comprender las distintas maneras de leer de modo crítico los textos desde las dimensiones textual, personal y social, haciendo especial énfasis en la lectura crítica de material visual.

En un segundo momento, la intervención se centró en guiar al alumnado en la realización de una serie de tareas de LVC. Estas tareas se hicieron sobre las temáticas de turismo, tradiciones culturales, tribus

urbanas y “lugares con encanto” (los que marcaba el material didáctico asignado). Así, a lo largo de cada una de las unidades, se orientó al grupo de estudiantes para que siguiera un esquema de trabajo pautado en cinco etapas (véase Tabla 4).

Finalmente, el tercer momento de la intervención se centró en la evaluación retrospectiva de las prácticas críticas realizadas y los aprendizajes a lo largo del curso, a partir de un ejercicio de autoevaluación.

En el siguiente apartado se presentan los resultados obtenidos tras el análisis de las entradas de los portafolios, focalizado en aquellas consignadas a

Tabla 4 Etapas para la realización, la presentación y la evaluación de las prácticas críticas

Etapas	Descripción
Selección de una imagen	Escoger una imagen (fotografía publicada en algún medio de comunicación con soporte en línea) de su preferencia, que guardara relación con la temática de la unidad en cuestión
Lectura crítica	Realizar una lectura crítica de la imagen, teniendo en cuenta los contenidos trabajados en la unidad 0
Presentación	En la última sesión de la unidad, presentar brevemente la imagen escogida y la lectura crítica realizada (práctica oral: presentación)
Discusión	Discutir con los compañeros las impresiones, las dudas, los pensamientos o los posicionamientos propios acerca de las imágenes presentadas por aquellos y sus lecturas (práctica oral: interacción)
Redacción	Redactar una entrada en el “Portafolio de prácticas críticas”, incluyendo la imagen y la lectura crítica realizada (práctica escrita)
Evaluación	Reflexión retrospectiva sobre el desempeño en las tareas realizadas a lo largo del curso.

lo largo del segundo momento de la intervención didáctica. Los resultados relacionados con el proceso de autoevaluación de la LVC se presentan en otro escrito (Holguín Vaca *et al.*, 2024).

### Resultados: desarrollo de la interculturalidad mediante las prácticas de literacidad visual crítica

El análisis de los resultados permite observar la emergencia de una reflexión intercultural crítica en torno a cada una de las temáticas abordadas durante el curso (turismo, tradiciones culturales, tribus urbanas y “lugares con encanto”), a lo largo de las prácticas de LVC llevadas a cabo por el estudiantado. El análisis cualitativo de las tareas de LVC pone de manifiesto la intersección entre la LVC y la interculturalidad, entendida a partir de los ejes de identidad, alterización y representación (Atienza y Aznar, 2020; Dervin, 2016; Holliday *et al.*, 2021), en la medida en que desvela la manera en que la realización de dichas tareas fomenta procesos de reflexión en los estudiantes para llevar a cabo actividades como desafiar narrativas preestablecidas, cuestionar estereotipos o comprender la diversidad de las culturas presentadas en las imágenes.

En este sentido, este apartado se organiza en función de los tres ejes temáticos, en los que se observa la manera en que el alumnado reflexiona críticamente sobre 1) las tradiciones culturales y su papel en la construcción de *identidades* culturales, 2) la diversidad cultural y las posibles manifestaciones de *alterización* (*othering*), y 3) la *representación* de la realidad o de las realidades socioculturales en las que se producen e interpretan las imágenes y su influencia o repercusión en la sociedad. Por motivos de espacio, nos centramos en una selección de muestras de los contenidos de los portafolios de prácticas críticas, presentando un ejemplo representativo de cada una de las temáticas abordadas.

#### Reflexión crítica sobre identidades culturales

Los resultados permiten observar cómo la realización de prácticas críticas en torno a las tradiciones

culturales puede fomentaren el estudiantado la reflexión sobre las identidades culturales en el mundo actual. Estas reflexiones no solo se hacen desde la perspectiva de cómo se comprenden, se reproducen socialmente y se representan las identidades culturales en las imágenes mismas, sino que también se incorporan elementos de reflexión introspectiva acerca de los procesos identitarios propios.

A modo de ilustración, en su redacción de la lectura crítica de una imagen relacionada con la tradición del Festival del Barco del Dragón, Huang (véase Figura 1) realiza una lectura textual de diferentes aspectos de la imagen, abordando los distintos elementos, como el contexto geográfico y cultural de su producción, las personas retratadas, sus acciones y sus reacciones. Sin embargo, estos aspectos se amplían y se articulan en el abordaje de distintas dimensiones de la LVC (textual, en rosa; personal, en azul; social, en verde) sobre una imagen que, para él, representa “una cultura ancestral”, que configura la construcción de la identidad cultural en la actualidad.

La relevancia de la LVC para la reflexión intercultural se evidencia en la medida en que el estudiante expresa cómo la imagen no solo le generó una sensación particular, sino que también lo llevó a reflexionar sobre distintos aspectos de la realidad sociocultural de su entorno. La frase “esta foto me produjo una sensación [...] pero también me hizo pensar” destaca la capacidad de ir más allá de una interpretación superficial de la imagen y profundizar en una comprensión más reflexiva, al explorar sentimientos, y al analizar y cuestionar prácticas culturales mediante la interpretación de las representaciones visuales. Huang enfoca su reflexión por medio del “contraste entre las expresiones del anciano y del niño”, aspecto que le permite complejizar la realidad cultural representada desde una óptica intergeneracional, a partir de la cual analiza y cuestiona cómo se perciben y viven las “costumbres tradicionales” desde distintos puntos de vista (“el anciano sonreía felizmente ya que...”, “este niño no era feliz porque...”).

Figura 1 Tarea de lectura crítica 2 por Huang



[Gobierno de China. The Central People's Government of the People's Republic of China (2012, 19 de junio). *La ciudad natal de Qu Yuan da la bienvenida al Dragon Boat Festival*. Agencia de Noticias Xinhua. [https://www.gov.cn/jrzg/2012-06/19/content\\_2164907.htm](https://www.gov.cn/jrzg/2012-06/19/content_2164907.htm) (Traductor de Google)] [Nota de las autoras].

Esta fotografía fue tomada en una pequeña aldea de la ciudad de Maoping, en el condado de Zigui, provincia de Hubei. Fue tomada por un periodista de la Agencia de Noticias Xinhua y publicada en Internet. En China, el Festival del Barco del Dragón es un festival muy importante. [...] Al principio, esta foto me produjo una sensación muy interesante, con el contraste entre las expresiones del anciano y del niño. Pero también me hizo pensar. Supongo que el fotógrafo quería mostrar un encanto de fiesta tradicional, y como parte de una cultura ancestral, el Festival del Barco del Dragón sigue desempeñando un papel importante en la vida del pueblo chino. [...] Viviendo en una gran ciudad, el Festival del Barco del Dragón, aunque sigue siendo un festival importante, está perdiendo presencia por su falta de carácter comercial. No recuerdo bien las costumbres de la Fiesta del Barco del Dragón y ni yo ni los que me rodean las hacemos ya, sólo algunas personas mayores del pueblo siguen haciéndolas. Así que mis pensamientos son en realidad los mismos que los del niño de la foto. Por un lado, los festivales tradicionales que carecen de carácter comercial están perdiendo su vitalidad, mientras que, por otro lado, los festivales exóticos y lucrativos están vaciando las bolsas de la gente. Es un juego de capital. Esto incluye festivales como el Qingming y el Chongyang, cuya importancia está desapareciendo. Por si fuera poco, las empresas también están promoviendo intensamente todo tipo de festivales novedosos. En resumen, esta foto refleja un grave problema: mucha gente ya no valora algunas costumbres tradicionales, lo que hace que sean cada vez más difíciles de transmitir. Y sólo siguen siendo populares aquellos festivales que tienen un carácter comercial y que permiten ganar dinero. Muchas personas pueden ver esta foto y olvidarse de ella después. Lo damos por sentado y pensamos que no es gran cosa. Así es como se olvida nuestra cultura. Miles de años de cultura no se pueden descartar fácilmente. El gobierno y la comunidad deben tomar medidas para proteger el patrimonio de la cultura tradicional. Estaría bien que las fotos fueran de niños felices y sonrientes de toda la sociedad.

Como se observa en su redacción, Huang analiza el contenido de la imagen en relación con su contexto social, reflexionando sobre las costumbres tradicionales inmersas en las dinámicas neoliberales del mundo actual. Con arreglo a una selección léxica relacionada con el campo semántico de la economía (“carácter comercial”, “ganar dinero”, “lucrativos”, “juego de capital”, “empresas”), sus reflexiones apuntan a cómo las lógicas comerciales pueden afectar la valoración y la transmisión de las costumbres tradicionales, las cuales, bajo estas lógicas, son “cada vez más difíciles de transmitir”. Su lectura crítica de la imagen lo lleva a concluir que “esta foto refleja un grave problema”, toda vez que evoca una serie de manifestaciones de identidad cultural que están “perdiendo presencia”, “perdiendo su vitalidad” o simplemente “su importancia está desapareciendo” a favor de manifestaciones que implican una mayor rentabilidad económica. Según el estudiante, esta situación pone en riesgo la preservación de la identidad cultural, aduciendo que “así es como se olvida nuestra cultura”. Ante esta preocupación, hace un llamado para preservar la riqueza y la diversidad de la identidad cultural frente a las influencias comerciales, mediante el uso de expresiones deónticas como “el gobierno y la comunidad deben tomar medidas para proteger el patrimonio de la cultura tradicional”.

En esta línea, Huang se adentra también en una exploración introspectiva con el fin de reflexionar sobre las dinámicas culturales en su entorno inmediato. Así, establece puentes entre la imagen y su propia realidad cultural e identitaria, al identificarse personalmente con una de las personas representadas en la imagen (“mis pensamientos son en realidad los mismos que los del niño en la foto”) e identificar dinámicas culturales en su entorno social en relación con las costumbres representadas en la imagen (“ni yo ni los que me rodean las hacemos ya”).

### Reflexión crítica sobre la diversidad y los procesos de alterización

Las redacciones que las y los participantes consignaron en sus portafolios en la tercera unidad

temática, relativa a las tribus urbanas, evidencian una serie de reflexiones críticas en torno a la diversidad cultural, que ponen de manifiesto la emergencia de la interculturalidad en términos de una sensibilización, comprensión y valoración de diversas expresiones culturales presentes en el entorno social próximo. Se observa también una actitud crítica desde la cual se cuestionan estereotipos y prejuicios, y se desafían narrativas simplistas, al abogar por una visión más justa no solo en el ámbito social, sino también como parte de una transformación personal en la manera de entender la diversidad.

A modo de ilustración, la lectura crítica de Yun (véase Figura 2) acerca de la tribu urbana china de los shematte evidencia su capacidad para sobrepasar una lectura textual (en rosa en la figura) de los elementos constitutivos de la imagen y las características que identifican a la cultura shematte desde el punto de vista visual (cabello, maquillaje, ropa) y cultural (posición y estilo de vida alternativo). La profundidad en su lectura se observa en la manera en que sus reflexiones abordan aspectos no solo desde una perspectiva social, sino también desde la propia introspección hacia una transformación personal.

Por un lado, Yun aborda aspectos sociales relacionados con la percepción y la aceptación de la cultura shamatte en la sociedad, a partir de un cuestionamiento central sobre las etiquetas, los prejuicios o las narrativas (“¿la cultura es realmente inútil?”) que, según él, “el público en China” construye alrededor de esta subcultura (comúnmente percibida como jóvenes que “vagan por las calles”) y que conllevan actitudes prejuiciosas o de discriminación. Como se observa en sus reflexiones, las prácticas críticas desde las dimensiones personal (en azul) y social (en verde) fomentan la exploración de sus posicionamientos propios frente a la realidad observada (“en mi perspectiva...”, “creo que...”), así como el establecimiento de relaciones entre la imagen y aspectos más amplios de la sociedad china. El estudiante asocia esta cultura con una posible “deformación” social y vincula su

Figura 2 Tarea de lectura crítica 3 por Yun



15

[Aesthetics (s f.). *Shamate*. <https://aesthetics.fandom.com/wiki/Shamate> [Dirección de la imagen: <https://aesthetics.fandom.com/wiki/Shamate?file=Images.jpeg-1.octet-stream.jpg>] [Nota de las autoras]

El grupo de jóvenes en la primera imagen es la seguidor de la cultura Shamatte. Las características más notables de Shamatte son: cabello de colorido, maquillaje pesado, ropa extraña, joyas exageradas y una inclinación por las selfies. Es una de las ramas de la cultura punk. La cultura Shamatte representa una imagen alternativa de la juventud. [...]. La cultura de Shamatte **no es aceptada por el público en China**. El joven de Shamatte a menudo fue **criticado por otros usuarios de internet**. Pero, **¿la cultura es realmente inútil?** Cuando estaba en la escuela primaria, a menudo podía ver jóvenes con formas exageradas, diferentes colores de cabello y ropa extraña en la puerta de la escuela. Vagaban por las calles en grupos de tres o cinco, sin hacer nada. Cada vez que mi mamá los veía, **me decía que no hiciera esto en el futuro**. Cuando era niño, **tenía la mala impresión de Shamatte y pensé que esas personas eran malas**. Pero a medida que crecía, aprendí que las opciones de estilo de vida son la libertad de todos. No podemos **faltarles el respeto solo porque pensamos de manera diferente a ellos**. [...] En mi perspectiva, Shamatte refleja la deformidad de la orientación al valor de algunos adolescentes chinos, y además muestra que la calidad de los ciudadanos chinos debe mejorarse y, por otro lado, es necesario esforzarse por mejorar el nivel de educación general de los ciudadanos. La aparición de Shamatte refleja los problemas de comunicación y educación entre padres e hijos. La cultura Shamatte ahora parece haber desaparecido en China. [...]. Creo que para esta subcultura, **podemos no gustarnos, pero podemos respetarle**. **Porque este es su derecho a buscar la libertad**. Por suerte ahora los jóvenes en China son muy receptivos a la cultura emergente. Creo que en el futuro, **la discriminación china contra estas subculturas desaparecerá**.

aparición con problemas relacionados con la educación (“es necesario esforzarse por mejorar el nivel de educación general de los ciudadanos”) y la relación o comunicación intergeneracional.

Por otro lado, desde una dimensión más personal, Yun se adentra en una reflexión introspectiva que le permite explorar las percepciones propias y de su entorno social más próximo alrededor de shamatte. Destaca su transformación desde las lecturas negativas que solía tener (“tenía la mala impresión de shamatte y pensé que esas personas eran malas”), hacia una sensibilidad y comprensión de la diversidad cultural, al narrar su valoración actual y el respeto por las distintas “opciones de estilo de vida” que shamatte representa.

Estas reflexiones evocan la conciencia crítica de Yun sobre las dinámicas y relaciones de poder relacionadas con la cultura shamatte que implican procesos de alterización (*othering*) en la sociedad china. Sin embargo, esta conciencia no se queda en una simple descripción en sus reflexiones, sino que revierte en la generación de una actitud hacia el respeto por la diferencia (“No podemos faltarles el respeto solo porque pensamos de manera diferente a ellos”), como una manera de promover y garantizar los derechos fundamentales a la libre expresión, que afirma mediante frases como: “podemos no gustarnos, pero podemos respetarle. Porque este es su derecho a buscar la libertad”.

### Reflexión crítica sobre la representación de la realidad cultural

El análisis de las redacciones consignadas en los portafolios, específicamente en relación con la primera y la cuarta práctica de lectura crítica de imágenes, pone en evidencia la relevancia de la LVC para el fomento de la interculturalidad, al estimular el cuestionamiento y la comprensión acerca de las representaciones visuales de la realidad y la manera en que influyen en las percepciones y las concepciones culturales. Este análisis permite observar la conciencia y la capacidad de los estudiantes para contrastar distintas formas de representar la realidad según ciertos presupuestos,

así como para cuestionar su veracidad. A modo de ejemplo, la lectura crítica de Zhou (véase Figura 3) respecto a una imagen publicitaria, correspondiente al turismo en Shanghái durante la pandemia de COVID-19, ilustra el desarrollo de habilidades para interpretar de manera crítica los elementos constitutivos de la imagen (el panda, la mascarilla, el lugar, etc.) en relación con lo que representan en el contexto sociocultural y los objetivos de su publicación.

Sin embargo, al hacer una lectura no solamente de los elementos presentes, sino también ausentes (“en la foto hay una mascota y una enorme máscara y calles limpias, pero no hay gente”), Zhou cuestiona la veracidad de la imagen, contrastándola con sus experiencias previas y señalando los efectos de “descontento y burla” que esta fotografía podría tener en el público. Se posiciona ante el contenido, que califica como “deshonesto”, producto de una “falsa propaganda” y “resultado de una política bajo la cual fue tomada” que, según él, proporciona un sesgo en la selección y presentación de la fotografía en cuestión. Desde una dimensión más personal, expresa emociones relacionadas con la gestión de la pandemia, como la molestia, el cansancio o el enfado respecto a las “interminables medidas de bloqueo”. Zhou enfatiza la importancia de que la representación que se hace en los medios sea más acorde con la realidad, abogando por “restablecer la verdad y hacer una fotografía libre y realista de las calles de Shanghái”, pues considera que “es mejor dejar que la gente vea cómo es realmente Shanghái”.

Este cuestionamiento hacia la veracidad de la información presente en los medios de comunicación de masas y la búsqueda de contranarrativas es también evidente en la lectura crítica que hace Jin de las imágenes comúnmente difundidas sobre el banco de arena de espina de pescado (魚骨沙洲) en Zhangzhou, distrito de Dongshang (véase Figura 4).

Jin efectúa también una lectura de los elementos presentes en la imagen desde la perspectiva de los presupuestos o intenciones para representar la

Figura 3 Tarea de lectura crítica 1 por Zhou



[Calle de Singapur, con oso panda, mascota de la Exposición Internacional de Importación de China. Tomada de China Travel News. [http://www.ctnews.com.cn/news/content/2020-11/08/content\\_90824.html](http://www.ctnews.com.cn/news/content/2020-11/08/content_90824.html); recuperada: 22 de noviembre, 2022)] [Nota de las autoras].

Esta foto\* fue tomada en Shanghai durante la COVID-19. Fue tomada por un periodista de China Travel News y publicada en el sitio web de noticias. El panda de esta foto es la mascota de la Exposición Internacional de Importación de China, pero lleva una máscara y las calles limpias, lo que significa luchar contra la epidemia. Creo que la intención del fotógrafo era mostrar lo fuerte que es la lucha contra la epidemia en Shanghai, que la feria será muy segura y que si uno insiste en llevar una máscara y seguir las reglas al pie de la letra, no habrá transmisión de la enfermedad ni del veneno. Y el periodista quiso expresar que Shanghai, como ciudad más desarrollada de China, sería un modelo en la lucha contra la epidemia. Shanghai es la ciudad más desarrollada de China en términos de comercio exterior. Por ello, esta Exposición Internacional de Importación de China es también un escaparate para los extranjeros. En la foto hay una mascota y una enorme máscara y calles limpias, pero no hay gente. Pero el hecho de que yo haya estado antes en Shanghai, y sea una ciudad muy concurrida, y las calles estén vacías en esta época del año, es fruto de la falsedad o del exceso de pruebas. A partir de 2022, los residentes chinos, incluido yo mismo, empezamos a estar cada vez más molestos con la política antiepidémica. Todas las opiniones de la comunidad sugieren también que la gente está cansada y enfadada por las regulaciones excesivamente estrictas del gobierno. Ver esta foto en algún sitio web liberal seguramente habría provocado comentarios de descontento y burla, con lo que la oposición sería aún peor. Como fotografía, o bien es deshonesto, o bien es el resultado de una política bajo la cual fue tomada. Por lo tanto, creo que debemos restablecer la verdad y hacer una fotografía libre y realista de las calles de Shanghai: la necesidad de certificados PCR\*\* de tres días en lugares públicos, la imposibilidad de respirar aire fresco y los frecuentes cierres de universidades y barrios. De hecho, muchas personas no han realizado actividades turísticas desde el brote de COVID-19 en 2020. La mayor razón es la prohibición del gobierno. De hecho, en 2022, Shanghai es una de las ciudades con mayor número de infectados del país. Por lo tanto, en lugar de la falsa propaganda y las interminables medidas de bloqueo, es mejor dejar que la gente vea cómo es realmente Shanghai.

Figura 4 Práctica de lectura crítica 1 por Zhou



[Xu Changyu (2021, 12 de agosto). *Fotografía aérea del banco de arena de espina de pescado en la isla de Dongshan, Zhangzhou, provincia de Fujian*. <https://www.istockphoto.com/es/foto/fotograf%C3%ADa-a%C3%A9rea-del-banco-de-arena-de-espina-de-pescado-en-la-isla-de-dongshan-gm1333548880-416005013>



Zhihu. (2020, 6 de mayo). *No se deje engañar. Estas atracciones turísticas de celebridades de Internet resultan retocadas con Photoshop*. <https://zhuanlan.zhihu.com/p/138516536> (Traductor de Google)] [Nota de las autoras].

Aquí hay dos fotos del banco de arena de espina, también tomadas en el otoño. El banco de arena de espina situada en la ciudad de Zhangzhou, provincia de Fujian, China [...]. **Ambas fotos** también fueron tomadas en el banco de arena de espina, pero se nos muestran **dos vistas completamente diferentes**. En primer lugar, la **primera imagen nos muestra** una pequeña playa muy hermosa y espectacular, el agua es muy azul y atractiva, y la playa está muy limpia, **como en los cuentos de hadas**. Creo que está **es una foto tomada por** un empleado de la Oficina Provincial de Turismo de Fujian **para** promover la belleza de Zhangzhou y estimular a más personas a viajar y consumir, **pero debería haber turistas en la foto, de hecho no los hay, porque esta foto no es realismo**. Muchos turistas se sentirán atraídos a viajar por esta foto. **La segunda fotografía fue tomada por** turistas en Zhangzhou en ese momento, y en esta imagen hay muchas personas en la playa, además de las aguas grises y las redes de pesca de los turistas. **El autor quiere** dejar constancia de que ha estado en la playa y quiere contarles a todos la situación real del banco de arena. De hecho, puede haber una diferencia en el ángulo de fotografiar, pero el agua de mar en el banco de arena no es azul, y hay muchos turistas aquí, y entrar al mar con zapatos también causará contaminación del mar. No sé si este conjunto de fotos tomadas por el autor es realismo. Esta foto reducirá el impacto de los turistas que visitan Zhangzhou y permitirá que todos sepan que no todos los lugares son tan hermosos como en las fotos. Para mí, antes de ir al banco de arena de espina, no sabía que el mar fuera gris, probablemente porque demasiados turistas causaban contaminación. En mi opinión, hay dos lados en todo, incluyendo cada lugar y vista, y la foto y la realidad también son diferentes. No debemos seguir ciegamente la voz de Internet para conocer el mundo, sino que debemos pensar críticamente de acuerdo con nuestras propias experiencias e ideas.

realidad de una manera determinada (“es una foto tomada por... para...”, “el autor quiere...”) y cuestiona críticamente la representación visual de este lugar turístico que, desde su perspectiva, se hace de una manera idealizada o irreal, propia de “los cuentos de hadas”. La estudiante destaca elementos, como el color del agua, el estado de limpieza, la ausencia de personas, entre otros, que asocia con una estrategia con fines económicos para “estimular a más personas a viajar y consumir”. Además, la exploración de las narrativas presentes en la fotografía y el posible efecto que tienen en la comunidad fomenta la proposición de contranarrativas visuales, al establecer comparaciones con imágenes vistas desde otra perspectiva, que implica “una diferencia en el ángulo de fotografiar” y otra finalidad: “contarles a todos la situación real del banco de arena”.

La relevancia de sus reflexiones en relación con el desarrollo de la LVC y la interculturalidad radica en su capacidad para ir más allá de una visión unidimensional y considerar múltiples perspectivas para comprender la realidad. Destaca su llamado a adoptar lecturas más complejas de esta, “pensar críticamente” y no depender “ciegamente” de interpretaciones dadas ni seguir en forma pasiva las narrativas presentadas en los medios de comunicación.

### Discusión, implicaciones y conclusiones

Los resultados de este estudio sugieren que una aproximación de enseñanza explícita a partir del modelo multidimensional de prácticas de LVC propuesto en este estudio y un planteamiento metodológico con base en tareas de LVC sobre temáticas concretas podrían ofrecer un enfoque pedagógico significativo para favorecer la conciencia intercultural crítica en relación con la construcción de identidades culturales (*identidad*), los procesos de alterización en la sociedad (*alterización*) y los efectos de la representación mediática (*representación*).

Tal y como se recoge en el apartado anterior, mediante la realización de tareas de LVC, los y las

participantes logran ir más allá de las lecturas e interpretaciones superficiales sobre el significado global y los detalles de la imagen (Fairclough, 1989), tanto para identificar las prácticas discursivas (López Ferrero y Martín Peris, 2011) vinculadas a la intención del fotógrafo o medio de comunicación (Luke y Freebody, 1997) como para establecer conexiones entre las imágenes y sus experiencias propias (Kuo, 2009). En sus producciones, se observa la capacidad para cuestionar las injusticias vehiculadas en las imágenes (Comber, 2001; Freire, 1970; Lewison *et al.*, 2002), al abordar cuestiones contemporáneas como la gestión de la pandemia, así como para analizar los procesos de alterización en la sociedad en general.

Las tareas de LVC realizadas por las y los estudiantes también ponen de manifiesto su capacidad de posicionarse ante los presupuestos ideológicos subyacentes en las imágenes (Luke y Freebody, 1990) y proponer discursos alternativos (Cots, 2006), en respuesta a elementos como las dinámicas neoliberales en las que se inserta la realidad representada, los procesos de mercantilización a los que están subordinadas las tradiciones e identidades culturales, o la estereotipación y la minusvaloración de comunidades marginadas.

Los resultados destacan, pues, la importancia de cultivar la LVC en el contexto de la educación lingüística y la relevancia de explorar los distintos contenidos y objetivos de aprendizaje (lingüísticos, discursivos, sociopragmáticos) desde una perspectiva crítica y como eje fundamental de la educación para la ciudadanía intercultural (Atienza y Aznar, 2020).

A la luz de estos resultados, se derivan una serie de implicaciones significativas tanto para la enseñanza como para futuras investigaciones. En primer lugar, este estudio destaca la importancia de una integración epistemológica de los conceptos de LVC e *interculturalidad*, para enriquecer tanto el proceso educativo como el investigativo en el ámbito de la educación lingüística. Desde una perspectiva metodológica, esta relación de

conceptos proporciona un marco coherente que se puede operacionalizar y aplicar de manera efectiva en la enseñanza y en la investigación, como se ha demostrado en este estudio. La incorporación de esta sinergia conceptual en educación lingüística permite también ampliar su alcance y asumir su compromiso con la formación de ciudadanos críticos y culturalmente sensibles, en un mundo caracterizado por la diversidad, pero también, como advierte la periodista Rosa María Calaf, por “la promiscuidad del poder político, económico y mediático” (EFE, 2023).

En segundo lugar, se subraya la importancia de la instrucción explícita sobre la criticidad y la literacidad visual que, así como la interculturalidad, no deben darse por sentadas en el aprendizaje de la lengua. Es esencial que el profesorado proporcione espacios para una formación consciente y reflexiva, lo que implica ofrecer recursos y metalenguaje que permitan a los y las estudiantes comprender y aplicar conceptos en su proceso educativo.

En tercer lugar, este estudio muestra que la incorporación de la perspectiva crítica y la interculturalidad en el aula no implica disponer de más tiempo y recursos (diseño de materiales específicos), lo que suele ser una de las principales preocupaciones del profesorado. Tal y como se presenta en esta propuesta de intervención didáctica, la criticidad, la literacidad visual y la interculturalidad pueden incorporarse a currículos preexistentes, programaciones o materiales didácticos preestablecidos como una perspectiva o una actitud (Cots, 2006) frente al proceso de enseñanza/aprendizaje a partir de su problematización. Esto implica que cualquier tipo de contenido (léxico, gramatical, pragmático, discursivo) y actividades de aprendizaje pueden concebirse desde una perspectiva crítica o como prácticas críticas.

No obstante, es importante reconocer que este trabajo se circunscribe a una intervención docente de alcance limitado en términos de número de estudiantes, tiempo de intervención, dominio de la lengua y contenidos temáticos. Para obtener una

visión más completa y matizada del impacto que la implementación de intervenciones docentes que combinen prácticas de lectura crítica de imágenes con la interculturalidad puede tener en aprendientes de español, se sugiere llevar a cabo estudios longitudinales a mayor escala. Una muestra más amplia de datos a partir de las líneas conceptuales y metodológicas que el presente estudio abre contribuirá a enriquecer la comprensión sobre los efectos que este tipo de intervenciones tiene en estudiantes con distintos niveles de dominio de la lengua y tiempo de exposición a la LVC y enfoques interculturales desde contenidos temáticos diversos.

## Referencias

- Arizpe, E., Bagelman, C., Devlin, A. M., Farrell, M. y McAdam, J. E. (2014). Visualizing intercultural literacy: Engaging critically with diversity and migration in the classroom through an image-based approach. *Language and Intercultural Communication*, 14, 304-321. <https://doi.org/10.1080/14708477.2014.903056>
- Atienza Cerezo, E. y Aznar Bertolín, J. (2020). Criterios para el desarrollo de las competencias interculturales en español LE/L2 desde una perspectiva crítica. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 137-149. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1844471>
- Atienza, E. y López Ferrero, C. (2009). El discurso de la mirada crítica. En D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 191-206). Paidós.
- Baker, L. (2015). How many words is a picture worth? Integrating visual literacy in language learning with photographs. *English Teaching Forum*, 53, 2-13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1084470.pdf>
- Barrett, M., Byram, M., Ipgrave, J. y Seurrat, A. (2013). *Images of others: An autobiography of intercultural encounters through visual media*. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/autobiography-intercultural-encounters/images-of-others>
- Barthes, R. (1977). Rhetoric of the image. En R. Barthes (Ed.), *Image music text* (pp. 32-51). Fontana Press.
- Berger, J. (1972). *Ways of seeing*. BBC y Penguin.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship. Essays and reflections*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690807>
- Castaño Arques, A. (2020). *Literacidad crítica en ELE. Una investigación sobre la lectura entre estudiantes sinohablantes* [Tesis doctoral]., Universitat Pompeu Fabra. <https://www.tdx.cat/handle/10803/668779>
- Cervetti, G., Pardales, M. J. y Damico, J. S. (2001). A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading online*, 4(9), 80-90. <https://eric.ed.gov/?id=EJ662487>
- Chung, S. K. (2013). Critical visual literacy. *The International Journal of Arts Education*, 11(2), 1-36. [https://ed.art.gov.tw/uploadfile/periodical/3303\\_p1-36.pdf](https://ed.art.gov.tw/uploadfile/periodical/3303_p1-36.pdf)
- Comber, B. (2001). Critical literacies and local action: Teacher knowledge and a “new” research agenda. En A. Comber y A. Simpson (Eds.), *Negotiating critical literacies in classrooms* (pp. 271-282). Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410600288-26>
- Consejo de Europa. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. www.coe.int/lang-cefr
- Cots, J. M. (2006). Teaching “with an attitude”: Critical discourse analysis in EFL teaching. *ELT Journal*, 60(4), 336-345. <https://doi.org/10.1093/elt/ccl024>
- Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4.ª ed.). SAGE.
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in education. A theoretical and methodological toolbox*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-54544-2>
- Dervin, F. (2023). *Interculturality, criticality and reflexivity in teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009302777>
- Díaz, A. R. y Dasli, M. (2017). Tracing the “critical” trajectory of language and intercultural communication pedagogy. En A. R. Díaz y M. Dasli (Eds.), *The critical turn in language and intercultural communication pedagogy: Theory, research, and practice* (pp. 3-21). Routledge.
- EFE (2023, 29 de agosto). Calaf: “Se invierte mucho en mal periodismo y se disemina con mayor eficacia la mentira”. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/vida/20230829/9193338/calaf-invierte-mal-periodismo-disemina-mayor-eficacia-mentira.html>
- Elkins, J. (2007). *Visual literacy*. Routledge.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. Longman.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Guilherme, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world. Foreign language education as cultural politics*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596117>
- González Plasencia, Y. (2016). Life in a day: cómo trabajar la competencia intercultural en E/LE con el mundo como estímulo. *Foro de profesores de E/LE*, (12), 99-108. <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/9173/0>
- Instituto Cervantes. (2008). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español (A1, A2)*. Instituto Cervantes.
- Hall, S. (1997). *Representation. Cultural representations and signifying practices*. SAGE.
- Harding, J. (2013). *Qualitative data analysis. From start to finish*. SAGE.
- Holguín Vaca, D. P. (2021). *La interculturalidad en el aula de español para adultos migrantes: aportaciones desde la investigación educativa basada en diseño* [Tesis doctoral]. Universitat Pompeu Fabra. <https://www.tdx.cat/handle/10803/673060>
- Holguín Vaca, D. P. (2023). De los debates globales a las prácticas locales: pedagogías emergentes para el fomento de la interculturalidad en el aula de español para adultos migrantes. *Language and Intercultural Communication*, 23(1), 69-87. <https://doi.org/10.1080/14708477.2022.2138420>
- Holguín Vaca, D. P., Castaño Arques, A., García-Balsas, M. (2024). Literacidad visual crítica en el aula de español: implicaciones para su fomento y autoevaluación. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 18(36), 32-62. <https://doi.org/10.26378/rnlael1836567>
- Holliday, A. (2018). Designing a course in intercultural education. *Intercultural Communication Education*, 1(1), 4-11. <https://doi.org/10.29140/ice.v1n1.24>
- Holliday, A., Hyde, M. y Kullman, J. (2021). *Intercultural communication. An advanced resource book for students* (4.ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367482480>
- Houghton, S. A. (2014). Enhancing critical reflection upon intercultural experience through imagery. *Saga University Bulletin of Education*, 31, 133-140.
- Kennedy, C., Díaz, A. R. y Dasli, M. (2017). Cosmopolitanism meets language education: Considering

- objectives and strategies for a new pedagogy. En A. R. Díaz y M. Dasli (Eds.), *The critical turn in language and intercultural communication pedagogy* (pp. 186-203). Routledge.
- Kuo, J. (2009). Critical literacy and a picture-book-based dialogue activity in Taiwan. *Asia Pacific Education Review*, 10, 483-494. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9048-6>
- Lacorte, M. y Atienza, E. (2019). Dimensiones críticas en la enseñanza de español (Critical dimensions in Spanish language teaching). En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge handbook of Spanish language teaching* (pp. 137-149). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315646169-11>
- Lewison, M., Flint, A. y Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79(5), 382-392. <https://doi.org/10.58680/la2002255>
- Lindner, R. y Méndez, M. del C. (2014). The autobiography of intercultural encounters through visual media: Exploring images of others in telecollaboration. *Language, Culture and Curriculum*, 27, 226-243. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.977910>
- López Ferrero, C. y Martín Peris, E. (2011). La competencia crítica en el aula de español L2/LE: textos y contextos. En J. de S. Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias, M. Seseña Gómez. Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE: Actas del XXI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Universidad de Salamanca, 29 de septiembre al 2 de octubre de 2010 (pp. 507-516). ASELE. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0z950>
- López Ferrero, C., Martín Peris, E., Esteve Ruescas, O. y Atienza Cerezo, E. (2019). *La competencia discursiva en sus constelaciones: glosario*. <https://www.upf.edu/web/ecodal/glosario>
- Luke, A. y Freebody, P. (1990). "Literacies" programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 5(3), 7-16. <http://eprints.qut.edu.au/49099/>
- Luke, A. y Freebody, P. (1997). The social practices of reading. En S. Muspratt, A. Luke y P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice* (pp. 227-242). Allen & Unwin.
- McKenney, S. y Reeves, T. C. (2021). Educational design research: Portraying, conducting, and enhancing productive scholarship. *Medical Education*, 55(1), 82-92. <https://doi.org/10.1111/medu.14280>
- Méndez-García, M. C. y Cores-Bilbao, E. (2023). Deliberate training and incidental learning through the autobiography of intercultural encounters through visual media: Capitalising on a European tool to enhance visual literacy and intercultural dialogue globally. *Language Teaching Research* 27(2), 299-331. <https://doi.org/10.1177/13621688211050964>
- Messariss, P. (1997). *Visual persuasion. The role of images in advertising*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781452233444>
- Mirzoeff, N. (2023). *An introduction to visual culture*. (3.ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429280238>
- Newfield, D. (2011). From visual literacy to critical visual literacy: An analysis of educational materials. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(1), 81-94. <https://eric.ed.gov/?id=EJ935564>
- Norton, B. y Toohey, K. (2004). Critical pedagogies and language learning: An introduction. En B. Norton y K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 1-18). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524834>
- Plomp, T. (2013). Educational design research: An introduction. En T. Plomp y N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 10-51). Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).
- Porto, M, Houghton, S. A. y Byram, M. (2017). Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom. *Language Teaching Research*, 22(5), 484-498. <https://doi.org/10.1177/1362168817718580>
- Reyes Torres, A. y Bataller Català, A. (2019). La pedagogía de las multiliteracidades y la experiencia estética como elementos claves en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Por la consolidación de un nuevo paradigma. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13(26), 13-30. <https://doi.org/10.26378/rnlael1326306>
- Sturken, M. y Cartwright, L. (2017). *Practices of looking. An introduction to visual culture* (3.ª ed.). Oxford University Press.
- Van den Akker, J. (2013). A European perspective on curriculum development and innovation. En E. H-F. Law y C. Li (Eds.), *Curriculum innovations in changing societies* (pp. 535-545). Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-359-1\\_30](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-359-1_30)
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Gedisa.
- Waallann Brown, C. (2022). Developing multiple perspectives with EFL learners through facilitated dialogue

- about images. *Critical Inquiry in Language Studies*, 19(3), 214-236. <https://doi.org/10.1080/15427587.2022.2030228>
- Waallann Brown, C. y Savić, M. (2023). Practising critical visual literacy through redesign in ELT classrooms. *ELT Journal*, 77(2), 186-196. <https://doi.org/10.1093/elt/ccac049>
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados* (pp. 23-35). Paidós.

**Cómo citar este artículo:** Holguín-Vaca, D. P. y Castaño-Arques, A. (2024). “Esta imagen me hizo sentir, pero también pensar”. Literacidad visual crítica e interculturalidad en el aula de español como lengua adicional. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(2), 1-23. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355938>

# INTERTEXTUALIDAD EN LA TRADUCCIÓN DE LA NOVELA *DURO COMO EL AGUA*, DE YAN LIANKE

INTERTEXTUALITY IN TRANSLATING YAN LIANKE'S NOVEL *HARD LIKE WATER*

L'INTERTEXTUALITÉ DANS LA TRADUCTION DU ROMAN *DUR COMME L'EAU*, DE YAN LIANKE

INTERTEXTUALIDADE NA TRADUÇÃO DO ROMANCE *DURO COMO A ÁGUA*, DE YAN LIANKE

**Belén Cuadra-Mora**

Profesora sustituta interina, Universidad de Granada, Granada, España.

bcuadra@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0003-2017-4545>

<https://orcid.org/0000-0003-2017-4545>

## RESUMEN

La intertextualidad desempeña un papel destacado del universo del discurso de todo texto. Este rasgo, presente en todas las culturas, goza de una preeminencia especial en la tradición literaria china y plantea, por lo tanto, especiales dificultades para los traductores que trabajan con esta lengua desde una tradición textual tan alejada, en principio, como la española. El presente trabajo propone un análisis pormenorizado de las principales dificultades que se derivan de la relación entre intertextualidad y traducción, a partir de la incidencia de las óperas modelo en la novela *Duro como el agua*, del escritor chino Yan Lianke. Para ello, inicialmente, contextualiza la novela desde el punto de vista de la intertextualidad, visible tanto en la trama como en el estilo de la obra, y luego, disecciona y aporta ejemplos de las estrategias empleadas en su traducción, que muestran una combinación de elementos conservadores e innovadores. De esta manera, el escrito aporta pruebas empíricas de la relación entre intertextualidad y traducción literaria en la combinación chino-español, mediante el planteamiento de un marco de análisis que abunda en una concepción de la traducción como un espacio de confluencia y divergencia de tradiciones textuales.

**Palabras clave:** intertextualidad, literatura china, traducción literaria, estrategias de traducción, Yan Lianke, *Duro como el agua*

## ABSTRACT

Intertextuality plays a prominent role in the universe of discourse of any text. This feature, present in all cultures, enjoys special pre-eminence in the Chinese literary tradition and therefore poses specific challenges for translators working with this language from a textual tradition as distant as the Spanish one. In this paper, we put forward a detailed analysis of the main challenges arising from the relationship between intertextuality and translation, based on the incidence of model operas in the novel *Hard Like Water* by Chinese writer Yan Lianke. To do this, it initially contextualises the novel following an intertextuality approach, visible both in the plot and in the style of the work, and then dissects and provides examples of the strategies employed in its translation, which show a combination



Recibido: 2024-02-02 / Aceptado: 2024-06-05 / Publicado: 2024-06

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356138>

Editora: Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2024. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 29 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2024), PP. 1-16, ISSN 0123-3432

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

of conservative and innovative elements. In this way, the paper provides empirical evidence of the relationship between intertextuality and literary translation in the Chinese-Spanish combination, by proposing a framework of analysis that abounds in a conception of translation as a space of confluence and divergence of textual traditions.

**Keywords:** intertextuality, Chinese literature, literary translation, translation strategies, Yan Lianke, *Hard Like Water*

## RÉSUMÉ

L'intertextualité joue un rôle prépondérant dans l'univers discursif de tout texte. Cette caractéristique, présente dans toutes les cultures, jouit d'une prééminence spéciale dans la tradition littéraire chinoise et pose donc des difficultés particulières aux traducteurs qui travaillent avec cette langue à partir d'une tradition textuelle aussi éloignée, en principe, que celle de l'Espagne. Cet article propose une analyse détaillée des principales difficultés découlant de la relation entre l'intertextualité et la traduction, à partir de l'incidence des opéras modèles dans le roman *Dur comme l'eau* de l'écrivain chinois Yan Lianke. À cette fin, il contextualise d'abord le roman du point de vue de l'intertextualité, visible à la fois dans l'intrigue et dans le style de l'œuvre, puis dissèque et fournit des exemples des stratégies employées dans sa traduction, qui montrent une combinaison d'éléments conservateurs et novateurs. De cette manière, l'article fournit des preuves empiriques de la relation entre l'intertextualité et la traduction littéraire dans la combinaison sino-espagnole, en proposant un cadre d'analyse qui abonde dans une conception de la traduction comme un espace de confluence et de divergence des traditions textuelles.

**Mots clef :** intertextualité, littérature chinoise, traduction littéraire, stratégies de traduction, Yan Lianke, *Dur comme l'eau*

## RESUMO

A intertextualidade tem um papel de destaque no universo do discurso de qualquer texto. Essa característica, presente em todas as culturas, goza de uma preeminência especial na tradição literária chinesa e, portanto, apresenta dificuldades especiais para os tradutores que trabalham com esse idioma a partir de uma tradição textual tão distante, em princípio, quanto a espanhola. Este artigo propõe uma análise detalhada das principais dificuldades decorrentes da relação entre intertextualidade e tradução, com base na incidência de óperas-modelo no romance *Duro como a água*, do escritor chinês Yan Lianke. Para tanto, inicialmente contextualiza o romance do ponto de vista da intertextualidade, visível tanto no enredo quanto no estilo da obra, e depois diseca e fornece exemplos das estratégias empregadas em sua tradução, que mostram uma combinação de elementos conservadores e inovadores. Dessa forma, o artigo fornece evidências empíricas da relação entre intertextualidade e tradução literária na combinação chinês-espanhol, propondo uma estrutura de análise que abunda em uma concepção de tradução como um espaço de confluência e divergência de tradições textuais.

**Palavras chave:** intertextualidade, literatura chinesa, tradução literária, estratégias de tradução, Yan Lianke, *Duro como a água*

## Introducción

Los estudios de traducción llevan décadas abordando la labor traslaticia desde un prisma cada vez más abarcador, que contempla múltiples contextos de interacción entre culturas, tradiciones literarias y disciplinas, y que expande la traducción más allá de la noción tradicional de reproducción en un código distinto. Este acercamiento, heterogéneo y dinámico por naturaleza, ha llevado en uno de sus giros de más hondo calado a propugnar que no se traducen palabras ni textos, sino culturas (Lefevere y Bassnett McGuire, 1990).

Uno de los escenarios en los que esta interacción textual y cultural se hace especialmente patente es el denominado “universo del discurso”, definido por Lefevere (1992, p. 87) como el conjunto de objetos, conceptos o costumbres pertenecientes al mundo del autor del texto original, además del lenguaje en el que está expresado. Las alusiones a personajes, acontecimientos y realidades, o la connotación de determinadas palabras o expresiones, plantean desafíos y disyuntivas a quienes acometen la tarea de traducir un texto, independientemente de su tipología, y han de elegir entre conservar las evocaciones originales, pese a las dificultades de comprensión que puedan plantear a una nueva audiencia, o adaptarlas, alterando en mayor o menor medida —y atendiendo a criterios de la más diversa índole— el universo del discurso de un determinado original.

En el proceso de recontextualización que opera en la traducción (House, 2006), las relaciones contextuales y los elementos constitutivos de ese universo del discurso plantean desafíos nada desdeñables, sobre todo cuando el trasvase se realiza a partir de lenguas consideradas distantes, desde el punto de vista tanto tipológico como genealógico o cultural, como pueden ser el chino y el español. Balcom (2006) refiere la especial dificultad que supone trasladar el contexto en la traducción de textos literarios chinos modernos que no tienen por qué plantear especiales obstáculos a nivel léxico. Ramírez Bellerín (2004, pp. 91-96

y 197-215) cita expresamente las dificultades traslaticias asociadas al léxico chino para el que no existe un equivalente exacto, a los términos simbólicos con una carga connotativa especial y a las alusiones a otros textos (o intertextualidad). Wang (2016, p. 67) subraya la gran carga cultural de los textos y la intertextualidad entre las dificultades específicas que entraña la traducción literaria del chino al español. Rovira-Esteva y Tor-Carroggio (2020) dan cuenta del especial tratamiento de la intertextualidad, mediante el uso de notas a pie de página, en sus traducciones a español y catalán de la obra *Diarios del Sáhara*, de la escritora Sanmao. En otro estudio, Yang y Wang (2023) abordan las dificultades de la relación entre intertextualidad y traducción (en este caso, en la combinación chino-inglés), a partir de la obra del novelista chino Ge Fei (格非).

Como parte de ese universo del discurso, todo texto literario se integra en una tradición textual con la que dialoga a diferentes niveles. Los textos se componen de partes de otros textos, de los que toman historias, formas de expresión y significados, y que hacen que la palabra se defina tanto en un plano horizontal, en el que se encuentran autor y destinatario, como en otro vertical, que remite a un corpus literario anterior o contemporáneo (Kristeva, 1986). Desde el punto de vista traslaticio, la naturaleza intertextual de los textos acentúa los procesos de descontextualización y recontextualización que acompañan el traslado de un texto a un nuevo universo del discurso, en otra lengua, otra cultura y otro tiempo (Venuti, 2009).

En los últimos años, asistimos a una cierta afluencia de trabajos que se han ocupado de los culturemas y su traducción en la combinación chino-español (Ku, 2006; Lei, 2019; Niu, 2019; X. Sun, 2020). No son tantos los trabajos, sin embargo, que se han detenido a examinar la intertextualidad (Hatim y Mason, 1990; Venuti, 2009), elemento constitutivo del universo del discurso de un texto, como un desafío traslaticio con peso específico y punto de encuentro y desencuentro de tradiciones y géneros literarios que, en el caso concreto del chino y del español, pueden llegar a distar de forma notable.

En este sentido, este trabajo busca paliar ese vacío, al aportar un análisis pormenorizado de las principales dificultades que se derivan de las conexiones intertextuales presentes en la novela *Duro como el agua* (*Jiānyìng Rú Shuǐ*, 《坚硬如水》), del escritor chino Yan Lianke (阎连科, 1958), así como de su vinculación argumental y estética con las denominadas “óperas modelo”, género de teatro musical revolucionario que dominó la escena dramática de la República Popular China entre las décadas de los sesenta y setenta del siglo pasado.

A lo largo de las próximas páginas, inicialmente ahondamos en la relación entre intertextualidad y traducción, con especial mención del papel que la intertextualidad ha desempeñado en la tradición hermenéutica china. A continuación ofrecemos algunos datos del escritor Yan Lianke y un estudio de la novela *Duro como el agua*, centrado principalmente en aquellos elementos que invocan, de manera directa o indirecta, un entramado textual dramático determinado con fines tanto narrativos como expresivos. Por último, aportamos una serie de ejemplos que ilustran las diferentes estrategias adoptadas en la recontextualización en lengua española de dichos elementos intertextuales.

Con este análisis, que entiende la traducción como un espacio intermedio de negociación entre géneros y tradiciones textuales, pretendemos mostrar cómo los contenidos referenciales que arman el contexto sociopolítico y estilístico de una obra pueden plantear dificultades especiales en la traducción literaria, y determinar el uso de una combinación de estrategias diversas.

### Intertextualidad y traducción

La intertextualidad, o modo en que unos textos se relacionan con otros, guarda una estrecha relación con el acto de traducir, actividad intertextual en esencia, que dota a un texto concreto de una “vida extendida” en otro espacio y otro tiempo (Benjamin, 1992). Teorías postestructuralistas de la traducción, como la deconstrucción, han incidido especialmente en un concepto de

la traducción que, en palabras de Derrida (1985, p. 189), no reproduce, sino que acompaña y suma, revocando con ello la noción tradicional de *equivalencia* y la supeditación de un texto traducido a su original (Farahzad, 2009; Littau, 1997; Vidal Claramonte, 1995, entre otros).

A partir de una idea similar, Hermans (2003) identifica, además, otra suerte de intertextualidad propia de la traducción, que se desprende del amplio abanico de interpretaciones que pueden activarse en un mismo original y, como consecuencia, de las múltiples decisiones que pueden adoptar quienes lo traducen. Este tipo de intertextualidad, que asocia las distintas traducciones de un mismo original —y que tiene su más claro reflejo en los clásicos literarios—, pone de manifiesto, según este autor, el carácter plural de la traducción y la intervención activa de los traductores como autores de significados.

Por último, el texto traducido configura un eslabón más en esta red de significados e inicia su propia urdimbre de interconexiones dentro del tejido textual de la cultura meta, dotado de una idiosincrasia sociocultural propia (Sakellariou, 2015).

Farahzad (2009) diferencia entre *intertextualidad intralingüística* (relación entre un prototexto u original, y otros escritos en su misma lengua) e *interlingüística* (relación entre un prototexto u original, y un metatexto o traducción). Venuti (2009), entretanto, identifica tres tipos de *relaciones intertextuales*, íntimamente entrelazadas, que operan en la actividad traslaticia: 1) entre el texto extranjero y otros textos; 2) entre el texto extranjero y su traducción, y 3) entre la traducción y otros textos.

Llegados a este punto, conviene aclarar que el marco de nuestro análisis no descansa sobre las consideraciones ontológicas que contemplan la traducción como una actividad intertextual en sí misma, sino sobre una concepción de la semiótica textual que relaciona un original dado con un

corpus que lo antecede y determina. Estas conexiones, materializadas en tropos, narraciones, temáticas, estructuras discursivas, alusiones, citas directas, etc., trascienden los límites tradicionales del texto sobre el reconocimiento de la existencia de un significado rastreable entre intertextos (Allen, 2000). Asimismo, lejos de limitarse a una simple alusión, cumplen una función intencionada y condicionan, por lo tanto, la interpretación y la traducción de los textos (Hatim y Mason, 1990, p. 120 y ss.).

La novela *Duro como el agua* —título que encierra, en sí mismo, una referencia intertextual al *Libro del curso y de la virtud* (o *Dao De Jing*, 《道德经》), clásico del taoísmo chino, atribuido a Laozi— se inicia con una reflexión de su protagonista, Gao Aijun, que antes de ser ejecutado hace repaso de su vida. Ya en el primer párrafo, el lector se topa con el siguiente pasaje:

[Ejemplo 1:]

死亡卡住了我思考的咽喉，我只能雄赳赳，赴刑场，迎着枪弹去；气昂昂，笑生死，跨过阴阳桥。临刑喝妈一碗酒，浑身是胆无所愁。鸠山设宴和我交朋友，千杯万盏自应酬。革命必须这样，抛头颅，东征西战筋骨断；洒热血，粉身碎骨也心甘。(Yan, 2013, p. 1)

La muerte asfixia mis pensamientos. Lo único que puedo hacer es armarme de valor, dirigirme al campo de ejecución y recibir las balas; cruzar con la moral alta, riéndome de la vida y de la muerte, el puente que separa la luz y la oscuridad. *Antes de partir bebo el vino que me tiende madre. Mi cuerpo rebosa coraje y fortaleza. Hatoyama me tiende una invitación para “estrechar nuestra amistad”. Mil copas, diez mil copas de vino estoy dispuesto a aceptar.* Así ha de ser la revolución. Entregar la vida, luchar a diestro y siniestro hasta que le rompan a uno los huesos, derramar la sangre caliente y aceptar de buena gana que le hagan a uno el cuerpo picadillo. (Yan, 2024, pp. 23-24)

Las frases resaltadas en letra cursiva en la versión en lengua española —y que en el original chino no están identificadas con ningún tipo de anotación, referencia o diferenciación tipográfica— se corresponden con una cita exacta de *La linterna*

*roja* (*Hong Deng Ji*, 《红灯记》), la ópera de género revolucionario (también conocidas como “óperas modelo”) más representativa de la China maoísta (González Puy, 2005). Estrenada en 1963 y ambientada durante la Guerra de Resistencia contra Japón (1937-1945), *La linterna roja* narra la historia de Li Yuhe, miembro del Partido Comunista en la clandestinidad que combate contra el invasor, aquí representado por el personaje de Hatoyama, comandante de una brigada policial japonesa.

Las óperas modelo nacieron como un intento de renovar y actualizar el repertorio de las óperas tradicionales, y sobre todo de la conocida como “ópera de Pekín” (*jingju*, 京剧), consideradas decadentes y alejadas de la realidad política y social de la república popular. Impulsadas por Jiang Qing (1914-1991), cuarta esposa de Mao Zedong, bebían de los postulados que el dirigente chino fijó en el Foro de Yan’an de 1942, y que se resumían en la puesta de toda creación artística al servicio de la revolución y sus ideales. La consolidación del género se produjo en el marco del Festival de Ópera Moderna de Pekín, celebrado en 1964, y que acogió la representación de *La linterna roja*, *La aldea Shajiabang* (*Shajiabang*, 《沙家浜》), *La conquista de la Montaña del Tigre* (*Zhi Qu Wei Hu Shan*, 《智取威虎山》) y *Asalto al regimiento del tigre blanco* (*Qixi Baihutuan*, 《奇袭白虎团》) (Mittler, 2003). Más tarde, el número oficial de óperas modelo se fijaría en once.

Desde un punto de vista formal, el género incorporaba características de la tradición china de música teatral y, más concretamente, de la conocida como “ópera de Pekín”, al tiempo que desarrollaba una idiosincrasia propia, lo que hacía que resultara familiar y, a la vez, novedosa (Dai, 2016). Frente a las temáticas clásicas, inspiradas en dinastías lejanas, las óperas modelo relataban historias ambientadas en las gestas revolucionarias de la China maoísta. Las composiciones arquetípicas de la ópera de Pekín se vieron igualmente ampliadas; la orquestación se diversificó y actualizó para incluir instrumentos occidentales junto

a los tradicionales chinos; y la música vocal se puso al servicio de la trama. Entre otras innovaciones importantes, cabe destacar el hecho, nada baladí desde el punto de vista traslaticio, de que las óperas modelo se escribieron en lengua vernácula y siguiendo una métrica libre, no constreñida a los patrones de siete o diez caracteres propios de la ópera de Pekín.

En palabras de Ludden (2013, p. 429), la ópera de Pekín se convirtió en uno de los productos en los que los esfuerzos por transformar la cultura china tradicional fueron más vehementes, en especial durante la Revolución Cultural, o Gran Revolución Cultural Proletaria, periodo convulso y anárquico que sacudió la sociedad y la política de la República Popular China, y que abarca entre 1966 y el año de la muerte de Mao Zedong, en 1976. Conviene señalar, no obstante, que los episodios de violencia más graves se presentaron en los primeros años de este periodo, entre 1966 y 1968 (MacFarquhar y Schoenhals, 2009).

6

El nuevo género formaba parte de las denominadas “obras escénicas modelo” (*yangbanxi*, 《样板戏》), una etiqueta bajo la que se incluyeron, además, cuatro *ballets*, dos sinfonías y dos composiciones para piano. En línea con la vocación de difundir la cultura al pueblo, las obras modelo trascendieron el espacio físico de los teatros y sus representaciones se llevaron a las fábricas, a las escuelas o a las zonas rurales, por lo general a través de compañías de aficionados. En una atmósfera ultraizquierdista, en la que la creación artística estuvo fuertemente condicionada, la preponderancia de las obras modelo fue tal que en la época se bromeaba con que “ochocientos millones de personas han visto ocho espectáculos”<sup>1</sup> (Moreno-Arrones Delgado, 2022). A esto sumamos el hecho de que sus argumentos se adaptaron a multitud de formatos (cómic,

películas, libros...), por lo que el alcance real de las tramas y los personajes fue aún más amplio.

En definitiva, y pese al declive que el género experimentó tras la Revolución Cultural, las óperas modelo presentan formatos, temáticas, fórmulas discursivas, personajes y argumentos con los que el público chino está muy familiarizado, incluso en la actualidad (Dai, 2016; Ludden, 2013; Mittler, 2003, 2016). Conviene, además, mencionar que si bien las óperas modelo están muy lejos de copar los escenarios, como ocurrió en otros tiempos, se siguen representando y recuperando bajo nuevos formatos que recogen la retórica visual y textual del repertorio original de la Revolución Cultural. Se añade a esto el hecho de que muchas de las arias de estas óperas se han convertido en canciones populares (Ludden, 2013), que se cantan con asiduidad en galas y espectáculos televisivos.

Frente a esto, los personajes, las situaciones, los argumentos y, en general, la estética que caracterizó la música teatral de la Revolución Cultural resultan por completo desconocidos para un público de habla hispana. Volviendo al Ejemplo 1, si bien la audiencia del texto original sabrá identificar e interpretar sin duda las referencias a un intertexto que ha gozado en la época en la que Yan Lianke ambienta su novela de una relevancia primordial, podemos afirmar sin riesgo a equivocarnos que la capacidad del lector del texto traducido de reconocer e interpretar correctamente la misma referencia sería muy limitada, pese a que el intertexto extranjero cuenta con dos traducciones a español (González Puy, 2005; Moreno-Arrones Delgado, 2022). Independientemente de las equivalencias, distan en gran medida el estatus y alcance de cada uno de estos intertextos en sus respectivos contextos de origen y llegada (*Hong Deng Ji*, 《红灯记》, en chino; *La linterna roja*, en español) y, como consecuencia, la relación intertextual se diluye en el extremo de la recepción de la obra traducida.

La referencia que citamos en el Ejemplo 1 no constituye un ejemplo aislado. La narración de *Duro*

1 En referencia a los ocho títulos iniciales catalogados como obras escénicas modelo, y que incluían cinco óperas, dos *ballets* y una sinfonía. El número de obras escénicas modelo oficialmente reconocidas al término de la Revolución Cultural en 1976 sería de 19 (Ludden, 2013, p. 129).

como *el agua* está atravesada de principio a fin por alusiones, explícitas e implícitas, a otros textos considerados canónicos en la época en la que está ambientada y que determinan el lenguaje revolucionario que caracteriza toda la obra (Chen, 2021). Dos de las muchas referencias que recorren el texto las encontramos en el Ejemplo 2, en el que las palabras que la versión en lengua española destaca en letra cursiva nos remiten, respectivamente, a un conocido eslogan de la Revolución Cultural y a unos versos de Mao Zedong:

[Ejemplo 2:]

千钧霹雳开新宇，万里东风扫残云。今天的世界正在进入一个以毛泽东思想为伟大旗帜的崭新的历史时代 [...]。四海翻腾云水怒，五洲震荡风雷激。环顾全球，毛泽东思想的战旗迎风招展；革命的洪流汹涌澎湃！ (Yan, 2013, p. 41)

*Diez mil rayos crean un nuevo mundo, el viento del este dispersa las nubes.* Bajo la gran bandera de Mao Zedong, el mundo abre hoy una nueva era de su historia [...]. *Todos los océanos rugen mientras las nubes se enfurecen. Todas las tierras rocosas se deleitan en las tormentas.* El estandarte del pensamiento de Mao Zedong ondea al viento allá donde queramos dirigir la mirada. ¡El torrente de la revolución arremete con fuerza! (Yan, 2024, p. 95)

Además de este tipo de referencias textuales, los personajes de *Duro como el agua* componen poemas que imitan a los del presidente Mao, y ensayos laudatorios en los que ensalzan a las principales figuras del pensamiento socialista; redactan documentos de índole política, o se saludan con eslóganes que exhortan a acabar con reaccionarios, capitalistas y revisionistas. Dentro de ese corpus de textos políticos y artísticos que inspira la novela, las óperas modelo desempeñan un papel destacado. Su influencia se puede rastrear en personajes, argumentos y elementos retóricos.

Para continuar con el ejemplo de *La linterna roja*, los paralelismos entre el protagonista y narrador de *Duro como el agua*, Gao Aijun, y el héroe de la citada ópera, Li Yuhe, son claros. Las comparaciones entre ambos personajes se explicitan a lo largo

de toda la novela, que intercala citas textuales de la ópera modelo en momentos claves de la trama, y coinciden, muy especialmente, en el aciago destino al que uno y otro personaje han de hacer frente “en nombre de la revolución”.

No podemos pasar por alto, como explica Kao (1985), la existencia en la tradición hermenéutica china de una forma distintiva de intertextualidad que consistiría en la emulación de textos canónicos, y cuyos primeros ejemplos se remontan al Período de Primavera y Otoño (770-476 a. n. e.). Este patrón de creación textual, basado en la asimilación de modelos anteriores y en la posterior reproducción a partir de un pre-texto, sobre el que se insertan innovaciones y variaciones, ha sido tan generalizado a lo largo de la historia china que la identificación de influencias, fuentes y referencias constituye una parte fundamental de la investigación en literatura china, aún en nuestros días. Dentro de las muchas fórmulas que la intertextualidad puede adoptar, Kao cita la inserción de pasajes de un texto anterior, que se subordinan a un nuevo texto y pasan a hacer parte de la estructura mental de los personajes de este segundo texto (p. 9). Además, este mismo autor identifica la transferencia de motivos, topos o patrones argumentales abstractos como forma distintiva de intertextualidad (p. 19). La tradición textual china y su reiterativo uso de la intertextualidad aportan, por tanto, numerosos ejemplos de cómo un determinado texto se puede relacionar con un sistema de códigos y convenciones textuales para adoptar nuevas formas.

En la siguiente sección abordamos algunos de esos códigos y convenciones textuales, a partir de una serie de ejemplos que, consideramos, ilustran los diferentes modos en los que Yan Lianke se sirve de la intertextualidad para armar el lenguaje y el estilo de *Duro como el agua*.

### Yan Lianke y *Duro como el agua*

Yan Lianke, nacido en Henan, 1958, es uno de los escritores contemporáneos más reputados de las letras

chinas. Ha recibido distinciones de enorme prestigio, de entre las que destacan el Premio Franz Kafka, el Premio Lu Xun, el Premio Lao She, el Sueño en el Pabellón Rojo o el Newman Prize for Chinese Literature. Fue, en 2021, uno de los primeros doce escritores extranjeros que ingresaron en calidad de miembros honorarios en la Royal Society of Literature del Reino Unido, reconocimiento que compartió con autores de la talla de Ngũgĩ wa Thiong’o, Annie Ernaux, Amin Maalouf o Javier Marías (Royal Society of Literature, 2021). Ha sido, además, nominado finalista de otros premios de notable alcance, como el Princesa de Asturias de las Letras, el Man Booker International Prize, el Independent Foreign Fiction Prize o el Man Asian Literary Prize (The Susijn Agency, s. f.). En círculos literarios se lo considera uno de los escritores chinos con más posibilidades de hacerse con el Premio Nobel de Literatura, después de que ya lo obtuviera Mo Yan (S. Sun, 2015; Xue, 2021).

8

Su obra ha sido ampliamente traducida a otros idiomas. Según datos de Tor-Carroggio y Rovira-Esteva (2021), Yan Lianke es el tercer novelista chino más traducido en España hasta 2020, solo por detrás de Mo Yan y Luo Guanzhong (este último, con traducción mediada del inglés). Entretanto, la base de datos “La literatura china traducida en España” recogida, a mediados de 2024, un total de 12 títulos suyos, entre los que se incluyen obras en español, catalán y euskera (Rovira-Esteva *et al.*, 2019), circunstancia esta muy poco habitual en la narrativa china contemporánea traducida en España.

Su trabajo, y muy especialmente su narrativa de ficción, ha despertado un notable interés académico tanto dentro como fuera de China y ha sido objeto de exhaustivos análisis, dedicados a examinar la temática, el lenguaje, el estilo narrativo o el compromiso político (Cao *et al.*, 2020; Fisac, 2015, 2018; Leung, 2011, 2016; Lin, 2013; Moratto y Choy, 2022; Tsai, 2011; Walsh, 2022, entre otros). Xue (2021) destaca que la recepción de su obra traducida al español se ha centrado más en cuestiones

políticas, como la censura, o en el estatus del propio escritor, frente a la crítica china, que tiende a poner de relieve valores literarios. Leung (2011, p. 73) ha definido su prosa como una literatura comprometida, y ha destacado la valentía política del escritor, su faceta humana y su incansable búsqueda de nuevas formas de describir el espacio rural chino. Fisac, entretanto, insiste en señalar su compromiso “con la literatura, con la defensa de la dignidad de las personas y con los tiempos que le ha tocado vivir”, o “su capacidad para narrar y descomponer el tejido social de China” (2015, pp. 92-93).

*Duro como el agua* se publicó originalmente en el año 2001, en un marco de censura blanda, flexible y vaga, que permitió su distribución en China, y tuvo una buena recepción por parte de la crítica (Yan, 2016). Poco después de ver la luz, no obstante, la obra sería denunciada ante el Departamento de Propaganda del Partido Comunista y la Administración General de Prensa y Publicaciones, por violar los principios comunistas y la moral pública. El resultado de esta denuncia fue la prohibición de toda forma de promoción, aunque no se impidió su publicación (S. Sun, 2015). La edición en español, de cuya traducción es responsable la autora del presente artículo, ha corrido a cargo del sello editorial Automática (Yan, 2024).

La novela, primera de la conocida como “serie de Balou”<sup>2</sup> (Z. Wang y Xiao, 2013), supuso un punto de inflexión en la obra de Yan Lianke, que comienza, a partir de este título, a transitar por caminos experimentales que explotan el absurdo (Chan, 2022, p. 178; Song, 2016, p. 645). *Duro como el agua* constituye, por tanto, una obra de transición, que con el tiempo acabaría derivando en un estilo propio que el autor ha venido a llamar “realismo espiritual”, y que explora elementos

2 Conjunto de obras que se desarrolla en la región ficticia conocida como sierra de Balou (耙耧), patria literaria en la que Yan Lianke proyecta las condiciones e idiosincrasia de su tierra natal, en la provincia de Henan (Wang, 2022).

relacionados no con la realidad aparente y tangible, sino más bien con una verdad subyacente que ahonda en las profundidades del espíritu humano y revela verdades no visibles, a veces contrarias a toda lógica.

*Duro como el agua* narra la historia en primera persona de Gao Aijun, joven soldado desmovilizado en plena Revolución Cultural, que regresa a su tierra natal con la intención de convertirse en héroe y líder de la revolución. Allí inicia una enardecida relación adúltera con Xia Hongmei. Las furtivas citas de la pareja se ven instigadas por el ardor revolucionario, mientras que este ardor se nutre, a su vez, de sus apasionados encuentros. A medida que avanza el desenfreno amoroso, la fiebre revolucionaria de Gao Aijun y Xia Hongmei deviene en violencia, enfrentamientos políticos y una lucha descarnada por el poder, hasta el fatídico final que acaece cuando el clima político cambia y los excesos de la pareja son expuestos y denunciados.

La crítica especializada ha celebrado la capacidad de Yan Lianke para narrar de manera original y provocadora algunos de los episodios más oscuros de la historia china desde que se proclamara la república popular en 1949 (Lovell, 2012). El contexto sociocultural, más que un mero escenario, hace parte distintiva del estilo literario de este autor, y la obra que aquí analizamos no es una excepción. Sobre la premisa argumental arriba descrita, Yan Lianke construye un relato mordaz e incisivo de la Revolución Cultural, valiéndose, como herramienta primordial, de la incidencia de la revolución en el lenguaje (Cao *et al.*, 2020).

Así pues, uno de los aspectos que hacen de esta novela una obra excepcional dentro de esa suerte de subgénero literario que ha examinado y narrado los traumas y las heridas de la Revolución Cultural es el hecho de que la contextualización histórica que el autor va tejiendo no se sustenta tanto sobre alusiones a la realidad del momento (personajes, acontecimientos o vivencias), sino a partir, por encima de todo, del lenguaje de la época y de alusiones a sus textos: óperas modelo, novelas revolucionarias,

manifiestos políticos, citas del idolatrado prócer, eslóganes...

La segunda particularidad que merece la pena destacar es que el resultado de ese uso del lenguaje revolucionario y sus textos es una obra satírica. Yan Lianke consigue narrar una experiencia colectiva trágica a modo de comedia, subvirtiendo los cánones del realismo socialista (Z. Wang y Xiao, 2013). Gracias a ello, la apuesta literaria y estética sobresale por encima de consideraciones documentales. Así, *Duro como el agua* es mucho más que una novela ambientada en la Revolución Cultural; es una obra audaz, que urde la tragedia con ironía y con resonancias de las obras que dominaron la escena literaria y artística de la Revolución Cultural; se sitúa en la mejor tradición satírica que explota otros géneros, tiene un carácter marcadamente transgresor y tiende a interesarse por cuestiones públicas (Knight, 2004).

*Duro como el agua* imita y al mismo tiempo deconstruye las novelas de amor revolucionarias, género arquetípico del realismo socialista. En su análisis del lenguaje de las novelas publicadas durante la Revolución Cultural, Yang (1998) identifica una alta presencia de expresiones políticas e ideológicas, divididas en siete categorías: 1) terminología ideológica; 2) nombres de organizaciones políticas; 3) nombres de campañas políticas; 4) términos que denotan el estatus de clase; 5) eslóganes políticos; 6) citas de Marx, Lenin, Stalin y Mao, y 7) títulos de documentos políticos. Todas estas categorías están presentes, y con una alta incidencia, en la exaltada narración autobiográfica de Gao Aijun. Así, en el Ejemplo 3 podemos ver la inclusión de expresiones y eslóganes políticos en el contexto de una conversación casual:

[Ejemplo 3:]

天空中红色飞舞，街道上红味四溢，地面上红花开放，家庭里红桌红床红箱子。红色的海洋红色的湖，红色的山脉红色的田，红色的思想红色的心，红色的口舌红色的语。姓张的见了姓李的，说：“‘斗私批修’——你

喝没有？”答：“‘节约闹革命’——我喝过饭了。”问：“‘要破私立公’——你喝啥饭？”答：“‘不破不立’——老样儿，红薯汤。”张家要到李家借东西，推门进去见了人：“‘为人民服务’——婶，你家的箩筐让我用一用。”婶忙说：“‘我们要发扬白求恩精神’——你拿去用吧，新买的，爱惜一点。”说：“‘多快好省地建设社会主义’——知道了，谢谢婶。” (Yan, 2013, p. 106)

El aire soplabla rojo, las calles olían a rojo y de la tierra brotaron flores rojas. El océano y el mar eran rojos, y rojos eran los montes y los campos. El pensamiento era rojo; también el corazón, la lengua y las palabras. Si un tal Zhang se cruzaba con un tal Li, le decía: «*Hay que combatir el individualismo y criticar el revisionismo. ¿Has comido ya?*»; a lo que el otro replicaba: «*Es preciso aborraz para hacer la revolución. Ya he comido*». Uno: «*Tenemos que destruir la propiedad privada en beneficio de lo público. ¿Qué has comido?*». Y el otro: «*Hay que destruir antes de volver a edificar. Lo de siempre, una sopa de boniato*». Cuando uno iba a casa de otro para pedirle cualquier cosa prestada, empujaba la puerta y decía: «*¡Al servicio del pueblo! Cuñada, ¿te importa prestarme el cesto de mimbre?*». La vecina se apresuraba a contestar: «*Hemos de dar continuidad al espíritu de Norman Bethune. Cógela, claro. Es nueva, ten cuidado con ella*». Y aquel: «*Construyamos pronto y sin derroche el socialismo. No te preocupes, gracias, cuñada*». (Yan, 2024, p. 202)

Pero, como ya hemos adelantado, además de las novelas del realismo socialista y, más concretamente, de las publicadas en la Revolución Cultural, *Duro como el agua* bebe de otra fuente fundamental para comprender y trasladar tanto el universo del discurso de la novela como el particular estilo de extensos pasajes del relato: las óperas modelo. Siguiendo las fórmulas de la intertextualidad recogidas por Kao (1985), y a las que hacíamos referencia más arriba, esta relación queda patente en la inserción de pasajes de un intertexto (como sucede con los ejemplos citados de *La linterna roja*), pero también en la transferencia de motivos, tpos y tramas. Así, cuando Gao Aijun regresa a Chenggang, su pueblo natal, para hacer volar por los aires el templo ancestral, rememora un pasaje de una las arias de la ópera revolucionaria *Batalla en la llanura* (*Pingyuan Zuozhan*, 《平原作战》),

alterando mínimamente algunos detalles —“enemigo”, en lugar del “invasor japonés” del original; o la referencia al pueblo de Chenggang, en el que se ambienta la novela, en lugar del “Baolei” de la ópera— para adecuarla a la situación que está viviendo, como se muestra en el Ejemplo 4.

[Ejemplo 4:]

几天来和敌人周旋在山脉上/转移到程岗镇  
鱼入海洋/阴险的敌人仍在狂妄/使我们受  
陷害心受创伤/听村里亲人安睡无声响/盼  
相见, 盼相见去又怕惊动儿娘/人民的安危  
冷暖时刻记心上/但只见头顶上满天月光。  
(Yan, 2013, p. 248)

En los últimos días nos hemos enfrentado al invasor enemigo en mitad de la planicie / y hemos llegado a Chenggang, como pez que se adentra en el mar. / El odiado enemigo es despiadado, / y nos hace sufrir. / Oigo a los vecinos del pueblo durmiendo tranquilos en casa. / Ansío el reencuentro, pero temo despertar a mi madre y a mis hijos. / La seguridad del pueblo debe estar siempre en nuestros corazones, / sobre mi cabeza resplandece la luna en el firmamento. (Yan, 2024, p. 431)

De esta manera, los protagonistas rememoran pasajes de óperas que reflejan algo parecido a lo que están viviendo, se excitan al oír sus arias o cuelgan carteles con las imágenes de sus protagonistas en el túnel subterráneo en el que celebran sus encuentros furtivos.

Sobre todo esto, el elemento más reseñable para nuestro análisis es que, en momentos claves de la trama y a lo largo de extensos pasajes, el relato del narrador imita el estilo de la música teatral revolucionaria, con su cadencia lírica, su disposición en versos de métrica libre y su tono enardecido, como vemos en los siguientes fragmentos (Ejemplos 5 y 6), de los que, por motivos de espacio, solo recogemos las primeras líneas. En ellos, el protagonista Gao Aijun parece declamar —o cantar— cuando completa el túnel subterráneo que conecta su casa con la de su amante y cuando presta declaración tras ser detenido.

[Ejemplo 5:]

在地道挖通的那段日子里——那是多么短暂的一段令人难忘而美好的革命岁月啊——电灯头顶挂/光芒照下来/巨人的双手/英雄的气概/把程岗山河重安排/无限信仰/无限崇拜/黑夜寻找启明星 [...]。(Yan, 2013, p. 157)

El día que concluyó la excavación del túnel (¡qué tiempos revolucionarios aquellos, inolvidables, breves y bellos!), prendió la luz del techo / y alumbró el lecho / manos de gigante / ánimo y coraje / en Chenggang alteraron el paisaje. / Confianza desmedida / adoración insondable / buscando en el negro cielo / de la mañana el lucero [...]. (Yan, 2024, p. 289)

[Ejemplo 6:]

东方升起一轮红太阳，革命青年斗志昂，天不怕来地不怕，就怕你们上线又上纲。不上线、不上纲，我们依然能把红旗扛；大寨田里能播种，虎头山上能挥枪；革命依旧冲上前，战斗依然杀声响，[...]。(Yan, 2013, p. 271)

Un sol rojo en el este ha nacido y el espíritu de la lucha los jóvenes han recogido. No tememos al cielo ni a la tierra, pero sí vuestra línea y vuestros principios. Podemos enarbolar la bandera roja siempre que no sigamos esa línea ni esos principios. Los campos de Dazhai se pueden cultivar, la guarida del tigre se puede asaltar. La revolución siempre avanza, la lucha aún continúa [...]. (Yan, 2024, pp. 470-471)

Desde el punto de vista traductológico, la mayoría de las categorías descritas por Yang (1998) —terminología ideológica, nombres de organizaciones o campañas políticas, términos que denotan el estatus de clase, eslóganes...— no plantean, por sí mismas, especiales dificultades. Las referencias a los intertextos, ya sean citas textuales o alusiones a sus personajes y tropos, añaden una capa de dificultad a la labor traslaticia, en la que abundaremos en breve.

Por último, el recurso narrativo que integra en el relato pasajes inspirados en la expresividad, prosodia y cadencia de las óperas modelo constituye un desafío aún mayor, máxime cuando los intertextos en cuestión y hasta el género en su conjunto resultan por completo desconocidos para la audiencia del texto traducido.

## **Análisis: estrategias traductológicas e intertextualidad en *Duro como el agua***

La presencia de elementos relacionados con el universo del discurso y, en el caso que nos ocupa, con una tradición textual reconocible para el lector original, pero no así para la audiencia del texto de llegada, pone en entredicho la traducibilidad de los textos en su sentido más tradicional. Dentro de esta red que relaciona *Duro como el agua* con todo un corpus de intertextos (poesía clásica, escritos de Mao Zedong, documentos de índole política, eslóganes, canciones y demás textos revolucionarios...), las conexiones con las óperas modelo revisten un especial interés desde el punto de vista traductológico, tanto por su incidencia en el relato y el estilo narrativo de la obra como por el reconocimiento general de la dificultad que plantea la traslación de textos dramáticos cuando las tradiciones de la cultura de partida y la de llegada difieren de manera significativa (Bassnet, 1998). Dicho esto, cabe anotar que las óperas revolucionarias permean en *Duro como el agua* de muy diversas formas y, por tanto, las estrategias que se han adoptado en uno u otro caso han sido, por fuerza, también múltiples.

Venuti (2009) sitúa la traducción de elementos relacionados con la intertextualidad en el marco general del proceso de descontextualización y recontextualización en el que se descompone la traducción. En la fase de descontextualización, se pierde resonancia cultural o las connotaciones que se derivan de las referencias intertextuales. En la fase de recontextualización, y ante la imposibilidad de restituir en una traducción las resonancias de los intertextos, los traductores recurren a menudo al uso de paratextos (notas a pie de página, prólogos o comentarios), que restauren, al menos en parte, el contexto cultural del original que se pierde en la traducción.

Estas estrategias se corresponderían con lo que Lefevere (1992) denomina “decisiones conservadoras” (la reproducción del original en iguales o similares términos, con los prefacios o pies de

página preceptivos que compensen los vacíos de información), frente a las “animosas” (o *spirited*, según el término empleado por el autor, guiadas por la adaptación y actualización del original).

Fuera del texto, la traducción emplea elementos periféricos o paratextuales (Gil-Bardají *et al.*, 2012). La novela está precedida por un prólogo que presenta al autor, contextualiza la obra y sus rasgos intertextuales, e incluye una breve nota sobre la traducción. Además de esto, a lo largo de toda la novela, se ha procurado referenciar y dilucidar los pasajes que remiten a intertextos mediante notas a pie de página, un recurso polémico, pero apreciado por los lectores, y especialmente necesario, como han demostrado Rovira-Esteva y Tor-Carroggio (2020), cuando abundan las referencias metalingüísticas o intertextuales. Así, verbigracia, junto al Ejemplo 1, aparece una llamada con su correspondiente nota a pie de página, en la que se esclarecen el origen de la cita y el año de publicación de la obra a la que hace referencia, junto a una breve descripción, muy general, de la trama.

Dentro del texto, las citas textuales a intertextos figuran además distinguidas en la traducción con una tipografía diferente (cursiva) (véase Ejemplo 7). En algunos casos (como ocurre con el Ejemplo 1, citado al comienzo de este trabajo), el original no refleja ningún tipo de llamada o mención especial; en otros, como el Ejemplo 5, que recoge unos versos de la ópera modelo *La montaña de la azalea* (*Dujuan Shan*, 《杜鹃山》), estrenada en 1963, el original utiliza signos ortográficos que resaltan la singularidad del texto citado, como los paréntesis o la barra (/), signo, este último, usado para identificar y separar versos en textos poéticos (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, s. f.).

[Ejemplo 7:]

然就这当儿，（天呀天，地呀地！）我们的身后有了脚步声，且那脚步声走着走着咚的一下立住了，不走了。

（乱云飞，松涛吼，群出奔涌/枪声急，军情紧/肩上压力重千斤/风雨如磐天地暗/团团烈火烧我心……）

我把头立马旋过去。

程天青突然出现在了场边上。

(Yan, 2013, p. 112)

En ese instante (¡oh cielos, oh tierra!), oímos pasos a nuestras espaldas. Avanzaban, hasta que, de pronto, se detuvieron en seco.

(*Nubes revueltas, pinos agitados; la gente huye precipitada. Suenan disparos, tensa es la batalla. Pesada es la carga sobre los hombros, lluvias y vientos nublan tierra y cielo, y mi corazón arde como el fuego...*)

Me giré rápidamente.

Junto al trigal apareció de pronto la figura de Cheng Tianqing. (Yan, 2024, p. 212)

Junto con las notas a pie de página, el uso de la letra cursiva en la traducción hace visible en español la pluralidad y la riqueza intertextual de la novela, al tiempo que contextualiza pasajes que, de otra forma, podrían resultar chocantes, confusos, o incluso directamente ininteligibles para un público español, como podría suceder con el Ejemplo 7.

Estas estrategias conservadoras se han completado con otras de carácter más creativo e invisibilizantes. Destacan, en este último extremo, los pasajes recreados por el autor “al gusto de las óperas modelo”, y que ilustramos con los Ejemplos 5 y 6, en los que la versión en español ha recurrido a recursos como la rima (aquellos / bellos / techo / lecho; gigante / coraje / paisaje; cielo / lucero —no presente en el original en lengua china—), cierto ritmo, cadencia y musicalidad, la alteración del orden natural de las frases y un lenguaje, en definitiva, ligeramente artificioso, que podría evocar en la mente del lector un texto lírico o, desde luego, un estilo marcadamente diferenciado del resto de la narración.

La decisión de optar por un tipo de estrategia u otra nunca es gratuita, pues influye de manera

significativa e irremediable en la recepción y el tratamiento que se hará de la obra traducida. Como se ha señalado, el primer modo de traducir peca de hacer explícitas en español características que el texto original mantiene en la esfera de los significados implícitos. Tiende, además, a incidir en la otredad y a poner de relieve la especificidad cultural del original, al mismo tiempo que suele crear una cierta ficción de autenticidad asociada a la traducción académica y del canon literario (Sun, 2009). Esto último, como bien apunta Venuti (2009), plantea al mismo tiempo sus propios inconvenientes: por una parte, dota al texto de un formato académico que podría limitar su público potencial; por otra, anula el efecto de equivalencia.

Hatim y Mason (1990) hacen especial hincapié en la naturaleza motivada de la intertextualidad. Como venimos ilustrando en los apartados que anteceden, consideramos que la intertextualidad desempeña un papel fundamental en la lectura y traducción de *Duro como el agua*, en primer lugar, por la gran cantidad de referencias intertextuales que la novela contiene (entendidas aquí como la inserción de pasajes no identificados en el original como citas textuales); en segundo lugar, porque las referencias explícitas y la transposición de elementos (argumentales y retóricos) sitúan al lector en el contexto social, político y cultural de una época muy concreta de la historia reciente de China; y, en tercer y último lugar, porque la relación de la novela con sus intertextos aporta la clave que nos permite interpretar el estilo de muchos pasajes y el tono satírico de toda la novela.

En cierto modo, las diferentes estrategias que se han adoptado para abordar el carácter intertextual de la obra original en su traducción al español han buscado reflejar estas motivaciones: el uso de recursos conservadores pretenden suplir vacíos y mostrar la pluralidad de intertextos; las intervenciones más libres y creativas, entretanto, aportan textura y marcan las transiciones entre lo que se podría considerar narración convencional —si es que la prosa de

Yan Lianke se puede tildar de “convencional” — y la lírica de la dramatización revolucionaria.

En último término, no obstante, estas estrategias que buscan paliar las desconexiones intertextuales que acaecen al recontextualizar la obra traducida en un espacio nuevo pueden llegar a producir extrañeza. En este punto, recuperamos las palabras del poeta Esteban Pujals Gesalí: “Al traductor no le queda más remedio que resignarse al halo de rareza extrema que acompañará a su texto en el contexto nuevo y razonar que no es un problema lo que no tiene solución” (2019, p. 379).

### Conclusiones

La intertextualidad hace que las dificultades que se desprenden de la traducción de todo texto alcancen a una red de significados y contextos que pueden carecer de un reflejo natural en la cultura meta. Este desencuentro se hace especialmente pronunciado en aquellos textos en los que dicha intertextualidad se exhibe con especial protagonismo y cuando las referencias a los intertextos, además de veladas, forman parte de un género desconocido para la audiencia del texto traducido, como es el caso de las óperas modelo. La novela *Duro como el agua*, del escritor chino Yan Lianke, cumple con estas condiciones, que lo convierten en un ejemplo excelente para estudiar la relación entre intertextualidad y traducción en el marco de tradiciones textuales dispares.

A través de conexiones y dependencias con los textos que determinaron la Revolución Cultural, *Duro como el agua* nos sumerge en un contexto histórico singular y con unas connotaciones políticas y culturales muy definidas. Como rasgo más relevante aún, la influencia de las óperas modelo, más que un valor documental, constituye en la novela un recurso estilístico que aprovecha el lenguaje del drama musical chino de los años sesenta y setenta del siglo pasado para armar el estilo narrativo de la novela y urdir su acento satírico.

Desde el punto de vista de la traducción, esta hondura literaria, fundamental en la trama y en el tono

de toda la obra, obliga a realizar un esfuerzo notable de interpretación, documentación y, en última instancia, recontextualización. La distancia cultural de los contextos de origen y llegada, sumada a la extrañeza que pueden despertar los intertextos en un público hispanohablante, hacen necesaria en este caso una combinación de estrategias que reúnen elementos tanto conservadores y extranjerizantes como innovadores y domesticantes.

## Referencias

- Allen, G. (2000). *Intertextuality*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203131039>
- Balcom, J. (2006). Translating modern Chinese literature. En S. Bassnett y P. Bush (Eds.), *The translator as writer* (pp. 119-134). Continuum.
- Bassnet, S. (1998). Still trapped in the labyrinth: Further reflections on translation and theatre. En S. Bassnett y A. Lefevere (Eds.), *Constructing cultures: Essays on literary translation topics in translation* (pp. 90-108). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800417892-009>
- Benjamin, W. (1992). The task of the translator. En R. Schulte y J. Biguenet (Eds.), *Theories of translation. An anthology of essays from Dryden to Derrida* (pp. 71-82). The University of Chicago Press.
- Cao, Y., He, T. y Yi, W. (2020). Revolution, love and discourse: On Yan Lianke's "Hard as water". *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, 6(1), 31-40. <https://doi.org/10.18178/IJLL.2020.6.1.246>
- Chan, S. W. (2022). The dream, the disease, and the disaster. On Yan Lianke's dream of Ding Village. En R. Moratto y H. Y. F. Choy (Eds.), *The Routledge companion to Yan Lianke* (pp. 171-183). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003144564-14>
- Chen, T. (2021, August 31). Idiom as instrument: On Yan Lianke's "Hard Like Water". *Los Angeles Review of Books*. <https://lareviewofbooks.org/article/idiomas-instrument-on-yan-liankes-hard-like-water/>
- Dai, J. (2016). A Diachronic study of Jingju Yangbanxi model Peking Opera music. En P. Clark, L. Pan y T.-H. Tsai (Eds.), *Listening to China's cultural revolution. Music, politics, and cultural continuities* (pp. 11-36). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137463579\\_2](https://doi.org/10.1057/9781137463579_2)
- Derrida, J. (1985). Des tours de Babel. En J. F. Graham (Ed.), *Difference in translation* (pp. 165-207). Cornell University Press.
- Farahzad, F. (2009). Translation as an intertextual practice. *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice*, 16(3-4), 125-131. <https://doi.org/10.1080/09076760802547462>
- Fisac, T. (2015). Yan Lianke: un autor comprometido con la literatura y la China contemporánea. *Revista de Occidente*, (407), 91-104.
- Fisac, T. (2018). ¿Traición o innovación? La influencia europea en la creación literaria del escritor chino contemporáneo Yan Lianke. Araucaria. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, (40), 137-158. <https://doi.org/10.12795/araucaria.2018.i40.06>
- Gil-Bardají, A., Otero, P. y Rovira-Esteva, S. (Eds.). (2012). *Translation peripheries. Paratextual elements in translation*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0360-1>
- González Puy, I. (2005). Introducción. En Anónimo, *La linterna roja* (pp. 6-17). Edinexus.
- Hatim, B. y Mason, I. (1990). *Discourse and the translator*. Longman.
- Hermans, T. (2003). Translation, equivalence and intertextuality. *Wasafiri*, 10(40), 39-41. <https://doi.org/10.1080/02690050308589868>
- House, J. (2006). Text and context in translation. *Journal of Pragmatics*, 38(3), 338-358. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2005.06.021>
- Kao, K. S. Y. (1985). Aspects of derivation in Chinese narrative. *Chinese Literature: Essays, Articles, Reviews (CLEAR)*, 7(1/2), 1-36. <https://doi.org/10.2307/495192>
- Knight, C. a. (2004). *The literature of satire*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511485428>
- Kristeva, J. (1986). *The Kristeva reader* (T. Moi, Ed.). Columbia University Press.
- Ku, M. (2006). La traducción de los elementos lingüísticos culturales (chino-español). Estudio de 红楼梦 [Sueño en las estancias rojas] [PhD Thesis] Universitat Autònoma de Barcelona, España. <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2006/tdx-0809106-123747/mk1de2.pdf>
- Lefevere, A. (1992). *Translation, rewriting, and the manipulation of literary fame*. Routledge.

- Lefevere, A. y Bassnett McGuire, S. (Eds.). (1990). *Translation, history and culture*. Pinter Publishers.
- Lei, C. (2019). Metáforas y culturemas en la lengua china. *Tonos Digital*, (37), 1-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7036668>
- Leung, L. (2011). Yan Lianke: A writer's moral duty. *Chinese Literature Today*, 1(2), 73-79. <https://doi.org/10.1080/21514399.2011.11833937>
- Leung, L. (2016). *Contemporary Chinese fiction writers. Biography, bibliography, and critical assessment*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315719504>
- Lin, J. (2013). *Yan Lianke Wenxue Yanjiu* (阎连科文学研究) [Investigaciones sobre la literatura de Yan Lianke]. Yunnan Chuban Jituan Gongsi.
- Littau, K. (1997). Translation in the age of postmodern production: From text to intertext to hypertext. *Forum for Modern Language Studies*, 33(1), 81-96. <https://doi.org/10.1093/fmls/XXXIII.1.81>
- Lovell, J. (2012). Finding a place: Mainland Chinese fiction in the 2000s. *The Journal of Asian Studies*, 71(1), 7-32. <https://doi.org/10.1017/S0021911811002993>
- Ludden, Y. (2013). China's musical revolution: From Beijing opera to Yangbanxi [PhD Thesis]. Kentucky University, U. S. [https://uknowledge.uky.edu/music\\_etds/19](https://uknowledge.uky.edu/music_etds/19)
- MacFarquhar, R. y Schoenhals, M. (2009). *La revolución cultural china*. Crítica.
- Mittler, B. (2003). Cultural Revolution model works and the politics of modernization in China: An analysis of "Taking Tiger Mountain by strategy". *The World of Music*, 45(2), 53-81. <https://www.jstor.org/stable/41700060>
- Mittler, B. (2016). Just beat It! Popular legacies of cultural revolution music. En P. Clark, L. Pan y T.-H. Tsai (Eds.), *Listening to China's cultural revolution. Music, politics, and cultural continuities* (pp. 239-268). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137463579\\_12](https://doi.org/10.1057/9781137463579_12)
- Moratto, R. y Choy, H. Y. F. (Eds.). (2022). *The Routledge companion to Yan Lianke*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003144564>
- Moreno-Arrones Delgado, J. C. (2022). Las yangbanxi u óperas revolucionarias chinas. *Revista de Occidente*, 496, 105-120.
- Niu, L. (2019). El clan del sorgo rojo de Mo Yan: estudio sociológico de la difusión y análisis de la traducción de los culturemas en las versiones inglesa y españolas [PhD Thesis]. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/234227>
- Pujals, E. (2019), en VV. AA. . *Pedir la luna. Una reflexión colectiva sobre el arte de traducir*. Enclave de Libros.
- Ramírez Bellerín, L. (2004). *Manual de traducción: chino-castellano*. Gedisa.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (s. f.). Barra. En *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)* (2.a ed.). <https://www.rae.es/dpd/barra>
- Rovira-Esteva, S., Casas-Tost, H. y Vargas-Urpí, M. (2019, 2022). *La literatura china traducida en España*. Base de datos en acceso abierto. <https://dticao.uab.cat/txicc/lite>
- Rovira-Esteva, S. y Tor-Carroggio, I. (2020). N. de la T.: dícese de un elemento controvertido. Análisis de la recepción de las notas del traductor en la traducción del chino de Diarios del Sáhara. *ONOMAZÉIN*, 50(2), 47-70. <https://doi.org/10.7764/onomazein.50.02>
- Royal Society of Literature. (2021, noviembre 30). Inaugural RSL International Writers Announced. Royal Society of Literature. <https://rsliterature.org/inaugural-rsl-international-writers-announced/>
- Sakellariou, P. (2015). The appropriation of the concept of intertextuality for translation-theoretic purposes. *Translation Studies*, 8(1), 35-47. <https://doi.org/10.1080/14781700.2014.943677>
- Song, W. (2016). Yan Lianke's mythorealist representation of the country and the city. *Modern Fiction Studies*, 16(4), 644-658. <https://doi.org/10.1353/mfs.2016.0057>
- Sun, S. (2015). *Drugs for the mind. Censorship in China*. Evatas Foundation.
- Sun, X. (2020). Traducción chino-español de los culturemas de El rábano transparente. *Hikma*, 19(1), 95-115. <https://doi.org/10.21071/hikma.v19i1.12017>
- The Susijn Agency. (s. f.). *Yan Lianke*. <https://thesusijnagency.com/yan-lianke/>
- Tor-Carroggio, I. y Rovira-Esteva, S. (2021). Chinese literary translation in Spain up until 2020: A quantitative approach of the who, what, when and how. *Skase: Journal of Translation and Interpretation*, 14(1), 67-94. [https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2021/806e727f9059/skase\\_a2021v14n1p67.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2021/806e727f9059/skase_a2021v14n1p67.pdf)
- Tsai, C. (2011). In sickness or in health: Yan Lianke and the writing of autoimmunity. *Modern Chinese Literature*

- and Culture*, 23(1), 77-104. <https://www.jstor.org/stable/41491041>
- Venuti, L. (2009). Translation, intertextuality, interpretation. *Romance Studies*, 7(3), 157-173. <https://doi.org/10.1179/174581509X455169>
- Vidal Claramonte, M. C. Á. (1995). *Traducción, manipulación, desconstrucción*. Ediciones Colegio de España.
- Walsh, M. (2022). *The subplot. What China is reading and why it matters*. Columbia Global Reports.
- Wang, C. (2016). La traducción de la literatura china en España. *Estudios de Traducción*, 6, 65-79. <https://doi.org/10.5209/ESTR.53004>
- Wang, C. (2022). A geocritical study of Yan Lianke's Balou Mountain stories. En R. Moratto y H. Y. F. Choy (Eds.), *The Routledge companion to Yan Lianke* (pp. 298-310). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003144564-23>
- Wang, Z. y Xiao, H. (2013). Lun «Jianying Ru Shui» (论《坚硬如水》) [Acerca de Duro como el agua]. En J. Lin (Ed.), *Yan Lianke Wenxue Yanjiu* (阎连科文学研究) [Investigaciones sobre la literatura de Yan Lianke] (vol. 1, pp. 221-232). Yunnan Chuban Jituan Gongsi.
- Xue, Y. (2021). La recepción editorial y crítica de la narrativa contemporánea china en España [PhD Thesis]. Universidad de Salamanca. <http://hdl.handle.net/10366/149504>
- Yang, L. (1998). Ideological style in the language of the Chinese novels of the Cultural Revolution. *Modern Chinese Literature*, 10(1/2), 149-171. <https://www.jstor.org/stable/41490777>
- Yan, L. (2013). *Jianying Ru Shui* (《坚硬如水》) [Duro como el agua]. Yunnan Renmin Chubanshe.
- Yan, L. (2016). An examination of China's censorship system. En C. Rojas y A. Bachner (Eds.), *The Oxford handbook of modern Chinese literatures* (pp. 263-274). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199383313.013.13>
- Yan, L. (2024). *Duro como el agua* (B. Cuadra, Trad.). Automática Editorial.
- Yang, X. y Wang, M. (2023). On the rendering of intertextuality in Chinese-to-English literary translation: A case study on the English translation of Renmian Taohua. *International Journal of Translation and Interpretation Studies*, 3(3), 52-59. <https://doi.org/10.32996/ijtis.2023.3.3.7>

**Cómo citar este artículo:** Cuadra-Mora, B. (2024). Intertextualidad en la traducción de la novela Duro como el agua, de Yan Lianke. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(2), 1-16. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356138>

# TECHNOLOGY FOR PUBLIC SERVICE TRANSLATORS AND INTERPRETERS IN SPAIN: ENHANCING EMPLOYABILITY THROUGH TRAINING

TECNOLOGÍA PARA TRADUCTORES E INTÉRPRETES EN LOS SERVICIOS PÚBLICOS EN ESPAÑA: FOMENTAR LA EMPLEABILIDAD MEDIANTE LA FORMACIÓN

TECHNOLOGIE POUR LES TRADUCTEURS ET INTERPRÈTES DU SERVICE PUBLIC EN ESPAGNE : AMÉLIORER L'EMPLOYABILITÉ PAR LA FORMATION

TECNOLOGIA PARA TRADUTORES E INTÉRPRETES DO SERVIÇO PÚBLICO NA ESPANHA: MELHORAR A EMPREGABILIDADE POR MEIO DA FORMAÇÃO

## Bianca Vitalaru

Lecturer, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, Spain.  
bianca.vitalaru@uah.es  
<https://orcid.org/0000-0003-0618-3867>

## Carmen Pena-Díaz

Full Professor, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, Spain.  
carmen.pena@uah.es  
<https://orcid.org/0000-0002-2329-756X>

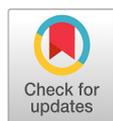
## ABSTRACT

Despite rapid technological advances and how they affect public service interpreting and translation (PSIT), as a subfield of translation and interpretation, very few studies focus on how technological competence affects or facilitates employability in PSIT. This descriptive study carried out among graduates of the University of Alcalá's PSIT programme intends to fill that gap by examining the usefulness of its technology-related training. This descriptive case study sought (1) to establish which technological tools graduates had to use in their jobs and the technological requirements in the labour market for PSIT; (2) to establish potential differences between the T&I and the PSIT sectors regarding technological requirements or needs; and (3) to assess how useful the training received was. Findings show similarities in the use of sources and tools in both T&I and PSIT, but also differences in information mining sources, highlighting varied needs. Moreover, although computer-assisted-translation tools and machine translation are widely demanded nowadays, their use by graduates was shown to be lower than expected. This study gives critical insights for researchers, trainers, and programme designers to ensure that their syllabi encompass comprehensive content tailored to both in-house and freelance translators to increase their employability.

**Keywords:** translation tools, technological competence, public service interpreting and translation, translation and interpreting, employability

## RESUMEN

Pese a los acelerados avances tecnológicos y su impacto en la traducción y la interpretación en los servicios públicos (TISP), como una subdisciplina del campo de la traducción y la interpretación, son escasos los estudios que tratan los efectos positivos o negativos de la competencia tecnológica sobre la empleabilidad en este campo. Este estudio de caso descriptivo centrado en egresados del programa de



Received: 2023-07-27 / Accepted: 2024-05-24 / Published: 2024-06-24

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.354428>

Editor: Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Copyright, Universidad de Antioquia, 2024. This is an open access article, distributed in compliance with the terms of the Creative Commons license BY-NC-SA 4.0 International.



PSIT de la Universidad de Alcalá busca llenar ese vacío mediante un análisis de la utilidad de la formación en tecnología. El estudio buscó 1) determinar qué herramientas tecnológicas debían usar los egresados en sus empleos y los requerimientos tecnológicos del mercado laboral de la TISP; 2) establecer las posibles diferencias entre los sectores de la traducción y la interpretación y la TISP en relación con los requerimientos o necesidades tecnológicas; y 3) evaluar la utilidad de la formación recibida. Los resultados mostraron semejanzas en el uso de fuentes y herramientas en T&I y en TISP, pero también diferencias en fuentes de minería de datos, lo que pone de relieve las diversas necesidades. Más aún, aunque las herramientas de traducción asistida por computador y la traducción automática tienen amplia demanda actualmente, se observó una utilización entre los egresados menor de lo esperado. Este estudio ofrece conclusiones de gran importancia para investigadores, formadores y diseñadores curriculares para garantizar que sus programas académicos cubran un contenido integral que responda a las necesidades de traductores internos y autónomos para fomentar su empleabilidad.

**Palabras clave:** herramientas de traducción, competencia tecnológica, traducción e interpretación en servicios públicos, traducción e interpretación, empleabilidad

## RÉSUMÉ

Malgré les avancées technologiques accélérées et leur impact sur la traduction et l'interprétation dans le service public (TISP) en tant que sous-discipline du domaine de la traduction et l'interprétation, peu d'études adressent les effets positifs ou négatifs de la compétence technologique sur l'employabilité dans ce domaine. Cette étude de cas descriptive menée auprès des diplômés du programme TISP de l'université d'Alcalá vise à combler cette lacune en analysant l'utilité de la formation technologique. L'étude visait à 1) déterminer les outils technologiques que les diplômés devraient utiliser dans leur travail et les exigences technologiques du marché du travail des TISP ; 2) établir les différences éventuelles entre les secteurs de la traduction et l'interprétation et de PSIT en ce qui concerne les exigences ou les besoins technologiques ; et 3) évaluer l'utilité de la formation reçue. Les résultats ont montré des similitudes dans l'utilisation des sources et des outils en T&I et TISP, mais aussi des différences dans les sources d'extraction de données, soulignant les besoins différents. En outre, bien que les outils de traduction assistée par ordinateur et la traduction automatique soient actuellement très demandés, leur utilisation par les diplômés s'est avérée plus faible que prévu. Cette étude donne des indications essentiels aux chercheurs, formateurs et concepteurs de programmes pour qu'ils garantissent que leurs programmes d'études comprennent un contenu complet adapté aux traducteurs internes et indépendants afin d'améliorer leur capacité d'insertion professionnelle.

**Mots clef :** outils de traduction, compétence technologique, traduction et interprétation chez le service publique, traduction et interprétation, employabilité

## RESUMO

A despeito dos rápidos avanços tecnológicos e de seu impacto na tradução e a interpretação de serviço público (TISP) como uma subdisciplina do campo da tradução e interpretação, há poucos estudos que abordam os efeitos positivos ou negativos da competência tecnológica sobre a empregabilidade nesse campo. Este estudo de caso descritivo realizado entre os formandos do programa de TISP da Universidade de Alcalá busca preencher essa lacuna analisando a utilidade do treinamento em tecnologia. O estudo procurou 1) determinar quais ferramentas tecnológicas os graduados deveriam usar em seus empregos e os requisitos tecnológicos do mercado de trabalho de TISP;

2) estabelecer possíveis diferenças entre os setores de tradução e interpretação e de TISP em relação aos requisitos ou necessidades tecnológicas; e 3) avaliar a utilidade do treinamento recebido. Os resultados mostraram semelhanças no uso de fontes e ferramentas em tradução e interpretação e TISP, mas também diferenças nas fontes de mineração de dados, destacando as diferentes necessidades. Além disso, embora as ferramentas de tradução assistida por computador e a tradução automática estejam atualmente em alta demanda, seu uso entre os graduados foi menor do que o esperado. Este estudo fornece *insights* essenciais para que pesquisadores, instrutores e criadores de programas garantam que seus programas de estudo incluam conteúdo abrangente adaptado a tradutores internos e autônomos para aumentar sua empregabilidade.

**Palavras chave:** ferramentas de tradução, competência tecnológica, interpretação e tradução no serviço público, tradução e interpretação, empregabilidade

## Introduction

Public Services Interpreting and Translating (PSIT) is a discipline within the wider translation and interpreting (T&I) area that takes place in the context of public services, helping users who do not speak the main language of the country where the service is taking place. It differs from other T&I fields in its strong social focus, thereby requiring specific skills.

Over the last decade, technological advances, especially concerning translation productivity, social media, and artificial intelligence (AI), have brought many changes in professional and social settings in the field of T&I. Therefore, although T&I studies and PSIT (as its specialised subarea) have traditionally received less technological training in university curricula (Kerremans et al., 2019), their work methodology has also been affected by digitalisation and new technologies.

4

Several studies support the need for integrating technological advances to this field. For example, Sánchez Ramos (2017) and Vigier Moreno and Sánchez Ramos, (2017) show the benefits of corpus analysis tools for translation and interpreting training. Other studies approach current practices and perceptions regarding technology use. Thus, Kerremans et al. (2019) show the relationship between PSIT interpreters and translators' prior training and the frequency of use of a variety of technological tools in their professional practice, while Zaretskaya (2017) analyses professional translators' needs regarding translation technologies and ways to improve them. Also, Vercher García (2021) gathers information about the degree of knowledge, acceptance, and application of machine translation (MT), from different corners (translation agencies, professional translators, and clients).

On the other hand, studies such as Álvarez-Álvarez and Arnáiz-Uzquiza (2017), Galán-Mañas (2017), and Muñoz-Miquel et al. (2020) underline

the need for universities to adapt their curriculum to include more specific employability skills, as well as adding training in entrepreneurship. Developing or shaping translation students' technological competence and offering them the opportunity to be proficient with translation technology is an effective strategy to increase their employability, since, as ELIS (2022, 2023) reports show, language service companies state graduates' technological competence needs improvement.

To address the relationship between the technological skills needed to enhance employability, it is essential to assess the T&I labour market's reality, that is, the types of jobs offered, the training required, and the competences most valued by employers of different settings. In fact, for González Pastor (2023), mapping the professional translation market is essential to design pedagogical proposals that keep up with the T&I socio-professional reality.

In this line, several studies focused on master's degree level training and employment (Krause, 2017; Valero-Garcés & Gambier, 2014; Valero-Garcés & Toudic, 2014; Valero-Garcés, 2017; Vitalaru, 2022a, 2022b) give T&I professionals hints about the needs of their potential employers, and help programme organisers and trainee translators plan their training objectives. Specifically, three European surveys designed within the following projects shed light on the relationship between training (including technological skills) and employability, by identifying labour market needs, competences in demand, and highlighting the importance of cooperation between language service providers and higher education institutions. The Optimale project (2011-2013) survey designed by the Directorate-General for Education and Culture, the (2015-2016) survey on 'Employment and the future of the profession', created by the European Commission Directorate-General of Translation (DGT) and the European Master's in Translation (EMT), and European Union of Associations of Translation Companies (EUATC/ ELIS) survey

(2016)<sup>1</sup> show job opportunities for translators. They underscore the fact that Computer Assisted Translation (CAT) tools and MT skills increase job opportunities. Additionally, they suggest that adapting training by integrating flexible multi-disciplinary approaches is essential to enhance graduates' employability (Valero-Garcés, 2018; Valero-Garcés and Cedillo Corrochano, 2018).

This study attempts to assess the usefulness of technology-related training in a master's level programme that trains in the PSIT fields of intercultural communication in general, healthcare, legal, and administrative settings (including international protection settings) in Spain since 2006. The Master's Degree in Intercultural Communication, Public Service Interpreting and Translation at Universidad de Alcalá, (Madrid, Spain) is one of the oldest and one of the few MA programmes specialised in public services and intercultural communication in the EU in several language pairs: Arabic/Chinese/English/French/Polish/and Romanian/Russian–Spanish. The programme's quality and its compliance with national and European academic standards have been endorsed by the National Agency for Quality Assessment and Accreditation (ANECA), and the membership to the Master's in Translation (EMT) network in 2009, 2014, 2019, and 2024. EMT membership provides a quality label for translation master's programmes that meet specific standards regarding "agreed professional standards and market demands" (EMT, 2024) and the development of specific competences.

This article is part of a project<sup>2</sup> carried out by the Quality Committee of this PSIT programme at Universidad de Alcalá to determine the

employability of its graduates. It had three objectives. First, to determine the technology used by PSIT graduates in their jobs and current needs regarding the technological requirements of what we consider to be the PSIT labour market, that is, T&I or mediation in education, health, and administrative or legal settings. Second, to identify any potential gaps between the T&I training and jobs in the PSIT sector. Third, to measure how useful the training received was in terms of information mining sources and technological resources.

The study will help organisers of this and similar programmes to identify the potential usefulness of sources and tools currently taught and weigh modifications to adapt the programme to the current market needs. It will ultimately result in improving PSIT training in general, considering that the integration of practical adapted knowledge and efficient use of the different tools available can enhance employability skills for PSIT.

To achieve these objectives, graduates of the 2014–2020 PSIT programme cohorts were sent a questionnaire. Specific research questions were used to guide the design, the analysis, and the conclusions (see Table 3, in Instrument section).

### Technological Competence and the PSIT Programme

Technological competence can only be defined in relation to translation competence, which we understand as a broader term that can include both translation and interpreting activities. It is considered a particular type of expert knowledge that requires declarative and, predominantly, procedural knowledge (Hurtado Albir, 2015); thus, it is encompassed by instrumental competence and it is related to problem-solving (PACTE, 2018).

Defining translation competence has been, in fact, one of the main tasks undertaken by the EMT network, which is a partnership project between the Directorate-General for Translation of the European

1 For an overview of these surveys' objectives, see Vitalaru (2022b). For details, see Valero-Garcés and Gambier, 2014; Valero-Garcés and Toudic, 2014; Krause, 2017; Valero-Garcés and Cedillo Corrochano, 2018; Valero-Garcés, 2018; ELIS, 2022, 2023, 2024.

2 The project is called "Labour market insertion, internships, and competence development for translation and interpreting students".

Commission and several universities from a wide range of European countries. The main competences that EMT promotes are language and culture, service provision, technology, translation, and personal and interpersonal competence, although the parameters and aspects established in each have been redefined or shaped in the EMT Competence Framework in 2017 and 2022 (EMT, 2022).

Thus, the technological competence in the EMT Framework refers to all the knowledge and skills used to implement present and future translation technologies within the translation process (i.e., search engines, corpus-based tools, text analysis tools, CAT tools, MT, and quality assurance tools). The latest version includes basic knowledge of MT technologies and the ability to implement MT according to potential needs (EMT, 2022) and revolves around ideas such as working under pressure, information mining, or understanding the potential and restrictions of MT use.

6 Since the EMT Competence Framework (2022) is used as the point of reference for postgraduate

programmes wishing to enter the EMT network, its specific parameters for technological competence as well as the reference to tools management or research skills mentioned as part of the translation competence will be used to identify the translation and technological aspects considered key for translators in the PSIT programme (see next section).

Ultimately, the implication of this competence framework for the programmes that belong to the EMT network is that programmes that train future translators must adapt and update their teaching approaches to reflect these competences, which are none other than the job market needs.

The programme is structured in five modules (which encompass nine compulsory subjects). It focuses on a different work setting and combining in-classroom T&I theory and practice, an internship in institutions and companies, and a Master's Thesis based on empirical research (Table 1). Three of the subjects are common to all language pairs, while six are taught by language pairs:

**Table 1** Structure of the Programme

Modules	Subjects	ECTS	Main Focus/Topics
1. Intercultural communication and PSIT techniques and tools	1. Interlinguistic communication. 2. Institutional communication with foreign population. 3. Techniques and resources in PSIT.	18 ECTS	Overview of interlinguistic and intercultural communication. PSIT research and translation tools.
2. T&I in healthcare settings	4. Translation 5. Interpreting	10 ECTS	Focus mainly on developing translation or interpreting competences in specific fields by language pair.
3. T&I in legal and administrative settings	6. Translation 7. Interpreting	14 ECTS	
4. Internship	8. Internship	6 ECTS	In one of the institutions (healthcare or legal), NGOs, associations, cultural centres, T&I companies or other centres that the university has signed an agreement with. 150 working hours.
5. Master's Thesis	9. Master's Thesis.	12 ECTS	Writing an 80-100-page research paper. It can only be completed after passing the rest of the subjects.

Note: ECT: European Credit Transfer and Accumulation System. 1 ECT refers to approximately 25 hours workload.  
Source: Vitalaru (2024).

The most significant subjects in terms of developing or shaping technological skills are:

1. Techniques and Resources in PSIT, taught as common-core content for one week in October (i.e., 150 hours, of which 30 are interactive workshops and 120 are students' working hours and other tasks). This subject is taught before T&I subjects and focuses on terminology, information mining sources, research principles, and translation tools.
2. the two translation subjects taught by language pairs in November and January (each of 5 ECTS, i.e., 125 hours, of which 44 are onsite classes and 81 are students' working hours and other tasks).
3. 150-hour internships, carried out in more than 250 companies and institutions between March and July/September.

Additionally, Table 2 shows how the parameters or aspects indicated by the EMT Framework (2022) have been included in the PSIT programme.

Extracurricular activities (non-compulsory 2h-/4h-/8h-seminars and workshops taught mainly by industry partners) are also promoted amongst the PSIT programme's students throughout the year. Their main objective is to complement compulsory training and improve students' employability skills and chances to meet market needs, as reported by both trainers and students. Some examples of the topics of the workshops/seminars taught for several years are website translation, Microsoft Office software for translators, telephone or remote interpreting, preparing translators and interpreters to work as freelance, practice with publishing software InDesign, practice with Trados, among others (Master's in PSIT, 2024).

### Understanding and Updating Technological Competence

Several studies have inquired into technological competence in the T&I labour market. Valero-Garcés and Gambier (2014) and Valero-Garcés and Toudic (2014), based on data obtained

from the Optimale project, highlighted the gap between the need for knowing how to use standard CAT tools or competences related to MT and the T&I industry technological savvy, such as MT systems and post-editing. These studies also found that language service providers were exploring other T&I technologies associated with computing, such as webpages, mobile telephones, or localisation.

Additionally, Krause (2017) compiled, based on data from a study by EU DGT and the EMT Network, the competences sought in most participants' jobs who were graduates from EMT Network programmes. Those skills were related to technology skills and tasks.

This concern is in line with the annual survey conducted by the European Language Industry to offer a broader view of the translation market, gathering information from several groups: language service companies, independent language professionals, training institutions and students, language departments, and language service buyers (see ELIS, 2024). In an analysis of its 2018 results regarding the implications for the profession and the training involved, Valero-Garcés and Cedillo Corrochano (2018) stated that some clear trends emerged from this survey: the increasing importance of MT and the still-dominant role of technology as well as the tendency to outsource linguistics and non-linguistics tasks.

As the ELIS reports have shown since then, MT implementation has stood as a main industry trend followed by other technological concerns. More specifically, MT implementation dominates the trend list in the 2023 ELIS report and is considered both as a positive trend (by approx. 60% of respondents) and a negative trend (by about 45% of respondents) by language service companies, while AI is mainly considered a challenge (ELIS, 2023). Most recently, the 2024 report showed an ongoing and significant growth in the use and implementation of technology. In fact, as per the 2024 ELIS survey, language technologies

Table 2 EMT Parameters in the PSIT Programme

Skills as phrased in the EMT Competence Framework	Subject in the PSIT Programme	Specific Training & Software
<b>Competence 1: Technology Competence (EMT 2022) Tools and Applications</b>		
Use the most relevant IT applications [...] and adapt rapidly to new tools and IT resources [...].	Introduction and practice: Techniques and Resources in PSIT. Practice and reflection: Translation in healthcare settings. Translation in legal-administrative settings. Internships.	-Training on effective searches and information mining techniques. -Training on file formats and pre-processing techniques. -Corpus analysis tools: Practice with AntConc & Sketch Engine. - CAT Tools: Overview and characteristics of TM, available software, formats, text aligners, etc. -Practice with Wordfast Anywhere & Trados (the latter as an additional workshop). -QA: in the translation environments learned.
Make effective use of search engines, corpus-based tools, text analysis tools, computer-assisted translation (CAT) and quality assurance (QA) tools where appropriate. Pre-process, process and manage files and other media/sources as part of the translation workflow, e.g., web and multimedia files.	Introduction and practice: Techniques and Resources in PSIT. Practice and reflection: Translation in healthcare settings. Translation in legal-administrative settings. Internships.	-Training in MT features, measuring the quality of translation and techniques, and post/editing. -Practice with MateCat.
Understand the basics of MT systems and their impact on the translation process, and integrate MT into a translation workflow where appropriate. [...]	Introduction and practice: Techniques and Resources in PSIT. Practice and reflection: Translation in healthcare settings. Translation in legal-administrative settings.	-Text analysis within the translation environments learned. -Overview and analysis of information & research tools available (especially for thematic, terminological purposes) by settings and language pairs. -Term banks and terminology sheets. -Glossary creation with different tools. -Workflow management tools.
Apply other tools in support of language and translation technology, such as workflow management tools.	Translation in healthcare settings. Translation in legal-administrative settings. -Internships.	
<b>Competence 2: Translation competence (EMT 2022, p. 8)</b>		
Acquire, develop, and use thematic and domain-specific knowledge relevant to translation needs [...] terminology and phraseology, specialised sources, etc.); Translate different types of material on and for different kinds of media, using appropriate tools and techniques; And apply post-editing to MT output using the appropriate post-editing levels and techniques [...].	Translation in healthcare settings. Translation in legal-administrative settings. Internships.	-Specific training on the variety and potential of research sources by field. -Creation and use of databases and terminological sources. -Text analysis activities. -Practice with activities designed as commissioned translations and that specifically require students to apply previous knowledge (use TM, QA, glossaries), and draft reports reflecting on several aspects through group projects. -Class activities. -Class discussions and presentation of projects.

were implemented in more than 70% of the language companies participating in the survey and CAT tools and translation management systems were being intensively used (84% and 77%, respectively). Also, MT and terminology management showed increasing use percentages (40% and 54%, respectively), compared with the 2023 report (31% and 44%, respectively). Finally, Artificial Intelligence (AI) overshadowed MT and the rest of the trends identified in previous reports (ELIS, 2024).

In tandem with this, language service providers suggested the need for more specific training for translators and interpreters. In Spain, Rico and García (2016) underlined the need for technology-qualified and specialised professionals, as early as 2015. This perception was prevailing in 2022 at the European level, with that year's ELIS report showing that 67% of the language service companies indicated the need to improve translation technology skills (ELIS, 2022).

These studies show that technological competence demand has been consistent in the translation sector, as shown by different actors. Thus, it should also be addressed in training programmes as an important requirement for their students' adaptability, effectiveness, productivity, and ultimately, employability.

## Method

We carried out a descriptive study among graduates of the 2014–2020 cohorts of the University of Alcalá's PSIT programme through an online questionnaire designed by its Quality Committee using the institutional survey tool in Microsoft 365 forms. It was emailed to graduates, in July 2021, after receiving the mandatory approval from Universidad de Alcalá's Ethics Committee.

It aimed to gather more information that would allow us to survey current training needs, potential jobs in the fields of translation and interpreting, terminological assignments, mediation and intercultural communication, teaching, and linguistic advising, managing, and reviewing.

## Instrument

The questionnaire used to collect data included 19 close-ended questions and 3 open-ended questions, organised in two parts: the first part focused on gathering academic and employment-related information, while the second one gathered data regarding their use of technology and its usefulness for the labour market. For the sake of this study, we have included the questions listed in Table 3 as these answer the two research questions stated. Six multiple-choice questions and one open-ended question inquired about technology-related aspects, covering the types of sources and tools participants used in their jobs and the frequency with which they used them.

In our study, we referred to participants who found jobs as 'workers' since they had completed their studies and provided information regarding their previous experience related to either PSIT or T&I jobs.

## Participants

We obtained answers from 200 graduates distributed by academic cohorts, as follows: 17% (2014–2015), 9% (2015–2016), 19% (2016–2017), 23% (2017–2018), 13% (2018–2019), and 21% (2019–2020). Most of the respondents (60%) worked in the English–Spanish language pair, followed by the Russian–Spanish (14%), the Arabic–Spanish (13%), the French–Spanish (11%), and the Chinese–Spanish (2%) language pairs.

Regarding their professional field, the participants had worked in a wide range of fields since their graduation. Some of them had had several jobs in different fields of the options given, with the most common field being PSIT (34%) either as translators, interpreters, or mediators in healthcare, educational, administrative, legal, or social services settings. Translating and interpreting in fields other than PSIT (technical, financial, commercial, international relations, and other settings) also stood out with 30%.

**Table 3** Questionnaire Items Related to Our Research Questions

Questionnaire Items	Research Questions (RQ)
<p>Q.12d Are there any information mining sources or translation tools that you frequently use/that you consider useful but were not taught in the master's degree?</p> <p>Q.13 What kind of sources and tools do you use in your job and how often using the scale below? [Likert scale with five options (Never, Hardly ever, A few times a week, Several times a week, Always) for each of the following items: dictionaries and glossaries, other terminological sources, corpora &amp; parallel texts, corpus analysis tools, specialised monolingual websites, other tools and sources, CAT tools, and MT].</p> <p>Q.14 Which CAT tools do you usually use?</p> <p>[a) Wordfast b) Wordfast anywhere c) Trados d) Deja Vu e) MemoQ f) OmegaT g) ForeignDesk h) Multiterm i) Others (please specify)]</p> <p>Q.15 What information mining sources do you usually use? [Open-ended]</p> <p>Q.16 What type of information mining sources do you use from the following list?</p> <p>[a) on paper b) online c) on CD d) my own ad hoc glossaries compiled manually e) glossaries compiled using translation memories f) glossaries compiled with corpus management tools g) glossaries of EU and related institutions h) institutional glossaries i) Others (please specify)]</p> <p>Q. 17 Do you use MT? [Yes; Yes, sometimes; No]</p>	<p>1. What types of mining sources and translation tools do PSIT/T&amp;I workers usually use?</p>
<p>Q.11 Was what you learned in the Master's degree in relation to the information mining sources and translation tools you learned useful for that job? [Yes, No, More or less].</p> <p>Q.12 Which of the information mining sources and translation tools from the ones learned in the Master's degree were useful for your job?</p> <p>[a) dictionaries and glossaries b) other terminological resources (thesauri, terminology banks, and databases) c) corpora and parallel documents d) corpus analysis tools (e.g., AntConc or Sketch Engine) e) computer-assisted translation tools (CAT tools) f) specialised monolingual websites g) MT h) other (please specify)]</p> <p>Q.20 Was the content on information mining sources and translation tools of the master's syllabus adapted to PSIT job market needs? [Yes, No, More or less].</p>	<p>2. Are the sources and tools learned in the PSIT programme useful for the labour market?</p>

Notably, language teaching yielded 45%, being the main field informed by the participants who had had several jobs since graduation. Other jobs, not related to T&I, were healthcare services, international aid, and tourism (11% each), marketing & advertising (12%), law (4%), transport & logistics, and press & media (2% each). Finally, 32% of the participants had also worked in other sectors. Interestingly, from the group of graduates who had not found a PSIT or a T&I job, at some point, 23% had worked in some PSIT-related occupation and 17% had had some commission related to T&I.

As for their employment situation, 47% reported working full-time; 17% were working part-time; 13% were both studying and working; 9% were studying; 6% were looking for a job; and 8% did not work or were unemployed.

## Results

In this section we established a comparison between PSIT and T&I (fields other than PSIT) to identify potential specific circumstances that can be considered in our needs analysis.

### Usefulness of the Training Received

Two questions intended to gauge the usefulness of the tools learned in the PSIT programme overall (see Table 2) and the types of sources and translation tools that participants found useful in the labour market.

#### *Salient Aspects of Training Received*

Regarding training, graduates were asked whether the training received in the programme had allowed them to get a job in the sector they sought (PSIT or T&I) (Q. 10). Results show that the training received had been useful for 74% of the participants. It allowed 32% of the participants to achieve jobs in the PSIT or T&I sector while for 42% the training had been 'relatively' useful. It had not been useful at all for 8%, and for 18% the question did not apply.

In the open-ended question (*If yes, how?*), the aspects mentioned by the participants as significant during the training period within the PSIT programme were internships in companies and institutions, CAT tools, terminology banks and databases, the language level acquired, and the tools and techniques which contributed to improving their T&I skills in general. They also highlighted the importance that companies, agencies, and NGOs gave to university training and the fact that they had been able to learn about the existence of T&I associations and platforms. On the other hand, 18% of the participants underlined the fact that the specific training in PSIT was not always applicable to other fields of T&I, such as financial or more technical settings.

#### *Usefulness of Tools and Sources for Jobs*

Regarding the usefulness of the information mining and translation tools learned (Q.11), 70% of the PSIT and T&I workers who participated in the study had been able to apply the knowledge they had learned in the PSIT programme and 13% found their past studies relatively useful for their jobs; 17% found no direct applicability. On the other hand, 61% of the participants who had held jobs in fields other than T&I or PSIT also found the content useful for their jobs.

Moreover, Q.20 sought the participants' opinions regarding the PSIT programme's syllabus on information mining sources and translation tools adapted to the needs of the PSIT job market. 89% of the participants claimed that the content of the programme had met those needs either fully (30%) or relatively (59%).

#### *Types of Tools and Sources Found Useful for the Labour Market*

Considering the types of tools and sources that graduates found useful in the labour market, in line with those learned in the PSIT programme listed for Q.12 (Table 4), results were similar for both groups with very few variations. Both groups used all the typology indicated and, in both cases,

dictionaries and glossaries obtained higher percentages than the rest, indicating that they were mostly used by both groups.

Additionally, while PSIT workers obtained higher percentages for specialised monolingual websites (54% vs. 41%), more T&I workers used CAT tools than PSIT workers (59% vs. 46%). Moreover, more PSIT workers used MT (42% vs. 35%) while more T&I workers used corpora and parallel texts, although the latter with basic use, not reaching a quarter of the workers in each group. None of the participants found corpus analysis tools such as AntConc or Sketch Engine useful for the job they had had.

Moreover, the participants provided information (Open-ended Q.12d) regarding the tools and sources they had worked with, and they considered necessary for the PSIT programme: SDL Trados, additional CAT tools apart from Wordfast Anywhere (already taught in the programme), UNTERM, Xbench, OmegaT, Memsources, more terminology banks and databases, TM, and practice with video-conference platforms such as Zoom, Google Meet, and Microsoft Teams. They also mentioned a textbook for interpreters and mediators and a course on how to start working as a freelance translator.

**Information Mining Sources**

To gather even more specific information, graduates were also asked about the frequency of their use of information mining tools and translation tools (Q.13) considering several items. The first

**Table 4** Tools and Sources

Tools and Sources	PSIT Workers	T&I Workers
Dictionaries & glossaries	71%	71%
Specialised monolingual websites	54%	41%
CAT tools	46%	59%
MT	42%	35%
Other terminological sources	38%	47%
Corpora & parallel documents	17%	29%
Other sources	13%	12%

item considered were dictionaries and glossaries. Most of the PSIT workers (74%) and of the T&I workers (82%) used them frequently (either on a regular basis or a few times a week). Conversely, the percentage of workers who stated that they never used them is low (9% and 18%) (Table 5).

The type of dictionaries and glossaries used by the participants (Q.16) depended on their field of work. On the one hand, PSIT workers preferred online dictionaries and glossaries (100%), their ad hoc glossaries (60%), printed dictionaries and glossaries provided by the EU or related institutions (33%), provided by institutions (20%), created with translation memories (27%) and other non-specified types (7%). On the other hand, T&I workers used online dictionaries and glossaries (100%), glossaries from institutions (57%), ad hoc (64%), from the EU or related institutions or ad hoc glossaries (57%), those created with TM (40%), and printed dictionaries and glossaries (21%).

Generally, we observed that the percentage regarding the use of glossaries from institutions, as well as those provided by the EU and created with TM, are higher for the T&I workers (by 37%, 24%, and 16%). The percentage of ad hoc glossaries is also higher for the same group but only by 4%. Both groups used online lexical sources with the same percentage, and, in both cases, approximately a quarter of the participants used printed dictionaries.

Moreover, 52% of the PSIT workers and 65% of the T&I workers used other terminological sources such as thesauri and databases frequently, while 31% and 30% respectively either never or

**Table 5** Use of Dictionaries and Glossaries

Dictionaries and Glossaries	PSIT Workers	T&I Workers
Never	9%	18%
Hardly ever	9%	0%
Sometime a week	9%	12%
Several times a week	17%	18%
Always	48%	53%

**Table 6** Other Terminological Sources

Other Terminological Sources (Thesauri, Terminology Databases and General Databases)	PSIT Workers	T&I Workers
Never	22%	18%
Hardly ever	9%	12%
Sometime a week	26%	29%
Several times a week	13%	24%
Always	13%	12%
N/A	17%	5%

**Table 7** Corpora and Parallel Texts

Corpora and Parallel Texts	PSIT Workers	T&I Workers
Never	30%	35%
Hardly ever	4%	12%
Some time a week	22%	12%
Several times a week	17%	12%
Always	9%	24%
N/A	18%	5%

hardly ever used them, broken down as shown in Table 6.

Lesser used tools (with approximately half of the workers) were corpora & parallel texts, with workers in T&I jobs using them more frequently than the PSIT workers, as can be seen in Table 7.

As per the use of specialised monolingual websites, 74% and 77% of the PSIT and, respectively, of the T&I workers reported a frequent use, as can be seen in Table 8. This shows the importance of monolingual research by fields within the public services (education, health, administrative, and legal settings) and in other T&I fields especially in language combinations such as Spanish-Arabic/Chinese/Polish/Romanian/Russian, in which very few bilingual specialised dictionaries can be found and in which the training programme was taught.

When asked about their information mining sources (open-ended question Q.15), the first group mentioned NGOs and public agencies websites, monolingual dictionaries, and parallel texts,

**Table 8** Specialised Monolingual Websites

Specialised Monolingual Websites	PSIT Workers	T&I Workers
Never	4%	23%
Hardly ever	9%	0%
Sometime a week	17%	18%
Several times a week	35%	35%
Always	22%	24%
N/A	13%	0%

**Table 9** Corpus Analysis Tools

Corpus Analysis Tools (i.e. AntConc or Sketch Engine)	PSIT Workers	T&I Workers
Never	70%	71%
Hardly ever	9%	12%
Some time a week	0%	0%
Several times a week	0%	0%
Always	0%	0%
N/A	21%	11%

while the second group mentioned monolingual websites and explanatory videos, radio programmes in the foreign language, websites of the companies for which they translated, and documents sent by the company.

On the lowest side of the spectrum, corpus analysis tools are the least used tools. None of the PSIT workers or T&I workers reported having used them frequently. In fact, 79% of the PSIT workers and 83% of the T&I workers never or hardly ever used them (Table 9).

**CAT Tools, MT, Other Tools, and Social Media**

Other items included in the questionnaire were the frequency of use for CAT tools, MT, and social media for professional purposes (Q.13), examples from each category (Q. 14), and other tools that had not been taught in the programme (Q. 15).

Results show that 39% of the PSIT workers used CAT tools with some frequency, while 39% either

**Table 10** CAT Tools

Computer-Assisted Translation (CAT) Tools	PSIT Workers	T&I Workers
Never	22%	35%
Hardly ever	17%	0%
Some time a week	9%	6%
Several times a week	9%	18%
Always	22%	29%
N/A	21%	12%

**Table 11** CAT Tools and Terminology Management Tools

CAT and Terminology Management Tools	PSIT workers	T&I workers
Wordfast	13%	17%
Wordfast anywhere	50%	67%
Trados	36%	44%
Deja Vu	0%	0%
MemoQ	18%	33%
OmegaT	18%	44%
ForeignDesk	0%	0%
Multiterm	18%	22%
Other (please, specify)	27%	22%

never or hardly ever used them. Similarly, 53% of the T&I workers used them frequently, while 35% reported never using them (Table 10).

Moreover, from the list of options of CAT tools and terminology management tools in Table 11, results were similar for all the options, with higher percentages in the case of T&I workers. Participants used several of the tools listed. Wordfast Anywhere, which was a free public utility until 2022, is the CAT tool more frequently used by both groups (50% and 67%) followed by Trados, with lower percentages (36% and 44%). OmegaT, another free translation memory tool, was used more frequently by T&I workers (44%).

As far as MT, 48% of the PSIT workers used it frequently, while 34% never or hardly ever used it. On the other hand, none of the T&I workers used MT all the time, but 42% used it several times or some

time a week. 47% never or hardly ever used it. DeepL, Google Translate, Microsoft Bing, and Reverso are the MT tools used by both PSIT and T&I workers.

Regarding the use of other tools not mentioned in the questionnaire and their frequency, gathered through the "other, please specify" option, only 4% of the PSIT workers reported permanent use, while the T&I workers indicated not using tools other than the ones mentioned. In the follow-up question (Q.15), PSIT workers mentioned Xbench, a Quality Assurance tool for translators, Linguee, a search engine that highlights results in bi-text format from parallel texts available online from a variety of sources, and Poedit, a shareware and cross-platform editor useful for language localisation.

On the other hand, almost all the participants used social networks for professional purposes (98%). The use of LinkedIn (92%) stands out, followed by Twitter (25%), Facebook (22%), Instagram (8%), and others (3%).

### Discussion

Regarding RQ.1 (*What type of mining sources and translation tools do PSIT /T&I workers usually use?*), we found that dictionaries and glossaries are the sources used by most of the participants followed by either specialised websites and CAT tools (PSIT workers) or CAT tools, and terminological sources (T&I workers) (as shown in the 'Types of Tools and Sources for the Labour Market' section). As for the frequency of use, we found similar results: dictionaries, and glossaries as well as specialised monolingual websites were more recurrent, and both groups stated they never used corpus analysis tools. Similarly, corpora & parallel documents and other unspecified resources were reportedly equally used by both PSIT and T&I workers. This suggests that some translated materials are provided by/available within both institutions and companies, which is essential to increase accessibility to information and homogenise translation solutions.

Moreover, social networks are used for professional purposes by both PSIT and T&I groups. To us, this indicates participants' awareness of the variety of available technology that can facilitate labour market insertion as well as of the social networks' effectiveness for professional purposes.

However, PSIT and T&I jobs exhibit some differences in their use of information mining sources and translation tools. An important difference is the types of information mining sources privileged, not necessarily related to the typology already mentioned, but revealed in the open-ended questions. While PSIT workers resort more to monolingual and comparative research focused on understanding contexts, NGOs and institutions' websites, monolingual dictionaries, and parallel texts, T&I workers turn to monolingual websites and explanatory videos, radio programmes in the foreign language, websites of the companies for which they translate, and documents sent by the company.

More T&I workers tend to use glossaries from institutions, provided by the EU, and/or created with translation memories. Moreover, when comparing the reported continuous use of CAT tools, we observe that the percentage of use is higher among T&I workers than among PSIT workers. Interestingly, the fact that approximately a third of each group reported either never or hardly ever using them suggests that, despite the technological advances and their necessary use in the translator's daily work, in some sectors of the PSIT and even of the T&I industry, they are not as required or frequent as we initially thought. Numerous studies point to possible reasons for the reduced use of these tools: "financial constraints, the lack of time, and the lack of need" (Gough 2021, p. 201).

Furthermore, although both PSIT and T&I workers use Wordfast Anywhere, SDL Trados, OmegaT, MemoQ, Wordfast, and the terminology management tool Multiterm, use is higher among T&I workers, especially SDL Trados, OmegaT, and

MemoQ. However, other translation tools that some participants from both groups believed should be specifically taught in the PSIT programme apart from the ones already taught (Table 2) were SDL Trados, UNTERM, Xbench, OmegaT, and Memsources.

Thus, there seems to be a certain consensus across fields of expertise as to the CAT tools used. Heinisch & Iacono (2019) confirm the dominance of MemoQ and SDL Trados Studio as the two most used CAT tools among translation professionals. This is also in line with the ELIS report findings regarding language service companies, which show Trados/SDL/RWS as the preferred translation memory and translation management tool, followed by MemoQ, Phrase/Memsources, XTM, and Wordfast among other translation memories (ELIS, 2024).

Generally, CAT tools, MT, and corpus and parallel texts are used by fewer graduates than expected (reaching merely half of the participants in the case of CAT tools and even fewer workers in the case of MT), which suggests that they are not particularly necessary in all PSIT settings. Specifically, only about a third of the PSIT workers and roughly half of the T&I workers use CAT tools frequently. Low percentages seem in line with the results obtained by Kerremans et al. (2019). Their study also found that only a quarter of the respondents (PSIT professionals) claimed to use CAT tools and term base management systems. In fact, almost half of the respondents were not even aware of CAT tools. Conversely, in professional PSIT settings, Kerremans et al. found, MT, instant messaging, and videoconferencing tools are the most frequently used tools, although users who claimed to use these tools do not exceed 50% of the respondents.

Regarding the use of MT, our survey showed that DeepL, Google Translate, Microsoft Bing, and Reverso are mainly used by both PSIT and T&I workers. The latest ELIS Survey (2024) reported similar findings, showing DeepL and Google

Translate as the most frequently used tool by participants, followed by others such as E-translation, Embedded, and Microsoft translator.

On the other hand, only half of each group in our study use MT and it is used more frequently by PSIT workers than T&I workers, which could underline the lack of bilingual specialised information mining sources available for PSIT. Several other possibilities would be worth exploring in further studies. First, they do not trust its quality, do not believe it to be adequate for the contexts of their translations, or do not want to spend time post-editing when they lack thematic knowledge. Vercher García (2021) also indicates that one of the main reasons for the non-use of MT is the lack of confidence in the quality of the resulting text.

Something similar occurs in the literary translation sector, where the rejection of MT is due, in part, to the fact that it is considered an inflexible tool and “incompatible with the essence of literary translation”, in addition to the fact that it “interferes with creativity and originality” (Ruffo, 2021 p. 221). Other authors such as Ruffo (2018, 2021) and Daems (2022) indicate the low presence of translation tools in the field of literary translation, even a total rejection of CAT and MT tools in some cases (Ruffo, 2018) since translators prefer to use corpora, terminology tools, and Internet searches (Ruffo, 2021).

Considering RQ.2 (*Are the sources and tools learned in the PSIT programme useful for the labour market?*), results show that the training received in the programme was useful for achieving jobs either in the PSIT or T&I sector for two-thirds of the participants. The aspects that were mentioned specifically and thus, were particularly useful, were the internships, language proficiency improvement, and the tools and techniques learned, which contributed to the development of specific T&I skills.

Thus, training seemed to have a positive impact on translators’ attitudes toward technology. Generally, in line with other studies, adequate previous training/IT proficiency can be key not only for the confidence of the translator when using

translation technologies (Ruffo, 2021) but also for the perception of benefits (Dillon & Fraser, 2006; Man et al., 2020) and positive interaction with technology (Bundgaard, 2017).

Another aspect that was highlighted was the collaboration with NGOs, associations, agencies, and companies that are representative of the current PSIT or T&I labour market. On the other hand, an aspect that was brought forward was that PSIT training was not entirely applicable to other fields of T&I and it required specific training. Other studies also show that different technologies are preferred by translators depending on the field of specialisation (Ruffo, 2018).

As for meeting the needs of the PSIT job market regarding information mining sources and translation tools, two aspects ought to be highlighted. First, most PSIT or T&I workers believed that the content of the programme’s syllabus had met the needs of the PSIT job market. However, it is significant to observe the partial usefulness for more than half of the participants, which suggests that it could not fully cover all the varieties of fields involved. On the contrary, over half of the workers in fields other than T&I or PSIT also found the content applicable to their jobs, which ultimately implies the transferability of the skills developed.

## Conclusions

Our study showed that studying the PSIT programme can result in finding a job in either the PSIT or T&I industry, as proved by the number of participants who found related jobs. Those who do not find T&I jobs work in the language industry either in teaching or tourism. At the same time, graduates end up working in a variety of T&I settings, confirming tendencies also observed by Vitalaru (2022a, 2022b).

Moreover, we identified tendencies regarding the types and frequency of a variety of sources and tools. Although the use of CAT tools and MT is significant, they are used less than expected perhaps

due to costs, lack of knowledge, inadequacy, lack of quality or time required or even insufficient training and motivation. Considering that data was gathered in 2021, data gathered in 2024 might show higher percentages in line with 2023 and 2024 ELIS survey results, which underline an important level of technology implementation in training institutions and the fact that MT plays an important role in the trend list (2023). Further research should be done to determine specific reasons and potential market changes since 2021.

Some limitations of the study are the number of participants from some language pairs and the fact that data have not been compared by language pairs and time dedication, which could show different tendencies. Ultimately, the findings and reflections of our study can be used to help organisers and trainers increase students' preparedness for the labour market, especially by making sure that they integrate both strategies and tools that can enhance employability skills for both PSIT and T&I workers regardless of the language pair in which the programme is taught.

Despite these limitations, our study also allowed us to obtain valuable information, contextualise our findings in the light of previous research and reflect on current and future challenges. In fact, looking at the data found in translation employability projects and ELIS reports (2023, 2024), we believe that the use of technological tools is bound to keep growing at a very fast pace and will become increasingly demanded in the industry. Translators will have to adapt to these shifts, which will naturally have an impact on translation skills and especially, on other skills brought forward by the technological era. Consequently, this will have effects on training needs too.

The effects of the increasing use of technology on translator and interpreter training entail several challenges. First, integrating effectively new tendencies in already existing training programmes is challenging if we consider both the pre-established training parameters within academic

requirements and restrictions (ECTS and total number of hours, content and competences of the approved curriculum, trainers' profile in terms of academic and research merits endorsed by ANECA, etc.) and students' and trainers' satisfaction. Thus, there is a crucial need to rely on the experience of both active practitioners and university academic staff to practice with the variety of translation tools established by the programme organisers, and T&I strategies in the settings in question.

Second, balancing the (more or less) technological needs of the variety of applications in the PSIT sector, the specific needs of the different language pairs, and the development of other competences required in PSIT (e.g., intercultural competence) is also a challenge. This is essential if we keep in mind, as Vitalaru (2022a, 2022b) showed, that there are different needs in terms of employment, employability skills, and content that apply to the labour market by language pairs.

Third, constant cooperation between different stakeholders is key. As Krause (2017) states, translation faculties need to get in touch with domain specialists and cooperate both with the language industry and with other translation faculties. Cooperation with other areas should be a basic starting point to provide students with the domain knowledge and specialised content that they need before practising T&I strategies in a particular professional setting. In practical terms, multidisciplinary cooperation regarding technological competence can be implemented in PSIT programmes, as in this master's, through the integration of essential core training elements in both introductory modules and the main classes at the beginning of T&I modules (e.g., using CAT tools and/or MT and post-editing in commissioned translation projects applied to that setting).

Another example in this direction would be the integration of specific workshops (e.g., on how to start working as a freelance translator and practice with SDL Trados) that are usually taught as additional training later on (January-February) as main classes

following the same system as before, i.e., as compulsory classes at the end of the online module in October and at the beginning of the T&I modules.

Another challenge is the pace at which technology moves, which alters the market needs in less time than in the previous decade. Several breakthroughs are taking place in MT (ELIS, 2023), and the impact of AI is undeniable, with the corresponding translation quality concerns, the deterioration of the financial position of independent language professionals and the questioning of their activity's viability, among other concerns, as shown in the ELIS reports (2024). These factors make it difficult for programme organisers and trainers to plan effectively.

One thing is clear, both T&I and PSIT students are already carrying out other tasks than purely translating and interpreting (such as using TM, quality control, terminology extraction and management, as well as the pre- and post-editing of projects, among other tasks). Since technology implementation and use continue to increase (ELIS, 2024), they need to be fully equipped for the variety of tasks that their employers expect them to perform and for the efficient use of the translation tools available depending on the circumstances to increase their productivity and quality of their translations.

To achieve that, programme designers should make sure that the syllabus includes both broad and specific content applicable to a varied job market that includes both in-house and freelance translators. In line with this, and following findings from other studies and market tendencies according to the ELIS reports (2023 and 2024), in-class practice should include the use of a variety of tools applied to academic tasks that are oriented towards increasing students' employability.

## References

Álvarez-Álvarez, S., & Arnáiz-Uzquiza, V. (2017, March 8-10). Objetivo: empleabilidad. El desarrollo de competencias profesionales en los estudios de grado

en traducción e interpretación. Póster. VIII *Congreso Internacional de AIELT*, Universidad de Alcalá, España.

Bundgaard, K. (2017). Translator attitudes towards translator-computer interaction-findings from a workplace study. *Hermes*, 56, 125–144. <https://doi.org/10.7146/hjlc.v0i56.97228>

Daems, J. (2022). Dutch literary translators' use and perceived usefulness of technology. The role of awareness and attitude. En J. L. Hadley, K. Taivalkoski-Shilov, C. S. C. Teixeira, A. Toral (Eds.), *Using technologies for creative-text translation* (pp. 40–65). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003094159-3>

Dillon, S., & Fraser, J. (2006). Translators and TM: An investigation of translators' perceptions of translation memory adoption. *Mach Translat*, 20, 67–79. <https://doi.org/10.1007/s10590-006-9004-8>.

European Language Industry Survey —ELIS— (2022). Survey reports and presentations. [PDF]. Retrieved from: <http://elis-survey.org/wp-content/uploads/2022/06/ELIS-2022-Followup-results.pdf>

ELIS (2023). Survey results [PDF]. <http://elis-survey.org/wp-content/uploads/2023/03/ELIS-2023-Results.pdf>

ELIS (2024). Survey results [PDF]. <http://elis-survey.org/wp-content/uploads/2024/03/ELIS-2024-Results.pdf>

EMT (2022). Competence framework. European Master's in Translation. European Commission. [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)

EMT (2024). European Master's in Translation explained. European Commission. [https://commission.europa.eu/resources-partners/european-masters-translation-emt/european-masters-translation-emt-explained\\_en](https://commission.europa.eu/resources-partners/european-masters-translation-emt/european-masters-translation-emt-explained_en)

Galán-Mañas, A. (2017). Programa para la mejora de la empleabilidad de los egresados en traducción e interpretación. Un estudio de caso. *Revista Conexão Letras*, 12(17), 153–171. <https://doi.org/10.22456/2594-8962.75624>

González Pastor, D. (Coord.) (2023). El impacto de la traducción automática y posesición en el sector de la traducción en España. Informe de investigación DI-TAPE 2022. <https://hdl.handle.net/10550/85779>

Gough, J. (2021). An empirical study of professional translators' attitudes, use and awareness of Web 2.0 technologies, and implications for the adoption of emerging technologies and trends. *Linguística*

- Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies*, 10, 195–217. <https://doi.org/10.52034/lanstts.v10i.284>
- Heinisch, B., & Iacono, K. (2019). Attitudes of professional translators and translation students towards order management and translator platforms. *The Journal of Specialised Translation*, 32, 61–89. [https://jos-trans.soap2.ch/issue32/art\\_heinisch.php](https://jos-trans.soap2.ch/issue32/art_heinisch.php)
- 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>
- Kerremans, K., Lázaro Gutiérrez, R., Stengers, H., Cox, A., & Rillof, P. (2019). Technology use by public service interpreters and translators: The link between frequency of use and forms of prior training. *FITISPos International Journal*, 6(1), 107–122. <https://doi.org/10.37536/FITISPos-IJ.2019.6.1.211>
- Krause, A. (2017). Programme designing in translation and interpreting and employability of future degree holders. In C. Valero-Garcés (Coord.), *Superando límites en traducción e interpretación* (pp. 147–158). Tradulex.
- Man, D., Aiping, M., Meng, H. C., O’Toole, J. M., & Lee, C. (2020). Translation technology adoption: Evidence from a postgraduate programme for student translators in China. *Perspectives*, 28, 253–270. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2019.1677730>
- Master’s in PSIT. (2024) Master’s in Intercultural Communication, Public Service Interpreting and Translation website. Cursos de utilidad. Universidad de Alcalá de Henares, Spain. <https://uahmastercitisp.es/cursos-de-utilidad/>
- Muñoz-Miquel, A., Montalt, V., & García-Izquierdo, I. (2020). Fostering employability through versatility within specialisation in medical translation education. *Hermes*, 60, 141–154. <https://doi.org/10.7146/hjclcb.v60i0.121316>
- 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>
- Rico, C., & García, A. (2016). *Análisis del sector de la traducción*. Universidad Europea de Madrid.
- Ruffo, P. (2018). Human-computer interaction in translation: Literary translators on technology and their roles. *Proceedings of the 40<sup>th</sup> Conference Translating and the Computer* (pp. 127–131). London, England. <http://hdl.handle.net/1854/LU-8766170>
- Ruffo, P. (2021). *In-between role and technology: literary translators on navigating the new socio-technological paradigm*. [Doctoral Dissertation]. Heriot-Watt University.
- Sánchez Ramos, M. (2017) Compilación y análisis de un corpus “ad hoc” como herramienta de documentación electrónica en traducción e interpretación en los servicios públicos (TISP). *Estudios de traducción*, 7, 177–190.
- Valero-Garcés, C. (2017). Empleabilidad y formación de traductores en la Unión Europea según los resultados de proyectos relacionados con la Red de Másteres Europeos de Traducción. In E. Ortega (Ed.), *Cartografía de la traducción, la interpretación y las industrias de la lengua* (pp. 487–496). Granada: Comares.
- Valero-Garcés, C., & Toudic, D. (2014). Technological innovation and translation: Training translators in the EU for the 21<sup>st</sup> century. *Verbeia*, 0, 183–202. <https://doi.org/10.57087/Verbeia.2015.4145>
- Valero-Garcés, C., & Gambier, Y. (2014). Mapping translator training in Europe. *Turjuman*, 23(2), 279–303.
- Valero-Garcés, C., & Cedillo Corrochano, C. (2018). Approaches to didactics for technologies in translation and interpreting. *Trans-kom*, 11(2), 154–161.
- Vercher García, E. J. (2021). Traducción automática y posesión: estudio demoscópico en el mercado de la traducción profesional. *Hikma*, 20(2), 37–67. <https://doi.org/10.21071/hikma.v20i2.13149>
- Vigier, F. J., & Sánchez Ramos, M. M. (2017). Using parallel corpora to study the translation of legal system-bound terms: the case of names of English and Spanish courts. In R. Mitkov (Ed.), *Computational and corpus-based phraseology* (pp. 260–273). [Conference Paper] Europhras. Lecture Notes in Computer Science. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-69805-2\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-319-69805-2_19)
- Vitalaru, B. (2022a). Public service interpreting and translation: employability, skills, and perspectives on the labour market in Spain. *The Interpreter and Translator Trainer*, 16(2), 247–269. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2021.1984032>
- Vitalaru, B. (2022b). Public service interpreting and translation: training and useful skills for the labour market. *Trans*, 26, 179–197. <https://doi.org/10.24310/TRANS.2022.v26i1.13226>

- Vitalaru, B. (2024). Requisitos y habilidades para la traducción e interpretación en los servicios públicos en España: ¿Qué buscan los empleadores públicos y privados? *Transfer*, 19(1-2), 28-61. <https://revistes.ub.edu/index.php/transfer/article/view/42860>
- Zaretskaya, A. (2017). *Translator's requirements for translation technologies: user study on translation tools*. [Doctoral Dissertation]. Universidad de Málaga. Retrieved from: <https://core.ac.uk/download/pdf/214839303.pdf>

**How to cite this article:** Vitalaru, B., & Pena-Díaz, C. (2024). Technology for public service translators and interpreters in Spain: Enhancing employability through training. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(2), 1-20. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.354428>

# METHODOLOGICAL ARTICLES



**Title:** Claro azul vívido

**Technique:** Lacquer, lithographic ink, and oil

**Dimensions:** 99 x 82 cm

**2015**

# MARCADORES DISCURSIVOS Y CALIDAD DE LA ESCRITURA: ESTUDIO EMPÍRICO-COMPUTACIONAL DEL ENSAYO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

DISCOURSE MARKERS AND WRITING QUALITY: AN EMPIRICAL-COMPUTATIONAL STUDY OF ESSAYS BY UNIVERSITY STUDENTS

MARQUEURS DISCURSIFS ET QUALITÉ DE L'ÉCRITURE : UNE ÉTUDE EMPIRIQUE-COMPUTATIONNELLE SUR DES ESSAIS ÉCRITS PAR DES ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES

MARCADORES DISCURSIVOS E QUALIDADE DA ESCRITA: UM ESTUDO EMPÍRICO-COMPUTACIONAL DE ENSAIOS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

## René Venegas

Profesor titular, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

[rene.venegas@pucv.cl](mailto:rene.venegas@pucv.cl)

<https://orcid.org/0000-0001-5572-651X>

## Eleine Martha Castro Cano

Docente, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Perú.

[ecastroca@unsa.edu.pe](mailto:ecastroca@unsa.edu.pe)

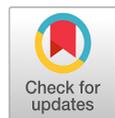
<https://orcid.org/0000-0002-4443-5650>

## Dyicela Cornejo

Profesora, Colegio Bartolomé de las Casas, Cusco, Perú.

[dcornejoj@unsa.edu.pe](mailto:dcornejoj@unsa.edu.pe)

<https://orcid.org/0009-0004-0149-0678>



## RESUMEN

Los marcadores discursivos son guías para procesar la información en la comunicación. El objetivo de esta investigación es relacionar la calidad de la escritura al “defender o refutar discursivamente la tesis presentada” con el uso de los marcadores discursivos en dos fases de escritura de un ensayo académico argumentativo, realizado por 48 estudiantes de Ingeniería, al inicio y al final del semestre. Para la identificación de los marcadores, se consideró una aproximación computacional deductiva y otra inductiva, utilizando las herramientas PACTE y TEXT A GRAM. Entre los hallazgos, se destaca que no existen diferencias en la frecuencia de empleo de marcadores en ambas fases; no obstante, algunos son de uso privilegiado en los dos momentos. Se establecieron también algunas relaciones significativas entre la calidad y el uso de ciertos marcadores discursivos. Así mismo, no se observa que el aumento de calidad de los ensayos académicos argumentativos pueda relacionarse con el empleo y la variedad de aquellos. Finalmente, se destaca la alta correlación entre las herramientas deductivas e inductivas utilizadas. Este trabajo aporta luces sobre el valor de la instrucción explícita sobre el uso de marcadores discursivos en programas de alfabetización académica y disciplinar.

**Palabras clave:** ensayo académico argumentativo, escritura en Ingeniería, géneros discursivos, marcador discursivo, PACTE, TEXT A GRAM

## ABSTRACT

Discourse markers are guides for information processing in communication. The research work reported here aimed to link writing quality in “discursively defending or rebutting certain thesis” through the use of discourse markers in writing an argumentative academic essay in two stages, at the beginning and the

Recibido: 2023-10-03 / Aceptado: 2024-05-20 / Publicado: 2024-06-

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355065>

Editora: Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2024. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



Este trabajo se realizó en el marco de un proyecto de investigación de UNSA Investiga, según contrato IBA-CS-09-2020-UNSA y contó con la colaboración del Núcleo de Procesamiento del Lenguaje Natural Aplicado (NIPLNA) de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Fecha de inicio: 31 de agosto de 2020-Fecha de finalización: 2 de octubre de 2024.

end of an academic semester, by 48 students enrolled at an Engineering program. To identify markers, we used both inductive and deductive computational approaches, by using PACTE and TEXT A GRAM tools. Among the main findings, we can highlight a lack of differences in marker use at both stages. However, the use of some markers was privileged at both times. Also, we established significant relations between writing quality and the use of some discourse markers. Meanwhile, no relation could be observed between quality improvement in argumentative essay writing and an enhanced use or a wider variety of discourse markers. Finally, we can highlight the high correlation between the inductive and deductive tools used. This article sheds light on the value of explicit instruction on discourse markers use in academic and disciplinary literacy courses.

**Keywords:** argumentative academic essay, writing in Engineering, discursive genres, discourse markers, PACTE, TEXT A GRAM

### RÉSUMÉ

Les marqueurs de discours sont des guides pour le traitement de l'information dans la communication. Le travail de recherche présenté ici visait à établir un lien entre la qualité de l'écriture dans la « défense ou la réfutation discursive de certaines thèses » et l'utilisation de marqueurs de discours dans la rédaction d'un essai académique argumentatif en deux étapes, au début et à la fin d'un semestre universitaire, par 48 étudiants inscrits à un programme d'ingénierie. Pour identifier les marqueurs, nous avons utilisé des approches informatiques inductives et déductives, en utilisant les outils PACTE et TEXT A GRAM. Parmi les principaux résultats, nous pouvons souligner l'absence de différences dans l'utilisation des marqueurs aux deux étapes. Cependant, l'utilisation de certains marqueurs a été privilégiée aux deux moments. Nous avons également établi des relations significatives entre la qualité de l'écriture et l'utilisation de certains marqueurs de discours. En revanche, aucune relation n'a pu être observée entre l'amélioration de la qualité de la rédaction d'un essai argumentatif et une utilisation accrue ou une plus grande variété de marqueurs discursifs. Enfin, nous pouvons souligner la forte corrélation entre les outils inductifs et déductifs utilisés. Cet article montre la valeur d'un enseignement explicite sur l'utilisation des marqueurs de discours dans des cours d'alphabétisation académique et disciplinaire.

**Mots-clés :** essai académique argumentatif, rédaction en ingénierie, genres discursifs, marqueurs de discours, PACTE, TEXT A GRAM

### RESUMO

Os marcadores de discurso são guias para o processamento de informações na comunicação. O trabalho de pesquisa aqui relatado teve como objetivo vincular a qualidade da escrita na “defesa ou refutação discursiva de determinada tese” por meio do uso de marcadores discursivos na escrita de um ensaio acadêmico argumentativo em duas etapas, no início e no final de um semestre acadêmico, por 48 alunos matriculados em um curso de Engenharia. Para identificar os marcadores, utilizamos abordagens computacionais indutivas e dedutivas, por meio das ferramentas PACTE e TEXT A GRAM. Entre as principais conclusões, podemos destacar a ausência de diferenças no uso de marcadores em ambos os estágios. Entretanto, o uso de alguns marcadores foi privilegiado em ambos os momentos. Além disso, estabelecemos relações significativas entre a qualidade da escrita e o uso de alguns marcadores de discurso. Entretanto, não foi possível observar nenhuma relação entre a melhoria da qualidade da redação argumentativa e o uso aprimorado ou

uma variedade maior de marcadores de discurso. Por fim, podemos destacar a alta correlação entre as ferramentas indutivas e dedutivas utilizadas. Este artigo ilustra o valor da instrução explícita no uso de marcadores de discurso em cursos de alfabetização acadêmica e disciplinar.

**Palavras-chave:** ensaio acadêmico argumentativo, redação em engenharia, gêneros discursivos, marcadores de discurso, PACTE, TEXT A GRAM

## Introducción

Los marcadores discursivos (MD) cumplen un rol relevante en la producción escrita, ya que guían el significado y el sentido del texto (Martín Zorraquino y Portolés, 1999); en consecuencia, las decisiones de su empleo redundarán en la coherencia de los textos producidos. Esto implica que, tanto en la comunicación oral como en la escrita, sobre todo en contextos de formación académica, se requiere de un aprendizaje del uso de los MD y sus funciones en la construcción del significado textual.

4 En particular, en el contexto latinoamericano, se ha puesto especial atención en la producción escrita y en la enseñanza-aprendizaje de los géneros discursivos argumentativos y de los MD, mediante la emisión de diferentes políticas de evaluación. Tal es el caso del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura —Unesco—, 2022), en donde se exponen los resultados de Perú en la evaluación de escritura para 3.º y 6.º grado. La mayoría de los estudiantes de 3.º presentan un desempeño “en proceso de aprendizaje” —correspondiente a los puntajes 11 a 15 en la escala vigesimal— (República del Perú, Ministerio de Educación, Viceministerio de Gestión Pedagógica, 2022). En cuanto al 6.º, específicamente en la redacción de textos argumentativos, se observa que solo el 42 % utiliza de manera correcta los nexos intraoracionales considerados en el estudio, a saber: *y, entonces, además, o, luego, también y después*.

Estos resultados pueden extrapolarse a los estudiantes de educación superior, considerando que la brecha entre la educación secundaria y superior aún persiste (Errázuriz, 2019; Ñañez Silva y Lucas Valdez, 2017), y que los estudiantes universitarios todavía presentan problemas para producir textos adecuados al contexto académico (Castelló, 2009; Errázuriz, 2014, 2019). Frente a ello, redactar y reflexionar sobre un escrito son mecanismos de entrenamiento en la universidad que obligan al

estudiante a pensar y repensar en su escrito, lo que a largo plazo resultará útil para acortar la brecha entre ambos niveles de estudio.

Este proceso de alfabetización académica se materializa en la producción de textos académicos de diferentes géneros, como el ensayo académico, el resumen, la tesis, el artículo científico, etc. (Carlino, 2005; Parodi, 2008). En esta tarea, es conveniente saber emplear los MD para conseguir la correspondencia en la progresión temática, la relación entre el texto y la experiencia de quien escribe, y la conexión semántico-pragmática de lo textualizado (Loureda *et al.*, 2021; Martín Zorraquino, 2010). Así, también se espera que estos textos cumplan con sus propósitos comunicativos (Parodi, 2008; Swales, 2004), con los criterios de claridad y calidad exigidos por las distintas comunidades disciplinares (Franco, 2016; Lillo-Fuentes y Venegas, 2020).

Si bien diversos estudios se interesaron por el uso de los MD en la escritura universitaria (Cuba *et al.*, 2022; Errázuriz, 2012, 2014; Moreno e Illas, 2018; Muse *et al.*, 2018), en el contexto latinoamericano todavía son escasas las indagaciones empíricas de las relaciones entre el uso de los MD y la calidad de los textos en los ensayos académicos argumentativos (EAA). En este sentido, en esta investigación, nuestro objetivo es relacionar la calidad de la escritura al “defender o refutar discursivamente la tesis presentada” con el uso de los marcadores discursivos en dos fases de escritura de un ensayo académico argumentativo, realizado por 48 estudiantes de Ingeniería, al inicio y al final del semestre.

## Marco teórico

En esta sección se revisan las bases teórico-conceptuales que sustentan la investigación. De este modo, se desarrollan los conceptos de *escritura en Ingeniería* y el *ensayo académico argumentativo y sus macromovidas*. Se finaliza con la relación entre los procesos de enseñanza del discurso escrito y los MD.

### La formación en escritura en Ingeniería y el ensayo académico argumentativo

Las competencias de pensamiento crítico y creativo (Breeze y Sancho, 2017), junto con las competencias discursivas, son fundamentales para el perfil del ingeniero (International Engineering Alliance, 2013). Estas competencias se materializan en la producción y la comprensión de textos disciplinares, predominantemente argumentativos y explicativos, los que son determinantes para la generación de conocimientos e integración de los profesionales en sus comunidades (Sologuren-Insúa, 2019).

Los discursos escritos de Ingeniería se caracterizan por centrarse en la identificación y resolución de problemas técnicos, presentando soluciones prácticas y aplicables (Petroski, 1996). Además, se espera que los escritos de Ingeniería mantengan un tono objetivo y neutral, enfocándose en hechos, datos y evidencia, en lugar de opiniones personales o emocionales. (Markel, 2017). En este sentido, el conocimiento de los géneros discursivos argumentativos-demostrativos y técnico-científicos que subyacen al discurso de la Ingeniería es relevante para el logro de los objetivos propios de las comunidades discursivas específicas.

La noción de *género* se ha conceptualizado desde diversas aproximaciones; entre ellas identificamos la propuesta de Bajtín (1998), quien considera que los textos surgen de las diferentes esferas de la actividad humana y se agrupan en enunciados recurrentes en los que se distinguen un contenido temático, un estilo verbal, una composición y una estructuración típica. No obstante, para esta investigación es relevante entender por *género discursivo* “una clase de eventos comunicativos, cuyos miembros comparten un conjunto de propósitos comunicativos. Estos propósitos son reconocidos por los miembros expertos de la comunidad discursiva de pertenencia; por tanto, constituyen la lógica del género” (Swales, 1990, p. 9). En las formaciones disciplinares, los géneros académicos y profesionales articulan el mundo del

aprendizaje con el de la práctica profesional concreta (Parodi, 2008). Estos géneros discursivos instancian los objetivos específicos de las organizaciones donde circulan y constituyen prácticas discursivas estandarizadas y reguladas institucionalmente (Navarro, 2012).

Así, por ejemplo, en Sologuren-Insúa (2020) se destacan como parte del discurso en Ingeniería algunos géneros escritos, como: manuales, artículos de investigación, ensayos, informes técnicos, pruebas, trabajos finales de grado, etc. Unos son escritos por expertos; otros, por estudiantes, con el fin de acreditar y evaluar sus conocimientos (Sologuren-Insúa, 2020).

El EAA destaca por su valor pedagógico para el desarrollo de habilidades de escritura general y de procesos de pensamiento reflexivo y crítico. No obstante, escribirlo implica un reto importante (De Castro *et al.*, 2014), pues requiere establecer relaciones entre conceptos, contrastarlos, identificar posturas, dar puntos de vista y adecuarse a diversas audiencias (Castro *et al.*, 2010; Perelman y Olbrecht-Tyteca, 1989).

Según Hyland (1990), existen muchas definiciones de EAA, aunque coinciden en el objetivo de defender una tesis mediante argumentos válidos y convincentes; además, es una composición académica que se vale del veredicto del ensayista, producto de la reflexión profunda de un tema discutible (Mendoza, 2013). Asimismo, Uccelli *et al.* (2013) y Crossley *et al.* (2016) afirman que para lograr ensayos de calidad se debe tener en cuenta la formulación y organización de las ideas, la construcción de la tesis o punto de vista, la elaboración de los argumentos y contraargumentos, y la estructura del ensayo. Tales aspectos pueden ser explicados desde una perspectiva del análisis del género discursivo, en particular, atendiendo a los propósitos y macropropósitos del género operacionalizados en movidas, esto es, una unidad retórica-funcional que realiza un propósito comunicativo de un texto y que, a su vez, se realiza en una unidad textual (Swales, 1990; 2004), y en

macromovidas, entendidas estas como propósitos comunicativos globales, cumplidos a través de las movidas y los pasos (Castro *et al.*, 2021; Parodi, 2008; Venegas *et al.*, 2016).

### Macromovida 3: “defender o refutar discursivamente la tesis presentada”

Castro *et al.* (2021) analizan y caracterizan, desde un punto de vista funcional, los propósitos comunicativos, identificando las macromovidas (MM) y las movidas de cada una de las secciones que cumplen los EAA. Así, la introducción del ensayo está constituida por 1) presentación del tema, 2) contextualización y 3) presentación de un punto de vista. El desarrollo está conformado por los argumentos, los mismos que pueden estar complementados 1) por la definición de conceptos y la enunciación de comentarios, ejemplos o explicaciones; 2) basados en fuentes, y 3) contraargumentos. Por último, la conclusión está integrada por 1) la recapitulación de lo tratado en el desarrollo y 2) el parafraseo o valoración de la tesis.

6

En este artículo nos centramos en la MM3 “defender o refutar discursivamente la tesis presentada” (Castro *et al.*, 2021), cuyo propósito es respaldar un punto de vista con razones a favor o en contra de la tesis presentada. Es decir, elaborar una serie de argumentos y contraargumentos, utilizando MD en construcciones de coordinación (adversativas, copulativas) y de subordinación (causales, consecutivas y finales).

### Marcadores discursivos en la argumentación escrita

Los MD son unidades lingüísticas invariables que guían, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación (Loureda y Acín, 2010; Martín Zorraquino y Portolés, 1999), dotando al texto de sentido y coherencia (Sperber y Wilson, 1994).

Aunque el término MD es generalizado en la literatura, también recibe otros nombres:

operadores pragmáticos, conectores metatextuales, operadores textuales, elementos de cohesión, enlaces extraoracionales, partículas discursivas, reformuladores y estructuradores, entre otros (Moreno, 2016; Vargas-Urpi, 2017). No obstante, su función principal es encadenar fragmentos textuales, asegurando su transición. Además, contribuyen con la relación semántico-pragmática que se establece entre los elementos que enlazan, es decir, relacionan las intenciones y los supuestos que se esconden tras los enunciados de un discurso (Loureda y Acín, 2010); en definitiva, permiten las relaciones entre las diversas oraciones, proposiciones o enunciados (García, A., 2022).

Martín Zorraquino y Portolés (1999) afirman que “los marcadores discursivos son unidades lingüísticas invariables que no cumplen un rol sintáctico en el marco de la predicación oracional ni como léxico del español, tampoco poseen un significado definido” (p. 110). Por lo mismo, pueden aparecer en diferentes posiciones dentro del segmento textual (Garachana, 2014).

Asimismo, los MD no son gramaticalmente homogéneos, porque pertenecen a diversas categorías gramaticales, como adverbios y locuciones adverbiales (*además, sin embargo*), adverbios modificadores oracionales con función ilocutiva (*francamente*), adverbios y locuciones adverbiales de modalidad (*afortunadamente, menos mal*), conjunciones (*pero, pues*), locuciones conjuntivas (*de modo que*), interjecciones (*ah, eh*). También pueden provenir de clases de palabras léxicas, como sustantivos o verbos, que cuando reducen o pierden su flexión completamente asumen funciones marcadoras, en especial en la conversación, como, por ejemplo, en formas sustantivas como *mujer, tío*; en formas verbales del tipo *mira, fíjate, calla*, etc. (Martín Zorraquino, 2010).

Debe tenerse en cuenta también que existen MD periféricos, es decir, que no comparten los rasgos prototípicos (Borreguero, 2015). Así, algunos MD permiten proyectar la actitud de un interlocutor hacia un supuesto a comunicar. Este supuesto

puede mostrarse como algo cuya evidencia es atenuada o intensificada, como algo conocido por una fuente, como algo valorado, como algo aceptable o como algo que se comunica con una determinada fuerza ilocutiva (Martín Zorraquino, 2010).

Distintas investigaciones han evidenciado que el reconocimiento de estas funciones no siempre es correcto por parte de los estudiantes nóveles (Asenjo y Nazar, 2019; Landone, 2010). Ello incide en la pertinencia del uso de los MD en la escritura académica, lo que afecta la claridad, la coherencia y la cohesión de los textos.

En suma, la importancia del MD radica en encastrar fragmentos textuales, garantizando la transición entre ellos y así lograr la cohesión textual. Se caracteriza por establecer una relación entre sintagmas, entre dos oraciones, entre conjuntos de oraciones dentro de un párrafo o entre párrafos. Incluso, puede introducir un elemento lingüístico relacionado con un acontecimiento extralingüístico (Garachana, 2014).

### Procesos de enseñanza y su relación con los marcadores discursivos en Perú

En Latinoamérica, existe una preocupación por la enseñanza y evaluación de las habilidades de la producción escrita, siendo estas el foco de atención de las políticas educativas (Martínez *et al.*, 2020).

En Perú, en el área de Comunicación del nivel de educación básica, se consideran tres competencias que los estudiantes deben lograr, tanto en lengua materna como en segunda lengua: 1) se comunica oralmente, 2) lee diversos tipos de textos escritos y 3) escribe diversos tipos de textos. En esta última competencia se promueve el desarrollo de cuatro capacidades clave: 1) adecúa el texto a la situación comunicativa, 2) organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada, 3) utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente, 4) reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito (República del Perú, Congreso de la República, 2003).

En Perú se actualizó el Diseño Curricular Nacional del 2009 al Currículo Nacional del 2017 (República del Perú, Ministerio de Educación, 2017). En el primero, no se enfatizaba la enseñanza de los MD en 4.º y 5.º grado de secundaria, por lo que no se presentaba una continuidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Terrones, 2015). Ello produjo un vacío en la secuencia y el reforzamiento de los aprendizajes por parte de los estudiantes de 5.º de secundaria y el primer año de universidad. En contraposición, el Currículo Nacional contempla el uso de los MD de manera transversal en la educación secundaria. Así, en el 1.º grado, se enseñan los conectores temporales y de secuencia; en 2.º grado se usa los conectores de secuencia, causa y consecuencia; en 3.º se desarrollan los conectores de adición; en 4.º, conectores referentes, y en 5.º grado<sup>1</sup> se trabajan los conectores de adición, consecuencia y contraste.

De este modo, si bien hubo cambios en la política peruana, estos no surtieron efectos en la mejora de la producción escrita; por el contrario, afectaron el aprendizaje universitario, ya que se exige la competencia escrita de diversos géneros discursivos académicos. Por lo mismo, es necesario recurrir al empleo de los MD para conseguir una adecuada progresión temática, evidenciar la relación entre el texto y la experiencia de quien escribe, así como la conexión semántico-pragmática de lo textualizado (Martín Zorraquino, 2010). Sin embargo, persiste el problema de organizar textos cohesivos (Errázuriz, 2014) y el uso excesivo de ciertos MD, que frecuentemente no son adecuados para el ensayo argumentativo (García, M. 2005).

Algunos trabajos en Latinoamérica se focalizan en el uso de los MD. Así, por ejemplo, en investigaciones con estudiantes chilenos universitarios se observa que utilizan entre 4 y 18 marcadores por ensayo, siendo los más usados los de adición y

1 La educación básica regular en Perú se divide en inicial, primaria —esta está dividida en seis años, de 1.º a 6.º—, y la educación secundaria —que se divide en 5 años, de 1.º a 5.º (República del Perú, Ministerio de Educación, 2005).

causalidad, y los de menor uso, los de equivalencia y orden (Errázuriz, 2012).

Entre los más frecuentes destacan: *pero, por ejemplo, también, además, así*. Por otra parte, Errázuriz (2014), en una intervención didáctica sobre la enseñanza de los MD, realizada en dos momentos, destaca que los nexos más frecuentes fueron los de oposición, adición y causalidad; mientras que los de menor frecuencia son los de equivalencia y orden. Asimismo, se emplearon más marcadores adecuados que inadecuados, y existe una correlación significativa alta entre la cantidad de marcadores utilizados correctamente y la calidad de los textos. Respecto a estudiantes argentinos (2.º, 5.º y posgrado), Muse *et al.* (2018) destacan el uso reiterado de los MD sin recurrir a variantes y plantean que no existe relación entre el nivel académico y la variación de uso.

En el caso de los estudiantes peruanos, Cuba *et al.* (2022) establecen que los tesisistas emplean, en orden decreciente, conectores consecutivos, marcadores estructuradores de la información, ordenadores, reformuladores explicativos, marcadores comentadores, reformuladores recapitulativos, disgresores, estos dos últimos con valores inferiores al 3 %. Asimismo, no identifican marcadores de refuerzo argumentativo.

Venegas *et al.* (2023) concluyen que la mayor calidad de los EAA, especialmente en la introducción, estaría caracterizada por presentar más palabras, mayor cantidad de palabras diferentes, palabras más cortas, más pronombres, más MD, más oraciones, más conjunciones subordinantes, más adverbios, más verbos, pronombres y auxiliares en relación con EAA de baja calidad. Este patrón lingüístico evidenciaría una redacción con mayor fluidez y una variedad oracional que permite generar una buena contextualización para la presentación de la tesis en los EAA escritos por estudiantes universitarios peruanos.

Ahora bien, cabe señalar que el aprendizaje de la escritura y el desarrollo de las habilidades cognitivas que se involucran en este proceso cumplen

un papel relevante en el avance académico de los estudiantes (Preiss *et al.*, 2013). Así, entonces, las habilidades de escritura académica, en general, y el uso de los MD, en particular, tienen un rol preponderante en la producción del EAA, en especial, en el cumplimiento del propósito de defender la tesis y sus argumentos, apartado particularmente complejo, por cuanto el escritor debe considerar las posibles diferencias de opinión de la audiencia meta e intentar resolverlas con base en razones en el marco de una discusión crítica (Van Eemeren y Grootendorst, 1992), considerando el uso de datos e ideas, y fijando relaciones de oposición y de causa-consecuencia en la presentación de argumentos y contraargumentos.

## Método

Esta investigación es empírica, no experimental, porque no hay manipulación de las variables; es cuantitativa, puesto que se realizan análisis estadísticos y los resultados se podrían generalizar a la población investigada, y su alcance es descriptivo-relacional, ya que se describe el comportamiento de las variables y las relaciones posibles entre ellas (Hernández Sampieri *et al.*, 2014).

## Corpus

El corpus está constituido por 96 EAA, producidos por 48 estudiantes de Ingeniería Ambiental (22), Ingeniería Electrónica (16) e Ingeniería Geofísica (10), quienes cursaron la asignatura de Comunicación Integral durante el año 2019 en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Los ensayos fueron producidos en dos fases: la primera, durante las cuatro primeras semanas del semestre (fase 1), y la segunda, entre la decimotercera y decimoséptima semana (fase 2). Se consideró solo la MM3 “defender o refutar discursivamente la tesis presentada” de cada EAA.

Esta asignatura se imparte durante diecisiete semanas, según el sílabo, su propósito es desarrollar habilidades para la comunicación oral, la comprensión y la producción textual, enfatizándose en

la redacción de ensayos argumentativos en temáticas de su elección como sustento de habilidades de escritura académicas para la Ingeniería. Se espera que se produzcan diferentes textos coherentes, cohesivos y adecuados, cumpliendo con la normatividad ortográfica y los estándares de redacción internacional. Además, que los estudiantes sean capaces de evaluar el orden lógico de las ideas y aplicar pertinentemente los conectores lógicos en la producción de EAA (Castro *et al.*, 2021; Venegas *et al.*, 2023).

### Procedimientos

En un primer momento, los ensayos argumentativos de la fase 1 fueron producidos por los 196 estudiantes de la asignatura, durante las cuatro primeras semanas, previa indicación general de la presentación de la tesis y los argumentos.

Estos primeros EAA fueron evaluados con una pauta que consideró los siguientes criterios: 1) estructura del ensayo, 2) calidad de la tesis y sus argumentos, 3) cohesión, 4) coherencia y 5) aspectos formales (véase Anexo). Luego de esta evaluación, se desarrollaron sesiones para abordar la comprensión lectora, la producción escrita y la oralidad; también se enfatizaron aspectos relativos a la estructura del ensayo y su redacción, pero no se desarrolló una intervención explícita del uso de MD.

En el segundo momento (fase 2), los estudiantes redactaron un segundo ensayo, entre la decimotercera y decimoséptima semana del semestre académico, donde podían mantener la temática o proponer una nueva. En el tercer momento se evaluaron los EAA con la misma pauta utilizada en la fase 1.

Los EAA de ambas fases fueron calificados en relación con los criterios de la pauta, validada por los catorce docentes de la asignatura de Comunicación Integral. Se consideraron los siguientes criterios de evaluación: 1) estructura del ensayo, 2) calidad de la tesis y de sus argumentos, 3) cohesión interoracional —uso de MD—, 4) coherencia local y global, y 5) aspectos formales. La escala de

evaluación fue de 1 a 20, siendo 11 la nota mínima aprobatoria.

Posteriormente, se seleccionaron aquellos EAA de ambas fases que 1) hubiesen sido escritos por los mismos estudiantes en ambas fases, 2) correspondiesen a la misma temática y 3) incluyesen la MM3 “defender o refutar discursivamente la tesis presentada”. De este modo, el corpus de trabajo quedó conformado por 96 ensayos (48 por fase).

Luego, se segmentaron los textos y se extrajo de cada fase la MM3 (Castro *et al.*, 2021), utilizando la herramienta Hermes\_UNSA (Castro *et al.*, 2021; Venegas, 2023). Los MD en los textos de esta macromovida fueron identificados considerando una perspectiva deductiva y una inductiva, con dos herramientas computacionales.

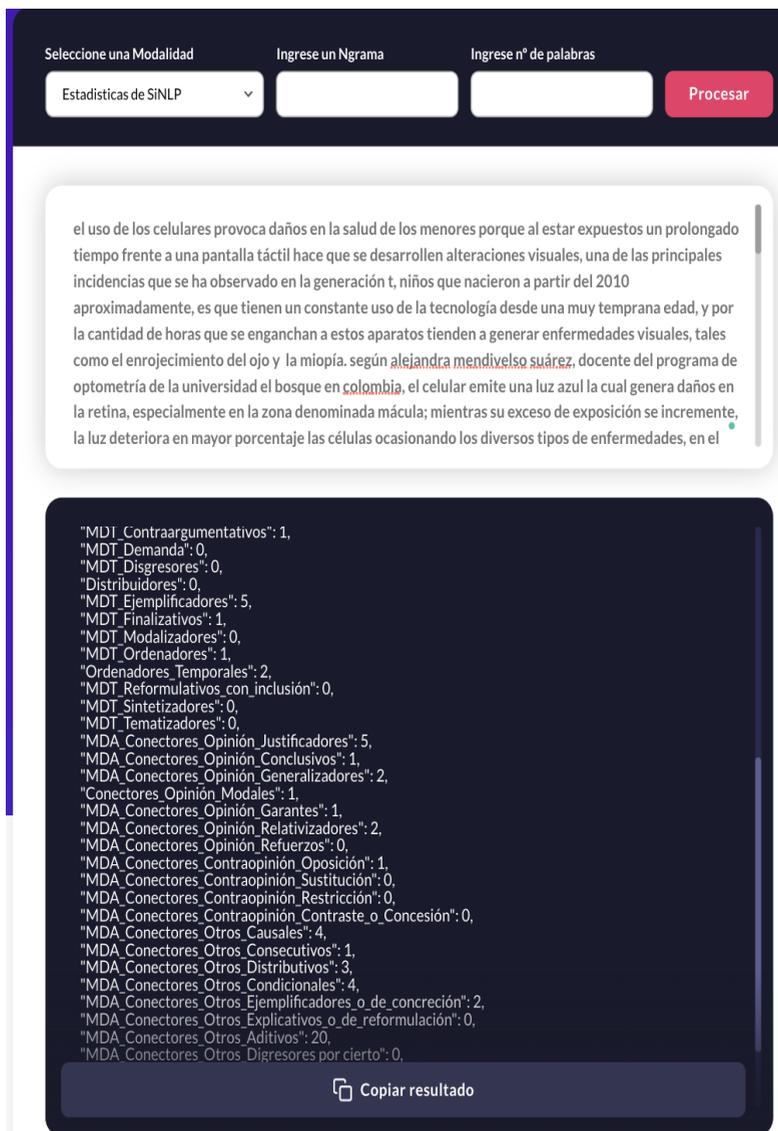
Para el *análisis deductivo* se empleó la herramienta PACTE (Grupo Redilegra, s. f.). De ella se utilizó la función SINLP (véase Figura 1). Esta permite calcular la ocurrencia de diversos rasgos léxico-gramaticales con funciones discursivas.

En este análisis se consideraron dos tipos de marcadores:

- *Marcadores discursivos textuales* (MDT), propuestos por Robledo y Nazar (2018), quienes seleccionaron ejemplos escogidos manualmente para distintas categorías provenientes de diferentes clasificaciones. Los 1630 MDT, organizados en 19 categorías, fueron incluidos en la función SINLP de PACTE, para ser identificados en los EAA.
- *Marcadores discursivos argumentativos* (MDA). Estos corresponden a una selección de los rasgos lingüísticos de argumentación identificados por Venegas (2005). Las categorías y los ejemplos son establecidos con base en diversas. Así, se incluyeron 638 MDA, organizados en 19 categorías en la función SINLP de PACTE.

Ambas formas de identificación de MD son complementarias y permiten identificar en los textos

Figura 1 Ejemplo de uso de la función SINLP de PACTE



10

Fuente: PACTE (S.F)

una gran cantidad de MD diferentes (2268) y organizarlos en sus categorías (38).

Para el *análisis inductivo* se utilizó la herramienta TEXT A GRAM (véase Figura 2), desarrollada por Nazar (2021) y colaboradores (disponible en Nazar y Grupo Tecling.com, 2024). Esta herramienta permite analizar textos en castellano desde el punto de vista de la gramática textual e identificar automáticamente referentes, MD, deixis y modalización.

Específicamente, la función de los MD de TEXT A GRAM posibilita clasificarlos y etiquetarlos de manera automática en un texto. Estas etiquetas se diferencian a partir de colores, marcas visuales como el subrayado, el ennegrecido de la palabra y su respectiva categorización en corchetes del lado derecho del marcador encontrado (Nazar, 2021).

En tercer lugar, se usó la herramienta Jasp (<https://jasp-stats.org/>) para los análisis estadísticos

Figura 2 Ejemplo de uso de TEXT A GRAM

Pegar aquí un texto en castellano (solo funciona en esta lengua)

el uso de los celulares provoca daños en la salud de los menores porque al estar expuestos un prolongado tiempo frente a una pantalla táctil hace que se desarrollen alteraciones visuales, una de las principales incidencias que se ha observado en la generación t, niños que nacieron a partir del 2010 aproximadamente, es que tienen un constante uso de la tecnología desde una muy temprana edad, y por la cantidad de horas que se enganchan a estos aparatos tienden a generar enfermedades visuales, tales como el enrojecimiento del ojo y la miopía. según alejandra mendiveiso suárez, docente del programa de

Elegir el tipo de barrido:

REFERENTES MARCADORES DISCURSIVOS DEIXIS MODALIZACIÓN

**Resultado:**

el uso de los celulares provoca daños en la salud de los menores **porque** [Conector consecutivo] al estar expuestos un prolongado tiempo frente a un las principales incidencias que se ha observado en la generación t, niños que nacieron a partir del 2010 aproximadamente, es que tienen un constante de horas que se enganchan a estos aparatos tienden a generar enfermedades visuales, **tales como** [Operador de concreción] el enrojecimiento programa de optometría de la universidad el bosque en colombia, el celular emite una luz azul la cual genera daños en la retina, **especialmente** [Op exceso de exposición se incrementa, la luz deteriora en mayor porcentaje las células ocasionando los diversos tipos de enfermedades, en el caso men estas enfermedades visuales han acontecido por un mal manejo y el abuso del estar frente a nuestro verdugo que denominados cotidianamente c progreso de las enfermedades, **pero** [Conector contraargumentativo] su continuo contacto puede causar daños irreversibles, como la ceguera. como corolario de lo anterior, es dañino **porque** [Conector consecutivo] la constante utilización del móvil provoca sobrepeso y obesidad en las pers una pantalla, hace proclives a los niños de comenzar a llevar un modo de vida sedentario promoviendo la inactividad y una alimentación insalubre, enfermedad; **además de** [Conector aditivo] ello, sería el desencadenante de otras si no se corrige este hábito. **conjuntamente** [Conector aditivo número de menores que han sido afectados por esta enfermedad, en donde en el año 2016 se obtuvo resultados los cuales indicaban que más de 34C [Conector aditivo], se mostró un aumento **respecto** [Estructurador de la información: digresor] a la cantidad de niños y adolescentes que tienden desde 1975 al 2016. se puede determinar cómo al transcurrir el tiempo las personas han ido modificando sus estilos de vida por estar en contin saludables y descuidando el bienestar de uno mismo; la creciente implementación de estos aparatos electrónicos en las vidas de todos los seres huma distracción para uno mismo y captando con mayor facilidad la atención de los pequeños en casa, desplazando así las caminatas y salidas al parque. **de igual manera** [Conector aditivo], la utilización no moderada de los móviles por menores, tiende a revertir en sus comportamientos de manera ne de conductas agresivas, ello se debe debido a la gran exposición de contenidos violentos que encuentran, **entre otros** [Operador de concreción], y sin parámetros. ante esta situación, joana maría solano, terapeuta especializada en adicción a las tecnologías, manifiesta que una de las señales de la persona (morales, 2018). uno de los sucesos cotidianos que se pueden observar en la sociedad es el siguiente caso; cuando un niño se encuentra c contenido adquirido, uno de los padres se lo quita de las manos **para que** [Conector consecutivo] preste más atención a su entorno, **entonces** [Cono gritando e **inclusive** [Conector aditivo] agrediendo físicamente a la persona que le extrajo el dispositivo; **porque** [Conector consecutivo] desea: demuestra que el excesivo uso de estas tecnologías fomenta una alteración negativa en el comportamiento, volviéndolo más impulsivo y con una predi es **ante todo** [Estructurador de la información: ordenador] lo mencionado que se vuelve a incidir que el uso excesivo de los teléfonos móviles ocasi

**Estadística descriptiva de los hallazgos**

**1 - Conector consecutivo: 7 casos**

1 porque	4
2 para que	1
3 entonces	1
4 de esta manera	1
TOTAL	7

**2 - Conector aditivo: 6 casos**

1 así mismo	1
2 conjuntamente	1
3 no solo	1
4 de igual manera	1
5 además de	1
6 inclusive	1
TOTAL	6

**3 - Operador de concreción: 3 casos**

Fuente: TEXT A GRAM (s.f.)

descriptivos e inferenciales, no paramétricos, de comparación de grupos (U Mann-Whitney) y de correlación (*rho* de Spearman).

## Resultados

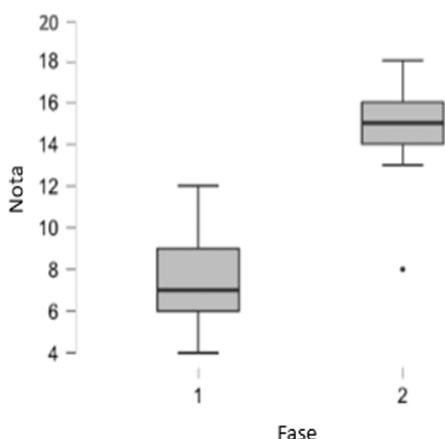
En lo que sigue se exponen los resultados de la investigación, mediante la presentación de la evaluación de los EAA y la identificación del empleo de los MD en ambas fases, para luego mostrar los datos estadísticos de la comparación y la correlación de los datos.

## Evaluación de los ensayos del corpus

En la Figura 3 se presenta la comparación de la evaluación de los ensayos. Así, el promedio de evaluación correspondió a: fase 1 = 7,3, y fase 2 = 15.

Los ensayos de la fase 2 doblan el puntaje de la fase 1. Tal diferencia es significativa según el test de U Mann-Whitney ( $W = 18; p < 0,001$ ). Cabe señalar que la correlación entre las notas y las fases es positiva, significativa y de alta magnitud ( $rho = 0,857; p < 0,001$ ). Lo anterior permite considerar una

Figura 3 Promedio de la evaluación de las fases 1 y 2



Fuente: Figura generada por la herramienta estadística Jasp.

diferencia en la calidad de los ensayos, siendo los de la fase 1 de menor calidad que los de la fase 2.

### Empleo de los marcadores discursivos en ambas fases

12

Como se observa en la Tabla 1, de las 38 categorías consultadas deductivamente con SINLP de PACTE, dos no presentan resultados: MDT\_Aditivos\_indefinidos y MDA\_Contraopinión\_Restricción. En cuanto a las 36 categorías restantes, se observa que existe una mayor presencia de MDT y MDA en la fase 1 respecto de la fase 2 (351 MD de diferencia). No obstante, esta diferencia no es significativa (U Mann-Whitney  $p = 0,431$ ).

Las categorías con mayor presencia en ambas fases, considerando el 20 % superior de sus frecuencias, son, en orden decreciente: MDT\_Ejemplificadores (*a modo de ejemplo, a título de ejemplo, así por ejemplo, como por ejemplo, etc.*), MDT\_Consecutivos (*dado que, habida cuenta de que, puesto que, ya que, etc.*), MDA\_Otros\_Causales (*a causa de ello, por eso, porque, pues, puesto que, etc.*), MDT\_Condicionales (*si, con tal de que, cuando en el caso de que, etc.*), MDT\_Contraargumentativos (*a la inversa, a ser posible, al contrario, cuando sea posible, de ser posible, en contraste, etc.*), MDA\_Otros\_Condicionales

(*si, con tal de que, cuando en el caso de que, a menos que, etc.*) y MDA\_Contraopinión\_Oposición (*pero, en cambio, sin embargo, ahora bien, a pesar de que, etc.*).

De este modo, existe una clara tendencia del uso de MD relacionados con el proceso de presentación de argumentos y contraargumentos, confirmando el propósito comunicativo de la MM3.

En el ejemplo 1 se resaltan, en cursiva, los MD de un EAA de la fase 2, en el que se destacan el uso de MDT ejemplificador, condicional, de contraopinión y causal, respectivamente:

#### Ejemplo 1:

Muchas personas empiezan a entrar al mundo de las adicciones desde temprana edad, llevándolos a consecuencias que serán mucho más visibles en su futuro; *por ejemplo*, el perfil estándar de una persona alcohólica es que se vuelve muy agresiva en la mayoría de casos, lo cual hará que cuando tenga hijos, y se encuentre en estado de ebriedad, causará violencia dentro de la familia, esto afectará más *si* tiene hijos adolescentes[...]. A este respecto, en el informe de Hibell *et al.* (2009) se constata que el 43 % de los adolescentes europeos encuestados manifestaba haber tenido, en los últimos 30 días, al menos un episodio de consumo concentrado de cinco o más copas, *mientras que* un 17 % declaraba haberlo tenido al menos cuatro veces. Por otro lado, *dado que* el organismo de los adolescentes se encuentra en proceso de maduración, [...]. (II ELE-28)<sup>2</sup>

En la Tabla 2 se presentan los resultados obtenidos con TEXT A GRAM. Inicialmente, se identificaron 258 MD, de los cuales se eliminaron 3, dado que no cumplían con la función discursiva de conectividad propia de los MD; estos son: *trasfondo, este es, un buen ejemplo*.

En la fase 1 se identifica una cantidad promedio mayor de MD que en la fase 2. No obstante, no se evidencian diferencias significativas (U Mann-Whitney  $p = 0,079$ ). Ello indica que la cantidad

2 Mediante esta convención se identifica el texto en el corpus. En los ejemplos se conserva la escritura original de los textos, no corregidos.

Tabla 1 Resultados de identificación deductiva de marcadores discursivos

Número	Marcadores discursivos textuales (MDT) – Marcadores discursivos argumentativos (MDA)	Suma		Promedio		Suma
		Fase 1	Fase 2	Fase 1	Fase 2	Total
1	<i>MDT_Adición</i>	78	75	1,63	1,56	153
2	<i>MDT_Aditivos_indefinidos</i>	0	0	0	0	0
3	<i>MDT_Aditivos_semejantes</i>	166	128	3,46	2,67	294
4	<i>MDT_argumentativos</i>	64	71	1,33	1,48	135
5	<i>MDT_conclusivos</i>	20	23	0,42	0,48	43
6	<i>MDT_condicionales</i>	<b>242</b>	<b>248</b>	<b>5,04</b>	<b>5,17</b>	<b>490</b>
7	<i>MDT_consecutivos</i>	367	350	7,65	7,29	717
8	<i>MDT_contraargumentativos</i>	<b>247</b>	<b>234</b>	<b>5,15</b>	<b>4,88</b>	<b>481</b>
9	<i>MDT_demanda</i>	11	12	0,23	0,25	23
10	<i>MDT_disgresores</i>	1	0	0,02	0	1
11	<i>MDT_distribuidores</i>	22	20	0,46	0,42	42
12	<i>MDT_ejemplificadores</i>	<b>381</b>	<b>353</b>	<b>7,94</b>	<b>7,35</b>	<b>734</b>
13	<i>MDT_finalizativos</i>	33	30	0,69	0,63	63
14	<i>MDT_modalizadores</i>	116	88	2,42	1,83	204
15	<i>MDT_ordenadores</i>	23	21	0,48	0,44	44
16	<i>MDT_ordenadores_temporales</i>	154	108	3,21	2,25	262
17	<i>MDT_reformulativos_con_inclusión</i>	130	125	2,71	2,6	255
18	<i>MDT_sintetizadores</i>	0	1	0	0,02	1
19	<i>MDT_tematizadores</i>	16	17	0,33	0,35	33
20	<i>MDA_opinión_justificadores</i>	195	183	4,06	3,81	378
21	<i>MDA_opinión_conclusivos</i>	148	140	3,08	2,92	288
22	<i>MDA_opinión_generalizadores</i>	45	37	0,94	0,77	82
23	<i>MDA_opinión_modales</i>	38	32	0,79	0,67	70
24	<i>MDA_opinión_garantes</i>	31	41	0,65	0,85	72
25	<i>MDA_opinión_relativizadores</i>	183	157	3,81	3,27	340
26	<i>MDA_opinión_refuerzos</i>	60	42	1,25	0,88	102
27	<i>MDA_contraopinión_oposición</i>	226	197	4,71	4,1	423
28	<i>MDA_contraopinión_sustitución</i>	47	37	0,98	0,77	84
29	<i>MDA_contraopinión_restricción</i>	0	0	0	0	0
30	<i>MDA_contraopinión_contraste_o_concesión</i>	95	73	1,98	1,52	168
31	<i>MDA_otros_causales</i>	<b>320</b>	<b>298</b>	<b>6,67</b>	<b>6,21</b>	<b>618</b>
32	<i>MDA_otros_consecutivos</i>	167	149	3,48	3,1	316
33	<i>MDA_otros_distributivos</i>	121	134	2,52	2,79	255
34	<i>MDA_otros_condicionales</i>	<b>246</b>	<b>227</b>	<b>5,13</b>	<b>4,73</b>	<b>473</b>
35	<i>MDA_otros_ejemplificadores_o_de_concreción</i>	91	92	1,9	1,92	183
36	<i>MDA_otros_explicativos_o_de_reformulación</i>	84	74	1,75	1,54	158
	<b>Total</b>	<b>4168</b>	<b>3817</b>	<b>2,41</b>	<b>2,21</b>	<b>7985</b>

\* El resaltado con cursiva indica valor cero y la negrita representa los MD más empleados.

Tabla 2 Resultados con TEXT A GRAM

Categoría de marcadores discursivos	Abreviatura	Suma		Promedio	
		Fase 1	Fase 2	Fase 1	Fase 2
Conector contraargumentativo	Cca	243	219	4,83	4,52
Conector aditivo	Ca	299	293	6,23	6,09
Conector consecutivo	Cco	363	333	7,63	7
Estructurador de la información: ordenador	Eio	80	73	1,6	1,46
Estructurador de la información comentador	Eic	36	48	0,79	1
Reformulador explicativo	Re	53	50	1,08	1,02
Operador de refuerzo argumentativo	Ora	75	76	1,69	1,43
Operador de concreción	Oc	61	67	1,23	1,41
Reformulador de distanciamiento	Rd	47	42	0,98	0,91
Estructurador de la información: digresor	Eid	11	5	0,23	0,11
Reformulador recapitulativo	Rreca	9	3	0,19	0,07
Reformulador de rectificación	Rrect	4	2	0,08	0,04
Total		1281	1211	2,21	2,09

14

de MD no es indicio suficiente como para indicar un cambio en la calidad de los EAA. Por lo mismo, la elección del tipo de marcador y la pertinencia de uso podrían ser más relevantes.

En cuanto a las categorías, es posible establecer que las más frecuentes corresponden a Cco (por ejemplo: *ya que, pues, por lo que, así que, por lo tanto, porque*), Ca (por ejemplo: *también, no solo, pero al mismo tiempo, además, incluso*) y Cca (por ejemplo: *pero, a pesar de, sino que, en contraste, aun así, si bien, sin embargo*). En este sentido, es posible observar similitud entre las categorías identificadas con ambos métodos. A su vez, los menos frecuentes son los de Rreca (*para acabar, tarde o temprano, en algún momento, en resumen, a la larga, como mínimo*) y de Rrect (*sino más bien, en lugar, más bien*).

En el ejemplo 2 se presentan en cursiva los MD de un EAA de la fase 2, en el que se destacan el uso de MD en el siguiente orden: Cca, Ca, Re, Eio, Cco, Cca, Cco y Cca, respectivamente.

**Ejemplo 2:**

[...] *Aunque* suena excitante y atractivo, *también* influía en la forma más errónea, incentivando a los jóvenes a rebelarse de formas violentas en contra del estado, de no respetar la vida y a cometer ciertas acciones sin importar las consecuencias. *Esto es* solo una porción de la extensa red de abusos, *por otra parte, ya que* se hablaba del amor libre, las mujeres empezaron a tomar decisiones sobre su cuerpo, con quien mantener relaciones o si tener hijos o no; *pero* la realidad fue que estos años significaron un peligro en la salud mundial, [...] *ya que* las personas no se cuidaban de ninguna forma y llevaban una vida sexual demasiado desordenada. Los jóvenes pueden quedar cegados por los excentricismos, creyéndose similares a aquellos que admiran, *y si bien* es casi una necesidad poseer un modelo a seguir [...]. (IIAMB-001)

Se observa que existe diferencia significativa en dos categorías: Cca (Mann-Whitney  $p = 0,024$ ) y Re (Mann-Whitney  $p = 0,024$ ). Ello implica que los estudiantes al inicio de la producción escrita tienden a presentar mayor cantidad de contraargumentación y de reformulaciones explicativas, que en la versión final de su EAA.

Tabla 3 Marcadores discursivos frecuentes en las fases 1 y 2

Número	Categorías de marcadores discursivos	Fase1	Fase 2	Suma	Diferencia
1	Cca_pero	130	119	249	11
2	Ca_también	116	102	218	14
3	Cco_ya que	104	97	201	7
4	Cco_porque	75	63	138	12
5	Cco_pues	50	33	83	17
6	Cca_sin embargo	33	39	72	-6
7	Ca_incluso	33	37	70	-4
8	Cco_para que	33	33	66	0
9	Cco_entonces	28	27	55	1
10	Ca_además	24	27	51	-3

En relación con las diferencias de uso de MD específicos, es posible establecer que se utilizaron 253 MD diferentes. En la Tabla 3 se presentan los diez más frecuentes, según categorías en ambas fases. Cabe señalar que no se considera la frecuencia (Fr) de empleo total, sino la diferencia en la frecuencia de empleo (Frfase1 – Frfase2).

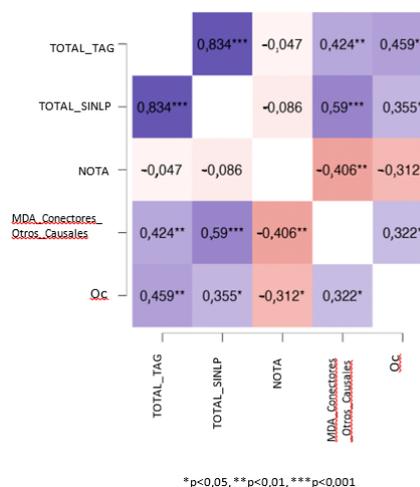
Se observa que los estudiantes eligieron para sus escritos, en orden de prioridad, conectores consecutivos, aditivos y contraargumentativos.

Las categorías Cco, Ca, Eio, Ora y Rrecap son aquellas que presentan mayor empleo en la fase 1; se destaca la utilización de *pues, también, es más, realmente y en algún momento*. No obstante, el único MD que presenta una diferencia significativa, aunque de escaso uso, es *por tanto* (test Z de proporciones,  $z = 1,989$ ;  $p = 0,0466$ ). Asimismo, en relación con las categorías que se emplean más en la fase 2, se observan las siguientes: Ca, Cco, Cca, Eic y Ora. Se pone de relieve la presencia de diferentes categorías, menor cantidad y frecuencia de empleo más bien baja de los MD. Entre estos, la mayor diferencia se produce en la utilización de *sobre todo*. Cabe señalar que el único MD que presenta diferencia significativa, a pesar de su escaso uso, es *más importante* ( $z = -2,015$ ;  $p = 0,043$ ).

*Relación entre la calidad de los ensayos y el empleo de marcadores discursivos*

Para el análisis correlacional, se presentan los datos por cada una de las fases. Las correlaciones se han realizado con las siguientes variables: evaluación de los ensayos (Nota), total de MD identificados con SINLP, total de MD identificados con TEXT A GRAM (TAG), categorías incluidas en SINLP y categorías incluidas en TEXT A GRAM. En relación con la fase 1, podemos establecer lo siguiente, acorde con la Figura 4.

Figura 4 Correlaciones fase 1



Fuente: Figura generada por la herramienta estadística Jasp.

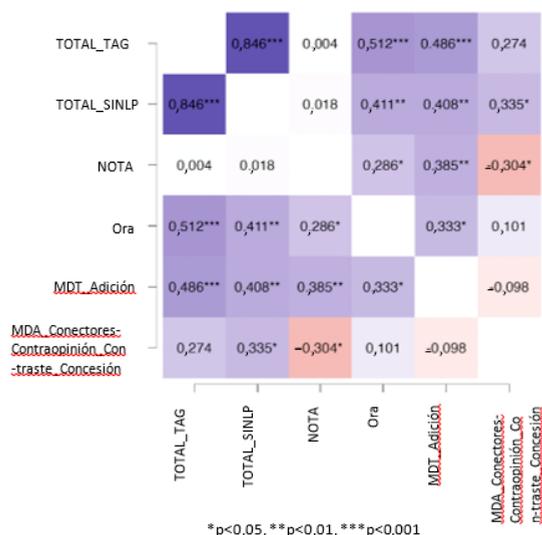
En cuanto a los MD y sus categorías, existe una correlación significativa negativa media entre la Nota y los MD\_Conectores\_Otros\_Causales (MDCoc), identificado con SINLP de PACTE ( $rho -0,406; p < 0,01$ ), así como con Operadores de Concreción ( $rho -0,312; p < 0,05$ ), identificados con TEXT A GRAM. Ello implica que, en esta fase, la nota tenderá a decrecer en la medida en que en los EAA aparecen MDCoc tales como: *a causa de ello, por eso, porque, pues, puesto que*, etc.; también en el caso de aparición de: *por ejemplo, entre otros, en estos casos, entre otras cosas, como por ejemplo, entre ellos, especialmente*, etc. A partir de este resultado, se puede especular que la presencia de estos MD está relacionada con un uso incorrecto de los mismos, lo que afecta la calidad de los ensayos.

No se observa una correlación significativa entre las herramientas de identificación de MD con las Notas asignadas ( $rho -0,086$  y  $-0,047$ ).

Existe una relación significativa positiva alta ( $rho 0,83; p < 0,001$ ) en el empleo de las herramientas.

Acorde con la Figura 5, en la fase 2 se observa que existe una correlación significativa negativa baja entre la Nota y los Operadores de Refuerzo

Figura 5 Correlaciones fase 2



Fuente: Figura generada por la herramienta estadística Jasp.

Argumentativo, identificado con TEXT A GRAM ( $rho -0,29; p < 0,05$ ). De este modo, las docentes evaluadoras valoran menos, en esta segunda fase, la presencia de MD como: *sobre todo, simplemente, en realidad, más aún, principalmente, en verdad*, etc. Por otra parte, se observan correlaciones positivas significativas de magnitud baja entre las Notas y los MD\_adición ( $rho 0,38; p < 0,001$ ) y los MD\_Conector\_Contraopinión\_Contraste\_o\_Concesión ( $rho 0,30; p < 0,001$ ), identificados con SINLP de PACTE.

Ello indica que existe una tendencia a poner mejores notas cuando aparecen MD como: *además, además de esto, adicionalmente*, etc. Sucede lo mismo con aquellos conectores con función de contrargumentación: *aunque, contrariamente, en contra de, contra lo que pueda parecer*, etc. De este modo, se valora la inclusión con marcador explícito de argumentos o ideas, y la marcación explícita de la opinión del sujeto productor del EAA.

- No se observa una correlación significativa entre las herramientas con las Notas asignadas ( $rho = 0,018$  SINLP de PACTE y  $0,004$  TEXT A GRAM).
- Existe una relación significativa positiva alta ( $rho 0,846, p < 0,001$ ) en el empleo de las herramientas deductiva e inductiva de análisis.

### Discusión y conclusiones

En esta investigación se relacionó la calidad de la escritura al “defender o refutar discursivamente la tesis presentada” con el uso de los MD en dos fases de escritura de un EAA, realizado por los estudiantes de Ingeniería, a través de la evaluación de la tarea de escritura. Ello se hizo mediante un análisis inductivo y otro deductivo de los MD en los EAA, con apoyo de dos herramientas computacionales.

Entre los hallazgos está el que los ensayos de la fase 1 son de menor calidad que los de la fase 2, resultado que es esperable dado el desarrollo de los contenidos del sílabo (Venegas *et al.*, 2023).

Se identifica, además, que la extensión de las MM3 de los EAA en ambas fases no es significativamente diferente. Asimismo, se observa que los párrafos son más extensos y están mejor organizados en la fase 2, pese a tener menos cantidad de palabras y oraciones que la fase 1. Ello implica que los estudiantes lograron estructurar mejor los párrafos y controlar la extensión de las oraciones, lo que permite pensar que la organización de la información es más densa, aunque no se observa una correlación significativa con la nota obtenida.

Por otra parte, a diferencia de Errázuriz (2014), en nuestro caso no se observan diferencias significativas en el empleo total de marcadores en ambas fases. Cabe destacar que la comparación no es completamente equivalente, puesto que en Errázuriz (2014) la intervención didáctica estaba focalizada específicamente en el uso de MD. No obstante, se evidencia una preferencia por el uso de los MDT, relacionados con el proceso de presentación de argumentos y contraargumentos. Esto es, sin duda, un indicador empírico del cumplimiento del propósito discursivo del ensayo y del interés del ensayista por convencer al interlocutor, lo cual justifica la presencia de esta clase de marcas textuales (Santana, 2016; Sperber y Wilson, 1994).

Entre las categorías más frecuentes se destacan los conectores consecutivos, aditivos y contraargumentativos, en tanto que las menos frecuentes son los conectores reformuladores recapitulativos y reformuladores de rectificación. En este aspecto, existe coincidencia con Errázuriz (2014) solo en el uso de los aditivos, MD de alta frecuencia en diversos tipos de textos.

En relación con las categorías de ambas fases, se muestra una diferencia significativa en el empleo de conectores contraargumentativos y reformuladores explicativos. Ello indica que los estudiantes usan mayor cantidad de este tipo de MD en la fase 1 que en la fase 2. Este resultado está directamente asociado con el empleo de conectores muy frecuentes en la lengua escrita, como: *pero* (Cca) y *esto es* (Re), y no a una mayor atención a la

resolución de la discusión crítica (Van Eemeren y Grootendorst, 1992).

En particular, los diez MD más recurrentes, en ambas fases, aparecen en orden de prelación: *pero*, *también*, *ya que*, *porque*. En tanto, en la segunda fase, son frecuentes: *pues*, *sin embargo*, *incluso*, *para que*, *entonces*, *además*. Esta situación podría deberse a una mejor selección de los MD en la expresión de las relaciones semántico-pragmáticas que se desean enunciar (Loureda *et al.*, 2021). En este sentido, si bien la diferencia del uso de marcadores no es significativa en ambas fases, se puede establecer que la selectividad de los MD en la fase 2 podría deberse a los procesos de revisión del producto textual.

Cabe recordar que las habilidades de escritura aprendidas en la etapa escolar no se mantienen como tal en la vida universitaria, sino que, por el contrario, se requiere una enseñanza explícita y sistemática de las formas de comunicación escrita en las disciplinas (Jarpa, 2013), lo que permite asegurar mejores procesos de aprendizaje posteriores (Preiss *et al.*, 2013). En este caso, el leve aumento del uso de MD menos frecuentes y propios de la escritura académica en la fase 2 marca una tendencia de mejora en el desarrollo de la conectividad entre las oraciones y, por lo mismo, de los argumentos utilizados (Errázuriz, 2014, 2019; Muse *et al.*, 2018).

Los resultados presentados pueden proyectarse como argumentos en favor de una enseñanza explícita del empleo de MD en la formación superior para obtener mejores ensayos, como parte de programas de alfabetización académica y disciplinar (Natale *et al.*, 2017). Otra proyección sería indagar en otras áreas de la Ingeniería para analizar el uso y la enseñanza de los MD en géneros especializados. Por otra parte, esto aportaría a aumentar el corpus y con ello obtener mayores evidencias sobre este fenómeno, lo que permitiría explorar la aparición de nuevas marcas léxico-gramaticales con función de MD, a través de las herramientas que hemos presentado en esta investigación.

Algunas limitaciones identificadas corresponden a la identificación automática por parte de las herramientas, las cuales pueden incluir algún error que no haya sido detectado por el análisis manual. Por otra parte, se ha utilizado una tarea de escritura correspondiente a un EAA, que si bien puede ser de tipo disciplinar en áreas de humanidades, no lo es en el ámbito de la ingeniería. No obstante, este género es más bien de tipo general para el desarrollo de escritura académica, aunque no del tipo disciplinar.

## Referencias

- Asenjo, S. y Nazar, R. (2019). Marcadores discursivos en niños de 7 años con trastorno específico del lenguaje: estudio descriptivo. *RLA Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 58(1), 93-114. <http://dx.doi.org/10.29393/rla58-4samd20004>
- Bajtín, M. (1998). *El problema de los géneros discursivos. Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173. <https://doi.org/10.1080/01425699995380>
- Borreguero Zuloaga, M. (2015). A vueltas con los marcadores del discurso: de nuevo sobre su delimitación y sus funciones. En A. Ferrari y L. Lala (Eds.), *Testualità. Fondamenti, unità, relazioni* (pp. 151-170). Franco Cesati. [https://www.researchgate.net/publication/282008180\\_A\\_vueltas\\_con\\_los\\_marcadores\\_del\\_discurso\\_de\\_nuevo\\_sobre\\_su\\_definicion\\_y\\_sus\\_funciones](https://www.researchgate.net/publication/282008180_A_vueltas_con_los_marcadores_del_discurso_de_nuevo_sobre_su_definicion_y_sus_funciones)
- Breeze, R. y Sancho Guinda, C. (2017). Genre-based strategies for integrating critical and creative thinking in engineering and journalism. *E.S.P. Today*, 5(2), 196-221. <https://doi.org/10.18485/esptoday.2017.5.2.4>
- Castelló, M. (Coord.). (2009). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Graó.
- Castro, E., Venegas, R. Puma, G. y Cuba, S. (2021). Propuesta de un modelo retórico-discursivo del género ensayo argumentativo. *Nueva Revista del Pacífico*, (75), 128-157. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762021000200128>
- Castro, M. C., Hernández, L. A. y Sánchez, M. (2010). El ensayo como género académico: una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 49-69). Ariel.
- Crossley, S. A., Kyle, K y McNamara, D. S. (2016). The tool for the automatic analysis of text cohesion (TAACO): Automatic assessment of local, global, and text cohesion. *Behavior Research Methods*, 48(4), 1227-1237. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0651-7>
- Cuba, C., Torres, H., Gómez, K., Guillén, K. y Llerena, G. (2022). Análisis de marcadores y conectores en tesis de ciencias de la educación. *Apuntes Universitarios*, 12(3), 94-116. <https://doi.org/10.17162/au.v12i3.1105>
- De Castro, A., Álvarez, S., Lozano, C., Díaz, D., y Herrera, M. (2014). *Comprensión lectora y comunicación oral: textos y actividades*. Universidad del Norte, Departamento de Español.
- Errázuriz Cruz, M. (2012). Análisis del uso de los marcadores discursivos en las argumentaciones escritas por los estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 34(136), 98-117. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2012.136.31766>
- Errázuriz Cruz, M. (2014). El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos. *Onomázein*, 30(12), 217-236. <https://doi.org/10.7764/onomazein.30.13>
- Errázuriz Cruz, M. (2019). Desempeño escrito de estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿Cómo es la calidad del proceso de escritura de sus ensayos? *Lengua y Habla*, (23), 224-242. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=511966657012>
- Franco, J. (2016). Experiencia de intervención educativa para mejorar la calidad de escritura académica de los estudiantes de posgrado. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (22), 151-175. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i22.1945>
- Garachana Camarero, M. (2014). Gramática e historia textual en la evolución de los marcadores discursivos. El caso de no obstante. *Rilce. Revista de Filología Hispánica*, 30(3), 959-984. <https://doi.org/10.15581/008.30.394>
- García, A. (2022). Los marcadores del discurso en la narrativa financiera: análisis de las cartas de los accionistas. *ELUA*, (38), 187-214. <https://doi.org/10.14198/ELUA.22421>
- García, M. (2005). Análisis de marcadores discursivos en ensayos escritos por estudiantes universitarios. *Letras*, 47(71). [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0459-12832005000200002](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832005000200002)

- Grupo Redilegra. (s. f.). *PACTE. Plataforma de Análisis Cuantitativo de Textos en Español*. <http://www.redilegra.com/index.php/pacte/>
- International Engineering Alliance. (2013). *Graduate attributes and professional competencies* [Report]. <https://www.ieagreements.org/assets/Uploads/Documents/Policy/Graduate-Attributes-and-Professional-Competencies.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6.ª ed.). Mc Graw Hill.
- Hyland, K. (1990). A genre description of the argumentative essay. *RELC Journal*, 21(1), 66-78, <https://doi.org/10.1177/003368829002100105>
- Jarpa, M. (2013). Una propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1), 29-48. <https://doi.org/10.15366/riee2013.6.1.002>
- Landone, E (2010). El alcance interpersonal de los marcadores del discurso en la dinámica conversacional: el ejemplo de la cortesía verbal. *Verba*, 39, 301-313. <https://revistas.usc.gal/index.php/verba/article/view/878>
- Lillo-Fuentes, F. y Venegas, R. (2020). Relación entre calidad de escritura y rasgos lingüístico-discursivos en las introducciones de los trabajos finales de grado de Ingeniería Civil Informática. *Linguamática*, 12(1), 3-13. <https://doi.org/10.21814/lm.12.1.297>
- Loureda, Ó., Cruz, A., Recio, I. y Rudka, M. (2021). *Comunicación, partículas discursivas y pragmática experimental*. Arco Libros.
- Loureda, Ó. y Acín. E. (Eds.). (2010). *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Arco Libros.
- Martín Zorraquino, M. A. (2010). Los marcadores del discurso y su morfología. En Ó. Loureda y E. Acín (Coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (Vol. 3, pp. 93-182). Arco Libros.
- Martínez, C. R., Saforcada, F. y Campos-Martínez, J. (2020). *Políticas educativas y justicia social. Entre lo global y lo local*. Morata.
- Mendoza, G. (2013). *Lectura crítica y el nivel de redacción del ensayo argumentativo de las estudiantes de quinto año de la I. E. Santísima Niña María, de Tacna* [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna, Perú. <https://repositorio.unjbg.edu.pe/handle/20.500.12510/1138>
- Moreno, D. e Illas, W. (2018). Caracterización del ensayo como género discursivo sobre la base de algunos marcadores de textualización académica. *Lengua y Habla*, 22, 257-267. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=511958869014>
- Moreno, F. (2016). *Uso de los marcadores discursivos en textos narrativos y argumentativos en la prensa escrita peruana* [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/6430>
- Muse, C. E., Núñez, J. A. y Martín, M. (2018). Evolución del uso de marcadores discursivos en textos argumentativos de estudiantes de grado y posgrado. *ReDILLeT*, 1(1), 2-18. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ReDILLeT/article/view/22258>
- Natale, L., Stagnaro, D. y Pérez, I. (2017). La evaluación de un programa de escritura desde la perspectiva de docentes disciplinares y estudiantes. En L. Granato y M. Negrín (Eds.), *Asuntos de lingüística aplicada*, (pp. 27-38). Edi UNS. [https://www.academia.edu/34403414/Natale\\_y\\_Stagnaro\\_2016](https://www.academia.edu/34403414/Natale_y_Stagnaro_2016)
- Navarro, F. (2012). ¿Qué son los géneros profesionales? Apuntes teórico-metodológicos para el estudio del discurso profesional [Presentación de artículo]. Actas del IV Congreso Internacional de Letras. "Transformaciones Culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario", Buenos Aires, Argentina. [https://www.researchgate.net/publication/305637478\\_Que\\_son\\_los\\_generos\\_profesionales\\_Apuntes\\_teorico-metodologicos\\_para\\_el\\_estudio\\_del\\_discurso\\_profesional](https://www.researchgate.net/publication/305637478_Que_son_los_generos_profesionales_Apuntes_teorico-metodologicos_para_el_estudio_del_discurso_profesional)
- Nazar, R. (2021). Automatic induction of a multilingual taxonomy of discourse markers. *Proceedings of eLex*, 440-454. [https://elex.link/elex2021/wp-content/uploads/2021/08/eLex\\_2021\\_27\\_pp440-454.pdf](https://elex.link/elex2021/wp-content/uploads/2021/08/eLex_2021_27_pp440-454.pdf)
- Nazar, R. y Grupo Tecling.com (2024). *TEXT·A·GRAM. Análisis de textos en castellano desde el punto de vista de la gramática textual* [herramienta en línea]. <http://www.tecling.com/cgi-bin/textagram/>
- Ñañez Silva, M. V. y Lucas Valdez, G. R. (2017). Nivel de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (84), 791-817. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6402390>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2022). *Reporte nacional de resultados de escritura ERCE 2019. Perú*. [http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2022/03/Per%C3%BA\\_Escritura\\_2019.pdf](http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2022/03/Per%C3%BA_Escritura_2019.pdf)
- PACTE (s. f.). Revisa estadísticas de tus textos así de rápido. (Plataforma de análisis cuantitativo de textos en

- español). [herramienta en línea]. <http://www.redilegra.com/pacte>
- Parodi, G. (Ed.). (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Perelman, Ch. y Olbrecht-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Gredos.
- Preiss, D., Castillo, C., Grigorenko, L. y Manzi, J. (2013). Argumentative writing and academic achievement: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 28, 204-211. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.12.013>
- República del Perú, Congreso de la República. (2003). Ley 28044. Ley General de Educación (29 de julio). [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105107/\\_28044\\_-\\_31-10-2012\\_11\\_31\\_34\\_-LEY\\_28044.pdf?v=1607376440](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105107/_28044_-_31-10-2012_11_31_34_-LEY_28044.pdf?v=1607376440)
- República del Perú, Ministerio de Educación. (2005). *Diseño curricular nacional de Educación Básica Regular*. Ministerio de Educación.
- República del Perú, Ministerio de Educación. (2016). *Sesiones de aprendizaje para educación secundaria en ámbitos rurales, área de comunicación. Primer grado de secundaria*. Ministerio de Educación. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5495>
- República del Perú, Ministerio de Educación. (2017). *Diseño curricular de la educación básica*. Ministerio de Educación. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- República del Perú, Ministerio de Educación, Viceministerio de Gestión Pedagógica. (2022). Resolución Viceministerial N.º 123-2022. Norma Técnica “Disposiciones para la evaluación formativa de los aprendizajes de estudiantes de Formación Inicial Docente de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica” (29 de septiembre). [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3712253/RVM\\_N%C2%B0\\_123-2022-MINEDU.pdf](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3712253/RVM_N%C2%B0_123-2022-MINEDU.pdf)
- Robledo, H. y Nazar, R. (2018). Clasificación automatizada de marcadores discursivos. *Procesamiento del Lenguaje Natural*, (61), 109-116. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/81354/1/PLN\\_61\\_12.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/81354/1/PLN_61_12.pdf)
- Santana, J. (2016). “Luego” y “después”: uso discursivo y variación, en *RILCE. Revista de Filología Hispánica*, 32(2), 513-535. <https://doi.org/10.15581/008.32.2.513-35>
- Sologuren-Insúa, E. (2019). Los ingenieros y los textos: propuesta de la enseñanza de la escritura académica a partir de los propósitos comunicativos del género. *Latin American Journal of International Affairs*, 9(2), 108-129. <https://www.lajia.net/lajia/article/view/93/83>
- Sologuren Insúa, E. (2020). Géneros de formación en el ciclo *capstone* de Ingeniería Civil Informática: exploraciones al currículum. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 167-198. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941sologuren10>
- Sperber, D. y Wilson, D. (1994). *La relevancia: comunicación y procesos cognitivos*. Visor.
- Terrones, S. (2015). *La enseñanza de los marcadores del discurso en los manuales escolares de la educación secundaria en Perú* [Tesis de doctorado]. Universidad de la Coruña, Galicia, España. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/16473>
- TEXT A GRAM (S. F.). Análisis de textos en castellano desde el punto de vista de la gramática textual. [Herramienta en línea]. <http://www.tecling.com/cgi-bin/textagram/index.pl>
- Van Eemeren, F. H. y Grootendorst, R. (1992). *Argumentation, communication, and fallacies. A pragma-dialectical perspective*. Erlbaum.
- Vargas-Urpi, M. (2017). Marcadores conversacionales en la interpretación en servicios públicos: una cuestión de omisiones y adiciones. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(3), 387-403. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n03a02>
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge University Press.
- Venegas, R., Castro-Cano, E., Carrasco, P. y Choque, E. (2023). Hacia la determinación de la calidad de los ensayos argumentativos a partir del análisis léxico-gramatical de sus introducciones. *Revista Estudios Lingüísticos*, 31(1), 344-386. <https://doi.org/10.17851/2237-2083.31.1.344-386>
- Venegas, R., Zamora, S., y Galdames, A. (2016). Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura. *Revista Signos*, 49, 247-279. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400012>
- Venegas, R. (2005). *Las relaciones léxico-semánticas en artículos de investigación científica: una aproximación desde el análisis semántico latente* [Tesis doctoral]. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile. [http://opac.pucv.cl/pucv\\_txt/txt-1500/UCC1588\\_01.pdf](http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-1500/UCC1588_01.pdf)

**Anexo. Criterios de evaluación para el ensayo**

Número	Criterios de evaluación	Escala
1	El ensayo presenta introducción, desarrollo y conclusión	2
2	Presenta el punto de vista de quien escribe	3
3	El autor defiende su punto de vista con argumentos	3
4	Emplea adecuadamente los conectores	3
5	En la referencia se registran los autores consultados	2
6	Se refleja la planeación y el seguimiento del proceso de escritura (documentación, revisión, corrección y reescritura)	2
7	La puntuación favorece la coherencia y la cohesión del texto	2
8	El autor utiliza el estilo APA	2
9	Revisa y corrige la ortografía	1

**Cómo citar este artículo:** Venegas, R., Castro-Cano, E. y Cornejo, D. (2024). Marcadores discursivos y calidad de la escritura: estudio empírico-computacional del ensayo en estudiantes universitarios. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(2), 1-21. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355065>

# BOOK REVIEWS



**Title:** Lluvia de luz

**Technique:** Lacquer, oil, and acrylic

**Dimensions:** 174 x 70 cm

**2022**

# RESENHA: *OFICINA DE LINGUÍSTICA APLICADA INDISCIPLINAR: HOMENAGEM A LUIZ PAULO DA MOITA LOPES*

## Mariana Alves

Mestranda em Linguística Aplicada,  
Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, UFRGS

marianaalves.ufrgs@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7960-643X>

## Eduardo Ogliari Boaria

Mestrando em Linguística Aplicada,  
Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, UFRGS

eduardooboaria@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-0617-3870>

## Raíssa Gabriela Morés

Mestranda em Análises textuais,  
discursivas e enunciativas,  
Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, UFRGS

raissagmores@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-3824-8208>

**Título:** *Oficina de linguística aplicada indisciplinar: homenagem a Luiz Paulo da Moita Lopes*

**Organizadores:** Branca Falabella Fabricio e Rodrigo Borba

**Editora:** Unicamp

**Ano de publicação:** 2023

**N.º de páginas:** 336

**ISBN:** 8526816152



Recebido: 2024-04-22 / Aceito: 2024-06-06 / Publicado: 2024-06-15

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356965>

Editora: Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Direitos patrimoniais, Universidad de Antioquia, 2024. Este é um artigo de acesso aberto, distribuído sob a licença da Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional



Esta homenagem ao linguista aplicado Luiz Paulo da Moita Lopes promove uma relação entre seus capítulos e a conceituada produção do autor. Composto por uma coletânea de dez capítulos, o livro convida os leitores a um mergulho profundo na noção de *INDISCIPLINA* proposta por Moita Lopes. Ainda que faça uso de diferentes gêneros do discurso, como artigos e ensaios, para analisar diferentes temáticas, o ponto em comum de todos eles é o reconhecimento e a valorização da contribuição de Moita Lopes para os estudos em linguística aplicada (doravante LA) no Brasil.

Luiz Paulo da Moita Lopes é um renomado estudioso brasileiro, atualmente professor titular do Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro e Pesquisador Sênior do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). É pioneiro do que hoje entende-se no cenário acadêmico no Brasil por linguística aplicada. Em um dos seus mais relevantes trabalhos, *Por uma linguística aplicada INDISCIPLINAR* (Moita Lopes, 2006), o autor apresentou a teoria revolucionária que compreende a linguística aplicada como um campo sem fronteiras delimitadas, isto é, *INDISCIPLINAR*. Nas palavras do autor:

[A linguística aplicada] é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos (Fabrício, 2006) para compreender o mundo atual. (Moita Lopes, 2009, p. 19)

Dessa maneira, Moita Lopes proporcionou aos pesquisadores da área, por meio dessa obra, um novo norte para se fazer LA, dando nome a uma prática que era difícil de descrever e, mais ainda, definir. Segundo ele,

É uma LA que deseja, sobretudo, falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir. Como Ciência Social, conforme muitos

formulam a LA agora, em um mundo em que a linguagem passou a ser um elemento crucial, tendo em vista a hiperssemiotização [sic] que experimentamos, é essencial pensar outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos. (Moita Lopes, 2009, p. 19)

Diante disso, entende-se a necessidade de uma homenagem a Moita Lopes, que colocou a INdisciplinaridade da LA no mapa dos estudos contemporâneos brasileiros e, desde então, segue sendo um nome de referência para pesquisadores que não querem aplicar a linguística, mas “compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial” (Moita Lopes, 2006, p. 102).

Consideramos o volume *Oficina de linguística aplicada indisciplinar: homenagem a Luiz Paulo da Moita Lopes* uma justa e merecida homenagem. As relações estritas que a maioria dos capítulos estabelecem com a teoria do pesquisador expandem as noções atuais de LA e, de fato, dão concretude à noção de INdisciplina que o pesquisador da UFRJ cunhou.

2

Em paralelo com a breve biografia que apresentamos de Moita Lopes e seu impacto no cenário de pesquisa da LA brasileira, o livro apresenta-se como uma concretização de uma mudança epistemológica da LA que vem se construindo nas últimas décadas. Essa LA não vê a área como a aplicação de conhecimentos da linguística à solução de problemas de língua, mas procura estabelecer diálogos com todas as fontes possíveis de conhecimento para discutir situações em que a linguagem é um elemento central e, acima de tudo, essa LA tem em vista a justiça social.

Os organizadores dessa homenagem, Branca Falabella Fabrício e Rodrigo Borba, são pesquisadores e professores do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UFRJ e têm contribuído significativamente para o avanço dos estudos linguísticos e aplicados, sendo reconhecidos por suas pesquisas e publicações de alto impacto. No capítulo de abertura do livro, intitulado “Errâncias Indisciplinares:

entre rastros, ruínas e reconstruções”, Borba e Fabrício analisam a fotografia de Ratão Diniz, cujas lentes captaram alguns graffitis em escombros de demolição no Morro do Alemão (Diniz, 2014, pp. 54-55), um bairro no qual está localizado um dos maiores conjuntos de favelas da Zona da Leopoldina, ao Norte do município do Rio de Janeiro. Procurando pensar nas ruínas como metáfora para a concepção de “INDisciplina”, os autores exploram esse conceito para construir as relações com os textos que compõem o volume e os aspectos positivos que agregam aos estudos em LA. Borba e Fabrício advertem que há de se ter cuidado ao utilizar o termo “INDisciplina”, pois o uso simplificado, indicando desobediência ou insubordinação, pode banalizar a potência de inovação e de integração entre campos amplos das diferentes áreas do conhecimento.

As ruínas da imagem, no sentido da metáfora criada, são as disciplinas que se mantêm rígidas e inflexíveis no mundo em que vivemos e que seguem intactas no fazer acadêmico, apesar de suas limitações. Nesse raciocínio, tanto a obra de Ratão Diniz quanto a de Moita Lopes propõem que o trajeto se dê pelos aspectos marginais, sugerindo que nos mantenhamos alertas aos sujeitos e às suas relações construídas nas sombras, nos cantos, nos escombros. A partir dessa metáfora, os autores agruparam os capítulos do livro em “ruínas amalgamadas” que refletem sobre diferentes paradigmas da produção acadêmica na contemporaneidade.

Nossa opção de organização da presente resenha foi, então, a de seguir a trilha de ruínas proposta por Borba e Fabrício. Selecionamos capítulos que consideramos que contribuem para a compreensão e expansão do conceito de INdisciplina, unidade temática escolhida para a resenha, e exploramos os diálogos estabelecidos com a teoria originalmente proposta.

“Nas ruínas do conhecimento” propõe uma reflexão a partir da ideia de conhecimento objetivo enquanto um dos principais pilares da modernidade. Compõe essa ruína o capítulo 6, intitulado

“A disciplina chamada Linguística e as contribuições de Luiz Paulo da Moita Lopes”, escrito por Kanavillil Rajagopalan. O autor revisita os avanços do campo da LA e as contribuições do homenageado para a área, além de discutir os futuros passos da LA rumo à emancipação da linguística geral. O texto inicia comparando a LA com o Sacro império romano, uma vez que, de acordo com historiadores, ele não era nem sacro, nem império, nem romano. Rajagopalan, a partir dessa analogia, defende que a área “que se convencionou chamar de LA não é nem linguística, nem aplicada e, graças à insistência de pesquisadores como Luiz Paulo da Moita Lopes, tampouco pode ser considerada uma disciplina acadêmica no pleno rigor desse termo” (Rajagopalan, 2023, p. 193).

Seguindo o tom religioso adotado, o autor convoca os jovens pesquisadores de LA a conhecerem os avanços do campo até então e lhes entrega a missão de carregar o “calvário” rumo à emancipação. O calvário a que se refere é constituído de três etapas, “que correspondem a cada um dos três termos que compõem o nome dado ao campo de pesquisa: linguística, aplicação e disciplina” (Rajagopalan, 2023, p. 196). Há um consenso emergente de que o campo não se configura como uma disciplina nos moldes convencionais, ou seja, não é rigidamente delimitada em termos do que pode ou não ser explorado em sua jurisdição, tópico que é discutido com profundidade ao longo do percurso histórico da área.

Nesse sentido, para Rajagopalan, a obra *Por uma linguística aplicada Indisciplinar* (Moita Lopes, 2006) não apenas reflete um tom marcado pela resistência, mas representa um verdadeiro chamado à ação. De acordo com o autor do capítulo, a obra questiona a institucionalização restritiva da pesquisa e convoca os pesquisadores a adotarem uma postura crítica em relação à própria prática investigativa. Portanto, a contribuição de Moita Lopes para o campo instiga uma reflexão sobre o engajamento com a vida social, que por muito tempo foi relegado em nome de uma suposta neutralidade científica.

“Nas ruínas da representação” amalgama dois ensaios que problematizam a ideia de linguagem enquanto representação da realidade. Compõem essa ruína os capítulos 3 e 10: Célia Magalhães, no capítulo 3, pensa na intersecção entre signos imagéticos e linguísticos em um livro de história ilustrado para crianças; Roxane Rojo, no capítulo 10, questiona os conceitos de “estase” e “fixidez de sentidos” em imagens.

“Nas ruínas de espaços e tempos” traz análises de interações cotidianas. Compõem essa ruína os capítulos 4 — “(Des)construções das categorias identitárias mulher “de verdade” e mulher “feminista” em página do Instagram” — e 7 — intitulado “Caminhos narrativos - entrelaçando cronotopos na construção de identidades em reuniões de trabalho”, de Liliana Cabral Bastos —, dos quais destacamos o primeiro.

“(Des)construções das categorias identitárias mulher “de verdade” e mulher “feminista” em página do Instagram”, é um artigo de autoria de Inês Signorini e Fabiana Biondo. Utilizando a “etnografia para internet”, conforme Hine (2009; 2015), as autoras analisam debates *online* em dois *posts* na página *Quebrando o tabu*, disponível no Instagram. Partindo do referencial teórico de Butler (2003; 2004; 2018) e Louro (2008) a respeito da relação entre linguagem e poder, linguagem e performatividade e do ensaio de outras identidades sociais de gênero por meio de eventos de linguagem, o texto vai ao encontro da extensa bibliografia do homenageado do livro, pois tem o objetivo expresso de “criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento” (Moita Lopes, 2006, p. 86). Entendemos que as autoras criam inteligibilidade sobre a vida contemporânea ao discutir de que maneira as categorias de gênero e, principalmente as noções de mulher “de verdade” e “feminista”, são mobilizadas nos discursos de pessoas que comentaram nos *posts* analisados para cumprir um propósito ideológico. Dessa maneira, as autoras discutem práticas sociais de linguagem, como gênero e performatividade, o que contribui para a visão Indisciplinar de LA.

“Nas ruínas das fronteiras” apresenta textos que enfocam fluxos de imigração atuais. Compõem essa ruína os capítulos 2 e 9.

Ben Rampton, em seu texto “Sociolinguística, (in) segurança e prática cotidiana” — capítulo 2 —, reflete a respeito das relações de linguagem e segurança, analisando a linguagem e os discursos em momentos e lugares nos quais sujeitos caracterizam outros como inimigos e falam sobre ameaças à sua própria existência. Com esse objetivo, Rampton resgata seu próprio trabalho de 1995, no qual analisou práticas comunicativas cotidianas em um bairro multiétnico do sul da Inglaterra dos anos 80. Nesse contexto, raça e antirracismo eram pautas sobrepostas a todas as outras e predominavam tanto o cotidiano quanto a mídia, a opinião pública e a política educacional.

4

Para compreender de que modo os conceitos segurança pública, agenda nacional, racismo, imigração e ideologia se cruzam no contexto britânico, Rampton faz uso do conceito “comunicação cotidiana” para diferenciar os discursos gerados pelas elites no governo e na mídia daqueles que as pessoas produzem fora desses espaços de monitoramento, ao que ele se refere como “vida real” (Rampton, 2023). Aproximando a dimensão prática da teórica, o autor questiona se a sociolinguística é viável para analisar contextos espinhosos como esse. Rampton aprofunda a sua investigação ao tratar dos conceitos de “securitização” e “inimigo” a partir do estudo das relações internacionais, especialmente da estreita relação entre a noção de “inimigo” e de “Outro”, comumente associado a identidades de grupos de baixo prestígio. O caso dos cipriotas gregos que aprendem turco elucidado esse campo de disputa de linguagem e nos permite enxergar, a partir de uma etnografia linguística, aspectos como os efeitos do posicionamento institucional do turco, as estratégias pedagógicas dos/as professores/as, a flexibilidade do idioma em termos de índices e modulações interacionais que enquadram o aprendizado do turco em sala de aula. Rampton amplia nossos entendimentos

a respeito do trabalho realizado por linguistas aplicados e nos convidam a adentrar um terreno geopolítico espinhoso e controverso.

O capítulo 9, “Construções de narrativas sobre migrantes haitianos em espaços eletrônicos de comunicação: reações e resistência”, escrito por Marilda C. Cavalcanti e Ana Cecília Cossi Bizon, oferece uma reflexão profunda sobre a representação midiática dos imigrantes haitianos ao longo do período de 2004 a 2017. Utilizando uma abordagem qualitativo-interpretativista, o estudo está firmemente enraizado na LA Indisciplinar, em diálogo com os estudos culturais e vertentes da sociolinguística voltadas para a complexidade na era da globalização. As autoras propõem uma análise crítica do papel da mídia e dos impactos das representações midiáticas na construção do sentido social dos migrantes, destacando a necessidade de políticas de inserção que sejam humanizadas e emancipatórias. Elas reconhecem o potencial da mídia como uma aliada na construção de resistência contra representações excludentes e projetos precarizados de reterritorialização, buscando promover reações de agenciamento mais emancipatórias.

“Nas ruínas da disciplina” e “Nas ruínas da ontologia” dizem respeito ao capítulo 1, de Alastair Pennycook. O autor problematiza os conceitos de “interdisciplinaridade” e “transdisciplinariedade” e reflete sobre as noções de disciplina que acompanham cada um.

“Nas ruínas da estabilidade” busca pensar sobre a problemática das disciplinas construir saberes que aprisionam e que, por consequência, possuem uma ingenuidade técnica, pois enquadram a dinamicidade da realidade nas celas e regras disciplinares. Compõem essa ruína os capítulos 5 — “Reflexões indisciplinadas sobre epistemologia em linguística”, de José Luiz Fiorin — e 8, dos quais destacamos o segundo como contraponto ao restante do volume, visto que parece nadar contra a maré Indisciplinada do livro e da teoria proposta por Moita Lopes como um todo.

Maria Eugenia Lammoglia Duarte, que assina autoria de “Mas que sintaxe “indisciplinada”!!!”, propõe um artigo a respeito da sintaxe da língua oral e língua escrita. Como aporte histórico, Duarte enfatiza que, no século XIX, houve “um movimento consciente de mudança de norma, em direção às praticadas em terras lusitanas” (Duarte, 2023, p. 242), o que resultou em uma “força política e cultural que acabou por aprofundar a natural distância entre a escrita e a fala no Brasil” (Duarte, 2023, p. 243). A consequência disso, segundo a autora, é uma gramática endógena que ganha espaço em detrimento de uma gramática exógena, pois “[a] escrita brasileira vai, espertamente, encontrando caminhos para “burlar” essas normas, inserindo nossos usos, que, de tão familiares, mal são percebidos pelos guardiões do idioma” (Duarte, 2023, p. 248).

Na continuidade do texto, Duarte apresenta exemplos de crônicas, artigos de opinião e reportagens publicados em jornal para dar concretude à argumentação a respeito de clíticos (próclise, ênclise e mesóclise, assim como clíticos para referência à 3ª pessoa [o, a], [lhe]) e de usos que eram considerados apenas informais (tais como o par *você/a gente*) e que, agora, de certo modo, estão gramaticalizados em veículos de comunicação que antes previam a norma padrão europeia. A autora conclui que a tal sintaxe *Indisciplinada*, isto é, a gramática endógena, acabará por vencer a batalha contra a gramática exógena.

Apesar de apresentar críticas contundentes ao ensino atual de língua portuguesa — que é prejudicado por ter a pressão normativa lusitana como enfoque —, aos “guardiões do idioma” e aos “zelosos professores”, o texto de Duarte discute práticas linguageiras, dando enfoque aos embates políticos que envolvem a língua enquanto sistema de estruturas e o ensino de língua na escola. Temos, portanto, um texto que prevê um comentário a respeito da *Indisciplinada* da sintaxe, mas que, ao final, abrange a sintaxe do ponto de vista *Disciplinado*, pois não alavanca o debate para

questões sociais mais amplas nas quais a linguagem tem papel central, como prevê Moita Lopes.

Fabrizio e Borba, ao final de seu capítulo introdutório, posteriormente à apresentação das amálgamas, intitulam como “Eles passarão, eu passarinho” o convite à celebração da obra de Luiz Paulo da Moita Lopes, cuja contribuição não se restringe à transformação do campo, mas se estende à institucionalização da LA no Brasil. Como podemos observar, as obras que compõem esse volume convocam os seus leitores a caminhar criticamente pelos escombros das disciplinas que a obra de Moita Lopes nos incita a enxergar.

Nos parece que os estudos aqui presentes destinam-se a leitores-pesquisadores que querem saber mais sobre uma outra possibilidade de investigação na LA, a qual já repensou seu objeto de estudo — a linguagem, e não a língua — e está em processo de delimitação de fronteiras, mesmo que porosas. Dessa maneira, ao praticar a *Indisciplinada* com estudos de gênero e performatividade, de análise discursivas de categorias identitárias, de representação midiática dos imigrantes, das relações linguístico-sociais entre “securitização” e o “inimigo”, entre outros, os autores do volume convocam uma nova geração de linguistas aplicados a voltarem seus interesses para “práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial” (Moita Lopes, 2006, p. 102).

## Referências

- Butler, J. (2003) *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2004) *Undoing gender*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203499627>
- Butler, J. (2018) *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Civilização Brasileira.
- Diniz, R (2014). *Em foto*. Mórula Editorial. <https://doi.org/10.1590/S0034-759020140101>
- Duarte, M. E. L. D. (2023). Mas que sintaxe “indisciplinada”!!! In: B. F. Fabrizio; R. Borba (orgs.) *Oficina de*

*linguística aplicada indisciplinar: homenagem a Luiz Paulo da Moita Lopes.* (pp. 241-266).

Hine, C. (2009) How can qualitative internet researchers define the boundaries of their Project? In: A. Markham; N. K. Baym (Orgs.). *Internet inquiry: Conversations about method* (pp. 1-20). Sage.

Hine, C. (2015) *Ethnography for the internet: Embedded, embodied and everyday*. Bloomsbury.

Louro, G. L. (2008) Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-posições, Campinas, 19* (2/56), 17-23. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000200003>

Rajagopalan, K. (2023). A disciplina chamada linguística aplicada e as contribuições de Luiz Paulo da Moita Lopes.

In B. F. Fabrício; R. Borba (Orgs.), *Oficina de linguística aplicada indisciplinar: homenagem a Luiz Paulo da Moita Lopes.* (pp. 193-212).

Rampton, B. (2023). Sociolinguística: (in)segurança e prática cotidiana. In: B. F. Fabrício; R. Borba (orgs.) *Oficina de linguística aplicada indisciplinar: homenagem a Luiz Paulo da Moita Lopes.* p. 79-104.

Moita Lopes, L. P. (2006). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. Parábola.

Moita Lopes, L. P. (2009). Da aplicação da linguística à linguística aplicada indisciplinar. In R. C. Pereira e P. Roca (orgs.). *Linguística aplicada: um caminho com muitos acessos* (pp. 11-24). Contexto.

**Como citar esta resenha:** Alves, M., Boaria, E. O., e Morés, R. G. (2024). Resenha: *Oficina de linguística aplicada indisciplinar: homenagem a Luiz Paulo da Moita Lopes*. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(2), 1-6. <https://doi.org/10.17533.udea.ikala.356965>

# AUTHOR GUIDELINES



**Title:** La casa de mi abuelo en el campo

**Technique:** Lithographic ink, enamel, and lacquer

**Dimensions:** 70 x 130 cm

**2013**

# Íkala

*Revista de Lenguaaje y Cultura*

Medellín, Colombia, Vol. 29, Issue 2

May-August, 2024

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.