



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Vol. 25, Issue 2 / May-August, 2020 / ISSN 0123-3432

Íkala

Revista de Lenguafe y Cultura

Artista: Manuel Guerrero Mora

Con más de 50 años de trayectoria artística, Manuel Guerrero Mora, conocido como *El Pintor del Sur*, ha consagrado su vida a observar y hacer sentir el paisaje nariñense. Un amplio catálogo de exposiciones da cuenta de su inmensa producción, que se ha exhibido tanto en Pasto y otras ciudades colombianas (Medellín, Cali, Bogotá, Barranquilla) como en el exterior (París, Ivry, Holanda, Chicago, Miami). Su obra ha conocido sucesivas transformaciones que van desde lo figurativo hasta la abstracción. Sus series temáticas *Sur*, *Trópico*, *Laberintos*, *Éxodo*, de impecable factura, son reconocibles por su tratamiento técnico, gestual, expresivo, manifestación de sensibilidad y sinceridad, resultado de muchos años de exploraciones, enorme dedicación e intenso trabajo.

Sin lugar a dudas se puede afirmar que la obra de Guerrero Mora es parte integral del patrimonio artístico de Nariño; quien la contempla ve representada su identidad al redescubrir en cada cuadro su entorno y a sí mismo.

Además de su vasta obra pictórica y audiovisual, reconocida en el ámbito nacional e internacional, el maestro Manuel Guerrero Mora también ha realizado obras murales, como la del Palacio Municipal de Pasto (1979), el tapiz *Flora y fauna de Nariño* (1982), el mural *Homenaje a la pintora francesa* (2009) ubicado en la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle, así como tres murales en la nueva Alcaldía de Pasto (2015).

Emma Rodríguez Camacho

Contacto: emma.erodrigu@gmail.com

<https://www.facebook.com/manuel.g.mora1>

Obras:

Carátula: Naturaleza y geometría: 1,50 x 1,65 (óleo sobre lienzo, 2018)

Separadores: Serie Trópico 2: 1,10 x 1,34 (óleo sobre lienzo, 2015)

Serie Trópico 4: 1,50 x 1,65 (óleo sobre lienzo, 2016)

Serie Sur 2: 1,10 x 1,34 (óleo sobre lienzo, 2017)

Serie Sur 4: 0,60 x 0,80 (óleo sobre lienzo, 2015)

Serie Sur 6: 1,10 x 1,34 (óleo sobre lienzo, 2016)

Serie Sur 9: 1,10 x 1,34 (óleo sobre lienzo, 2017)

Serie Fractal 2: 1,10 x 1,34 (óleo sobre lienzo, 2018)



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Escuela de Idiomas

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura is a peer-reviewed scientific journal published three times a year, in January, May and September, covering topics such as language, culture, linguistics, literature, translation, second and foreign language teaching and learning. Sponsored by Escuela de Idiomas at Universidad de Antioquia, *Íkala's* mission is to offer an international forum for sophisticated yet grounded academic debates on issues related to languages and cultures through empirical, conceptual and exploratory research and creative scholarship, aiming at enriching our discipline as well as the individual members of a worldwide academic community. *Íkala's* main sections include Empirical Studies, Literature Reviews, Theoretical and Methodological Articles, Case Studies, and Book Reviews. *Íkala* accepts original and unpublished articles in all languages, while its major releases are on English, Spanish, and French. It is delivered in print and electronic formats, and available on the Internet through open access.

From its inception in 1996, *Íkala* has welcomed a diversity of voices and languages, as evidenced by its name, which in the indigenous language of Tule people means "a topic of great importance". *Íkala* upholds the highest commitment to meeting international standards in scientific journals, as indicated by its inclusion in several international bibliographic databases.

Íkala

Revista de Lenguaje y Cultura

Vol. 25, Issue 2 / May-August, 2020 / pp. 275-568
Medellín, Colombia



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Escuela de Idiomas



Universidad de Antioquia

Rector: M. S. John Jairo Arboleda Céspedes

Escuela de Idiomas

Directora: Dra. Paula Andrea Echeverri Sucerquia

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

Directora/Editora: Dra. Doris Correa. Doctora en Educación, University of Massachusetts, EE. UU., profesora titular, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia, Colombia.

ADJUNCT EDITORS

Ana Isabel García Tesoro

Doctora en Lengua Española, Universidad Autónoma de Madrid, España. Profesora de cátedra, Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia, Medellín
E-mail: ana.garcia@udea.edu.co

Gabriel Quiroz Herrera

Doctor en Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España. Profesor titular, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia, Medellín
E-mail: gabriel.quiroz@udea.edu.co

Wilson Orozco

Doctor en Humanidades, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España. Profesor titular, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia, Medellín
E-mail: wilson.orozco@udea.edu.co

EDITORIAL COMMITTEE

Adriana González Moncada

Doctora en Lingüística (TESOL), State University of New York at Stony Brook. Profesora titular, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia.
adriana.gonzalez1@udea.edu.co

Alireza Karbalaei

Doctor en Enseñanza del Inglés, Mysore University, India. Profesor asociado, Islamic Azad University, Irán.
a-karbalaei@iau-qeshmint.com

Francisco Salgado-Robles

Ph. D. in Hispanic Linguistics, University of Florida. Profesor asistente de Español y Lingüística en el Department of World Languages and

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

francisco.salgado@csi.cuny.edu

Gerd Wotjak

Doctor en Filología Románica, Universität Leipzig, Alemania. Profesor emérito Philologische Fakultät, Universität Leipzig, Alemania.
wotjak@rz.uni-leipzig.de

John Jairo Giraldo Ortiz

Doctor en Lingüística Aplicada, Universidad Pompeu Fabra, España. Profesor asociado, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
john.giraldo@udea.edu.co

Judy Sharkey

Doctora en Currículo e Instrucción, Pennsylvania State University, Estados Unidos. Profesora asociada y directora asociada Teacher Education Program, University of New Hampshire, Estados Unidos.
judy.sharkey@unh.edu

Shirley R. Steinberg

B. Ed. and M. Ed., University of Lethbridge. Ph. D. in Curriculum and Instruction, The Pennsylvania State University. Werklund Research Professor of Critical

Youth Studies, University of Calgary, Canada. A professional consultant, international speaker, and activist.

steinbes@ucalgary.ca

Terry Lamb

Ph. D. Professor of Languages and Interdisciplinary Pedagogy, and Head of the Westminster Centre for Teaching Innovation, Faculty member, University of Westminster, London.

T.lamb@westminster.ac.uk

SCIENTIFIC COMMITTEE

África Vidal

Doctora en Filología Inglesa, Universidad de Alicante, España. Catedrática, Departamento de Traducción e Interpretación, Universidad de Salamanca, España.
africa@usal.es

Andrew Cohen

Doctor en International Development Education, Stanford University, Estados Unidos. Profesor emérito University of Minnesota, Estados Unidos.
adcohen@umn.edu

B. Kumaravadivelu

Doctor en Lingüística Aplicada. University of Michigan, Ann Arbor, Estados Unidos. Profesor, San José State University, California, Estados Unidos.
b.kumar@sjsu.edu

Carla Lynn Reichmann

Doctora en Lingüística, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Profesora, Departamento de Letras Estrangeiras y Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
carlareichmann@hotmail.com

Carme Bach

Doctora en Lingüística, Universitat Pompeu Fabra. Jefe de estudios de la Facultad de Traducción e Interpretación y profesora del Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje de la Universitat Pompeu Fabra. Miembro del grupo de investigación en Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Gr@el.
carme.bach@upf.edu

Carsten Sinner

Doctor en Lingüística Hispánica, Universidad de Potsdam, Alemania. Profesor Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie, Universität Leipzig, Alemania.
sinner@uni-leipzig.de

César Félix-Brasdefer

Doctor en Hispanic Linguistics, University of Minnesota, Estados Unidos. Profesor asociado, Department of Spanish and Portuguese, Indiana University, Estados Unidos.
cfelixbr@indiana.edu

Christian Puren

Doctor en Études Hispaniques, Université de Toulouse II, Francia. Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne, Francia.
christian.puren@univ-st-etienne.fr

Christiane Nord

Doctora en Filología Hispánica y Traductología, Universität Heidelberg, Alemania. Profesora, Fachhochschule Magdeburg, Alemania.
cn@christiane-nord.de

Cristina Sánchez

Doctora en Etnología y Etnografía, University of Pennsylvania, Estados Unidos. Investigadora del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España.
cristina.sanchez-carretero@iegps.csic.es

Elana Shohamy

Doctora en Second Language Learning, Measurement & Evaluation, University of Minnesota, Posdoctorado en Second Language Acquisition and Testing, Stanford University, Profesora en Tel Aviv University, Israel.
elana@post.tau.ac.il

Gillian Moss

Doctora en Latin American Linguistic Studies, St. Andrews University, Escocia. Profesora, Departamento de Lenguas, Universidad del Norte, Colombia.
gmoss@uninorte.edu.co

Graham Crookes

Ph. D. Educational Psychology, University of Hawai'i at Mānoa, Estados Unidos. Profesor asociado, Department of Second Language Studies, University of Hawai'i at Mānoa, Estados Unidos.
crookes@hawaii.edu

Isabel Durán

Doctora en Traducción e Interpretación Universidad de Málaga. Docente Universidad de Málaga, España.
iduran@uma.es

Isabel García Izquierdo

Doctora en Lingüística Aplicada, Universitat de València, España. Catedrática de Lingüística Aplicada a la Traducción en el Departamento de Traducción y Comunicación, Universitat Jaume I, Castellón, España. Directora del grupo GENTT, Géneros Textuales para la Traducción (www.gentt.uji.es).
igarcia@trad.uji.es

Jorge Mauricio Molina Mejía

Doctor en Informática y Ciencias del Lenguaje, Universidad Grenoble-Alpes. Coordinador del Grupo de Estudios Sociolingüísticos, Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia, Colombia.
jorge.molina@udea.edu.co

Manuel Gutiérrez

Doctor en Hispanic Linguistics, University of Southern California, Estados Unidos. Profesor, Department of

Hispanic Studies, The University of Houston, Estados Unidos.
mjgutierrez@uh.edu

Marcela Rivadeneira

Doctora en Ciencias del Lenguaje y Lingüística General, Universidad Pompeu Fabra, España. Profesora adjunta, Departamento de Lenguas y Traducción, Universidad Católica de Temuco, Chile.
mrivadeneira@uct.cl

Marta Fairclough

Doctora en Spanish Linguistics, University of Houston, Estados Unidos. Profesora asociada, Department of Hispanic Studies, The University of Houston, Estados Unidos.
mfairclough@uh.edu

Roberto Mayoral

Doctor en Traducción e Interpretación, Universidad de Granada, España. Catedrático, Departamento de Traducción e Interpretación, Universidad de Granada, España.
rasensio@ugr.es

Silvia Montero

Doctora en Traductología, Universidad de Vigo, España. Profesora, Departamento de Traducción y Lingüística, Universidad de Vigo, España.
smontero@uvigo.es

TECHNICAL TEAM

SUPPORTING STAFF

EDITORIAL ASSISTANT

María Luisa Valencia Duarte
edicionrevistaikala@udea.edu.co

PROGRAMMING AUXILIARY

Fernando Ríos Mazo
Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia
afernando.rios@udea.edu.co

ADMINISTRATIVE AUXILIARY

Luisa Fernanda Orozco
Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia
luisa.orozcov@udea.edu.co

FILE CONVERSION ASSISTANT

Luisa Fernanda Orozco
Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia
luisa.orozcov@udea.edu.co

COPYEDITORS

English:

Shannon L. Kirby
ShannonLKirby@gmail.com

Spanish:

Juan Fernando Saldarriaga Restrepo
mercurimerlinfederico@gmail.com

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

TRANSLATION

French:

Daniela Musialek
musdanka@gmail.com

DESIGN: COVER AND PARATEXTS

Imprenta Universidad de Antioquia
imprenta@udea.edu.co

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

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

ISSN: 0123-3432

E-ISSN: 2145-566X

DOI: 10.17533/udea.ikala

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

Published since: 1996

Format: 20.7 cm x 29.7 cm

Correspondence: *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*.

Escuela de Idiomas. Universidad de Antioquia.

Calle 70 N.° 52-21

Medellín, Colombia

Phone: (+574) 219 87 91

Fax: (+574) 219 57 81

Email: revistaikala@udea.edu.co

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

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

Phone: (+574) 219 87 91

Fax: (+574) 219 57 81

Web page: <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidades-academicas/escuelas/idiomas>

Exchange Request

Mr. Raúl Absalón Palma Arango

Universidad de Antioquia, Escuela de Idiomas

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

Medellín, Colombia

Phone: (+574) 219 57 92

Fax: (+574) 219 57 81

Email: raul.palma@udea.edu.co

©2019 Universidad de Antioquia, School of Languages

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

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura. Vol. 25, Issue 2 / May-August, 2020 / pp. 275-568, ISSN 0123-3432

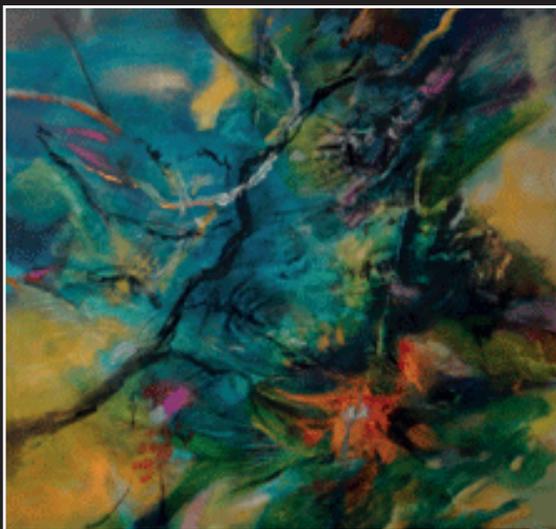




PRESENTATION

Dr. Doris Correa

285-286



EMPIRICAL STUDIES

Autoeficacia para el aprendizaje de la escritura académica en inglés como segunda lengua, mediada por *WebQuest-Wiki*, en un grupo de docentes de idiomas en formación en México

Kalinka Velasco Zárate and José Manuel Meza Cano

289-305

Collaborative writing of argumentative essays in an EFL blended course: Chilean pre-service teachers' perceptions and self-assessment

Lucía Ubilla Rosales, Lilian Gómez Álvarez, Katia Sáez Carrillo, and Paulo Etchegaray Pezo

307-327

Una revista académica como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias genéricas y específicas de docentes de lengua en formación

Martha Cecilia García Chamorro, Mónica Tatiana Rolong-Gamboa, and Liseth María Villar Guerra

329-351

Content and Language Integrated Learning: In-Service Teachers' Knowledge and Perceptions Before and After a Professional Development Program

Jermaine S. McDougald and Daniel Pissarello

353-372

Estructura retórica de tesis y trabajos de grado en Odontología: un estudio en Hispanoamérica y España

Oscar Alberto Morales, Bexi Perdomo, Daniel Cassany, and Élix Izarra

373-393

Construcción verbal en narraciones de estudiantes sordos, usuarios de la lengua de señas chilena

Fabiola Andrea Otárola-Cornejo, Andrea Pérez-Cuello, Martín Álvarez-Cruz, and Natalia Ortiz-Navarrete

395-416

Types d'erreurs chez des francophones qui apprennent le catalan dans un examen du niveau B1 (Seuil)

Anna Joan Casademonte

471-433

Rural English Language Teachers Identities: Alternative Narratives of Professional Success

Ferney Cruz-Arcila

435-453

Identidad profesional en estudiantes de traducción chilenos: posicionamiento, percepciones y valoraciones iniciales

Néstor Singer Contreras, Vania López Cañete, and Rosa Basaure Cabero

455-473

La escritura académica: percepciones de estudiantes de Ciencias Humanas y Ciencias de la Ingeniería de una universidad chilena

Ana E. Vine-Jara

475-491



CASE STUDIES

Cine de animación *made in Spain*: doblaje y subtitulación de elementos culturales

Adrián Fuentes-Luque and Rebeca López González

495-511

El extranjero de Albert Camus traducido por Pablo Montoya: ¿una traducción para lectores latinoamericanos?

Élodie Weber

513-532

LITERATURE REVIEW

Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado: revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica

Pilar Mirely Chois Lenis, Héctor Iván Guerrero Jiménez, and Rocío Brambila Limón

535-556



BOOK REVIEW

Reseña: *The Identity of the Professional Interpreter. How Professional Identities Are Constructed in the Classroom*

John Jairo Giraldo Ortiz

559-562

AUTHOR GUIDELINES

565-567





**P
R
E
S
E
N
T
A
T
I
O
N**

PRESENTATION

PRESENTACIÓN

PRÉSENTATION

Doris Correa

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

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

This May-August 2020 edition found us all going through a very difficult time as a humanity. We hope that you, our readers, co-editors, guest-editors, editorial and scientific committee members, reviewers and potential authors, are all safe and sound, and can get through this turmoil not only unhurt but also renewed.

As life must go on, and our academic pursuits, thankfully, have been transformed but not hindered by the current crisis, it is my pleasure to introduce this new issue of *Íkala*, which, as the previous one, has a very interesting set of research, and review articles. The issue features a sample of the work by the internationally acclaimed Colombian artist Manuel Guerrero Mora, to whom we want to extend the most sincere thanks for letting us use his work so generously. Thank you, *maestro!* We believe that his *oeuvres* are a perfect accompaniment for the articles in this publication, as in many ways these reflect the variety and rigor of his work.

Indeed, the number includes articles in three languages as follows: ten in Spanish, three in English and one in French. Besides, although most of the articles, ten, are empirical studies, this issue also contains two case studies, one literature review, and one book review, all of which were written by authors coming from at least seven countries: Canada, Chile, Colombia, France, Mexico, Spain, and Venezuela. Finally, in spite of the predominance of some topics, such as writing, professional identities, translation, which run through the different sections, the articles present a wide range of topics, methodologies and settings.

The first four empirical studies (Velasco & Meza; Ubilla et al.; García & Rolong; and McDougald & Pissarello), for example, are interventions taking place in three different countries: Mexico, Chile and Colombia. Although they all had English teachers as participants, the first three (Velasco et al.; Ubilla et al.; and García et al.) were carried out with pre-service English teachers, while the fourth (McDougald & Pissarello) was conducted with in-service teachers. Also, while the first three focused on writing development, both mediated and not mediated by technology, the fourth explored their knowledge of CLIL and their perceptions of a CLIL-based professional development program.

As for the next three empirical studies (by Morales et al.; Otárola et al.; and Casademont), while they all do some form of discourse analysis, they also had very different purposes and were based on very different corpora. Certainly, while the first (Morales et al.) used this research tool to reveal the rhetorical structure of thesis and graduate work conducted by dentistry students in Spanish, the second one (Otárola et al.) used it to uncover the lexical verb forms being used in narratives produced by users of Chilean sign language, and the third one (Casademont) turned to it to detect the most recurrent errors made by French-speaking learners of Catalan.

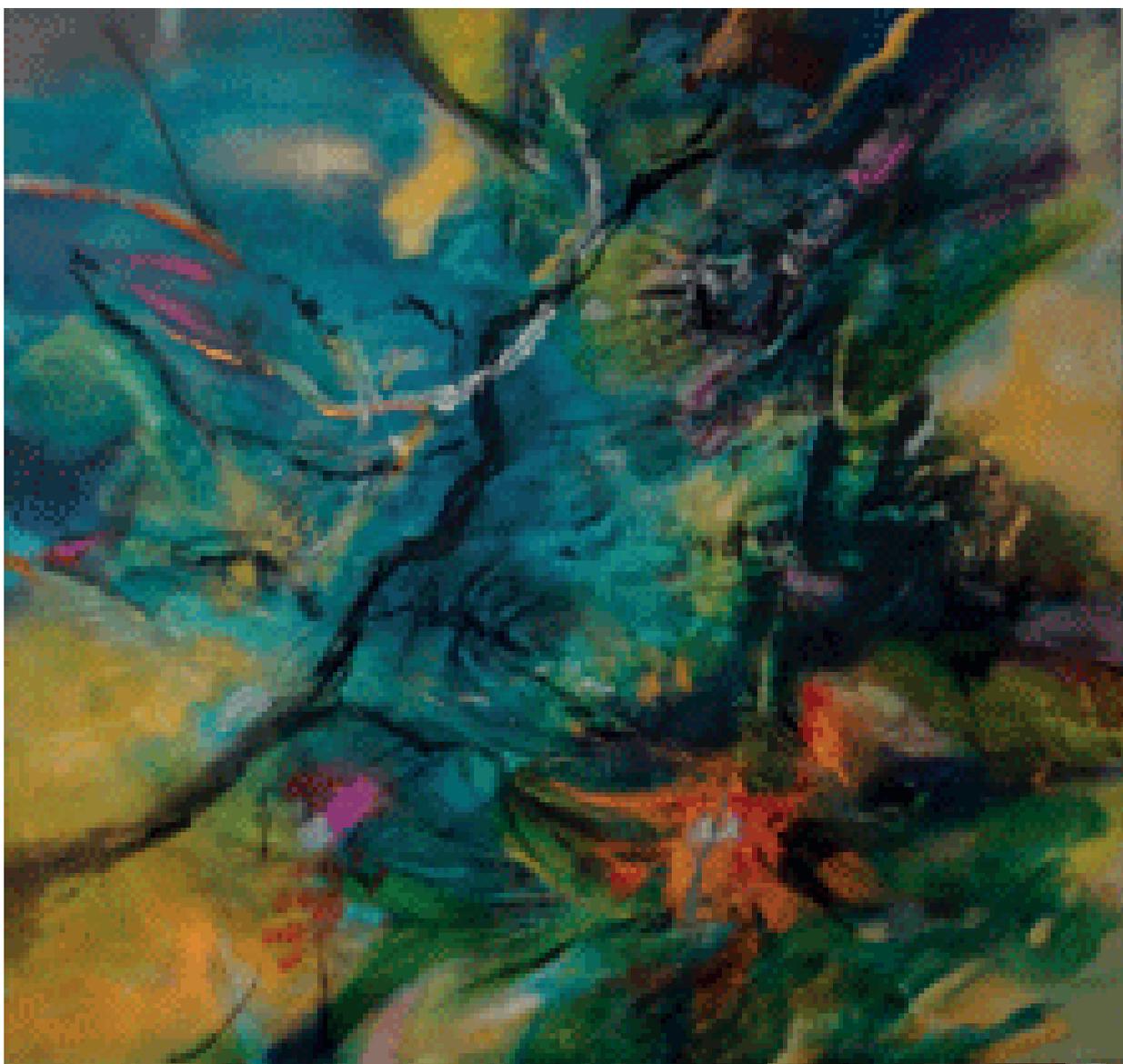
As to the last three empirical studies (Cruz-Arcila; Singer et al.; and Vine-Jara), while the first two (Cruz-Arcila; and Singer et al.) delved into participants' narratives for how they configured their professional identities, the third (Vine-Jara) compared Chilean translation and engineering students' perceptions on academic writing as expressed in a questionnaire. Also, while two of them (Singer et al. and Vine-Jara) focused on translator trainees in Chile, the other one (Cruz-Arcila) zoomed in Colombian rural English teachers.

As the empirical studies, the two case studies included in this issue (Fuentes & López; and Weber) are quite varied in their topics, methods, and aims. Clearly, while the first (Fuentes & López) examines the dubbing and subtitling of three animation films produced in Spain to identify the cultural elements in the original version and to decipher how they have been translated to the English version, the second one (Weber) explores the morphosyntactical and lexical differences between Pablo Montoya and José Angel Valente's translations of the book *The Stranger* by Camus.

In spite of all these differences, the studies in both of these sections all have something in common that we want to highlight, and that is the implications for teaching. At a time when scholars from all over the world are looking for new ways of responding to these unusual learning circumstances, it is important that the research in which we engage—regardless of whether it is qualitative or quantitative, includes an intervention or not, and uses discourse analysis or other forms of data processing—ends with that.

The last two articles featured (Chois et al., and Giraldo) perfectly complete this interesting assemble of articles, as one reviews the pedagogical experiences used by Latin American scholars to teach writing in graduate school while the other one reviews a book by Alan James Runcieman about a topic that runs through the other sections of the issue, that of the construction of our professional identity as interpreters.

We hope that you enjoy them all and find them a profitable read.



**E
M
P
I
R
I
C
A
L

S
T
U
D
I
E
S**

AUTOEFICACIA PARA EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA, MEDIADA POR *WEBQUEST-WIKI*, EN UN GRUPO DE DOCENTES DE IDIOMAS EN FORMACIÓN EN MÉXICO

SELF-EFFICACY FOR THE LEARNING OF ACADEMIC WRITING IN ESL MEDIATED BY *WEBQUEST-WIKI* IN A GROUP OF PRE-SERVICE LANGUAGE TEACHERS IN MEXICO

AUTO-EFFICACITÉ POUR L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE ACADÉMIQUE EN ANGLAIS LANGUE SECONDE, MÉDIÉE PAR *WEBQUEST-WIKI*, PARMIS UN GROUPE D'ÉTUDIANTS D'ENSEIGNEMENT DE LANGUES AU MEXIQUE

Kalinka Velasco Zárate

Doctora en Lingüística Aplicada,
Universidad de Essex, Reino Unido.
Docente investigadora de tiempo completo, Facultad de Idiomas, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Oaxaca, México.
kalivz@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6610-3502>

José Manuel Meza Cano

Doctor en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.
Profesor del Programa de Psicología del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia, UNAM (Facultad de Estudios Superiores Iztacala), Tlalnepantla, Estado de México, México.
manuel.meza@iztacala.unam.mx
<https://orcid.org/0000-0002-9504-7906>

RESUMEN

Este estudio indaga sobre la autoeficacia para la escritura académica que un grupo de profesores de idiomas en formación en México tiene ante la escritura colaborativa de un artículo de investigación documental en inglés, mediada por *WebQuest-Wiki*. En particular se investiga: 1) los niveles de autoeficacia antes y después de la tarea; 2) las fuentes de la autoeficacia que los estudiantes traen a la tarea; 3) la autoeficacia emanada de las acciones y los medios en la tarea. El diseño mixto incluyó el uso del cuestionario "Percepción de la autoeficacia para la escritura académica en inglés", la información de encuadre del curso y un cuestionario que evaluó *WebQuest-Wiki*. Un T-test (pre-post, sin grupo control) resultó significativo con $p < 0,05$ para los factores "autoeficacia para el aprendizaje", "conocimiento local y global del proceso de escritura" y "autorregulación metacognitiva". En cambio, no se modificaron los factores "convenciones en la escritura", "generación de ideas", "tiempo/esfuerzo" y "respuesta física". Las fuentes principales de la autoeficacia alta inicial observada en el uso de "convenciones en la escritura" y "autoeficacia para el aprendizaje" son las prácticas previas de textos descriptivos y la confianza en obtener logros satisfactorios en su estudio. El proyecto *WebQuest-Wiki* incrementó la percepción de tener más control sobre la comprensión del contenido de los textos leídos y del uso de estrategias de comprensión de vocabulario, del uso de habilidades específicas de escritura académica para el tipo de texto específico y en ver a sus iguales como modelos de la actividad por realizar.

Palabras clave: autoeficacia; escritura académica; *WebQuest-Wiki*; docentes de idiomas; enseñanza de inglés.

289

Recibido: 2019-04-23 / Aceptado: 2019-09-10 / Publicado: 2020-05-01
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a07>

El estudio forma parte del proyecto “Escritura académica colaborativa” (febrero de 2018-junio de 2018) y contó, para el apoyo de actividades relacionadas, con recursos del Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE) 2018 de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, otorgados a Kalinka Velasco. Se agradece también a los estudiantes del curso por sus contribuciones.

ABSTRACT

This study investigates the self-efficacy for academic writing that a group of pre-service EFL teachers in Mexico presents when faced with the task of collaboratively writing a documentary research paper, mediated by *WebQuest-Wiki* Project. In particular, the study investigates the following: (a) the self-efficacy levels before and after the task; (b) the source of self-efficacy that students bring to the task; (c) self-efficacy originated from the actions and means in the task. A mixed design involved the use of the academic writing in English self-efficacy perception questionnaire, the information drawn from the diagnostic phase in the course, and a questionnaire that evaluated the *WebQuest-Wiki*. A T-test (pre-post, no control group) was significant $**p < 0.05$ for the factors self-efficacy for learning, local and global knowledge of the writing process, and metacognitive self-regulation. By contrast, the factors writing conventions, ideas generation, time/effort and physical response were not significant. The main sources for the initially observed high self-efficacy in the use of writing conventions and self-efficacy for learning, derived from their previous practices in writing descriptive texts, and from their confidence on obtaining satisfactory achievements in their study. The *WebQuest-Wiki* increased their perception of having more control over the comprehension of content from their readings, over their use of vocabulary comprehension strategies, and over the use of specific academic writing skills. Besides, it allowed the students to consider their peers as models for the activity to be done.

Keywords: self-efficacy; academic writing; *WebQuest-Wiki*; language teachers; English language teaching.

RÉSUMÉ

Cette étude examine l'auto-efficacité pour l'écriture académique, démontré par un groupe d'étudiants universitaires d'enseignement de langues au Mexique, au moment d'aborder l'écriture collaborative d'un article de recherche documentaire en langue anglaise, menée par *WebQuest-Wiki*. En particulier la recherche se concentre sur : 1) les niveaux d'auto-efficacité avant et après la tâche ; 2) les sources de l'auto-efficacité que les étudiants apportent à la tâche ; 3) l'auto-efficacité découlée des actions et des moyens dans la tâche. Le design mixte a compris l'utilisation du questionnaire « perception de l'auto-efficacité pour l'écriture académique en anglais », l'information d'encadrement du cours et un questionnaire qui a évalué le *WebQuest-Wiki*. Un T-test (pré-post, sans groupe contrôle) a été significative avec $p < 0,05$ pour les facteurs « auto-efficacité pour l'apprentissage », « connaissance locale et globale du processus d'écriture » et « autorégulation métacognitive ». En revanche, pas de changement dans les facteurs « conventions dans l'écriture », « génération d'idées », « temps/effort » et « réponse physique ». Les principales sources de l'auto-efficacité élevée observée initialement dans l'utilisation des conventions dans l'écriture et l'auto-efficacité pour l'apprentissage, ce sont les pratiques antérieures des textes descriptifs, et la confiance à l'obtention du succès dans son étude. Le *WebQuest-Wiki* a renforcé le sentiment d'avoir plus de contrôle sur la compréhension du contenu des textes lus et l'utilisation des stratégies de compréhension du vocabulaire ; l'utilisation de compétences spécifiques d'écriture académique pour le type de texte spécifique. En plus, il a permis de considérer leurs pairs comme des modèles de l'activité à réaliser.

Mots clés : auto-efficacité ; écriture scolaire ; *WebQuest-Wiki* ; enseignants de langues ; enseignement de l'anglais.

Introducción

Una de las actividades complejas de los estudiantes de nivel universitario de diferentes disciplinas es la escritura del proyecto de tesis, tesina y artículos de investigación, con los que se espera que muestren su capacidad para indagar, de manera sistemática, una problemática del área de su especialidad. Además, la actividad requiere conocimiento de recursos y habilidades del lenguaje escrito, en el idioma en el que se produce el texto, específicos para el manejo y el uso del conocimiento o ideas generadas por otros de modo coherente, reflexivo y creativo. Sin embargo, frecuentemente los docentes observan que la escritura de estos textos académicos, escritos en la primera lengua (L1), o en otra distinta a esta o como segunda lengua (L2), representa un reto para los estudiantes, a causa de ciertos rasgos o características que los textos escritos por ellos presentan.

Autoras como Rodríguez y García (2015, pp. 4-5) mencionan que, entre las carencias que hay en las habilidades de escritura académica, se encuentran las siguientes: la falta de identificación de la situación de comunicación, el desconocimiento de las características propias del tipo de género, la falta de habilidades para la planeación de la escritura y el uso poco efectivo de recursos del lenguaje una vez que se desarrolla el texto. Aunado a esto, entre los estudiantes persisten sentimientos de desconfianza sobre el conocimiento del tema a abordar, lo que ocasiona que la actividad de la escritura se posponga, pues hay inseguridad al escribir un texto que será compartido con otros.

También el proceso de revisión del texto resulta problemático, dados factores como el tiempo requerido, la falta de experiencia y habilidad en identificar los aspectos a mejorar en el texto propio y en el de otros, aunado a la poca práctica y disposición de tomar en cuenta los comentarios hechos por otros.

Otro factor relevante identificado por las mismas autoras es el de los vínculos afectivos establecidos con el texto, pues estos cumplen un papel importante en cuanto al proceso de revisión y edición,

especialmente si se trata de uno en el que se ha invertido mucho tiempo en su proceso de elaboración, como es el caso de los trabajos de tesis para titulación, llegando incluso a posponerse también esta etapa, lo que influye en que la escritura del texto se lleve a buen término.

Puesto que estas observaciones, en su mayoría, se han hecho sobre los escritos de estudiantes universitarios tanto de nivel posgrado (Aguilar y Fregoso, 2013; Peredo, 2012; Rodríguez y García, 2015) como de nivel licenciatura (Ríos y Olivo, 2017), la situación debiera sea atendida por los docentes y los estudiantes universitarios. Tal es el caso de los estudiantes de Enseñanza de Idiomas, para quienes escribir textos académicos resulta una tarea compleja, porque involucra conocimientos y habilidades de tipo lingüístico en L1 o L2, procesos cognitivos, metacognitivos, afectivos y de socialización aún por desarrollar.

En particular, es de interés incluir, en la investigación en el área de la escritura académica, el papel que desempeñan los factores motivacionales en el aprendizaje, como lo es la *autoeficacia*, es decir, la creencia de un individuo de ser capaz de llevar a cabo, de manera satisfactoria, las acciones necesarias en una actividad (Artino, 2012; Van Dinther *et al.*, 2011; Wang y Pape, 2005). La autoeficacia ha sido estudiada como una variable dinámica motivacional que afecta el esfuerzo y la perseverancia en el aprendizaje en general (Moreno *et al.*, 2015; Ramírez *et al.*, 2013), aunque se recomienda estudiarla en relación con la situación —actividad o tarea específica—, en cuanto a las características de esta, así como el nivel de dominio que ella requiere (Artino, 2012; Bruning *et al.*, 2013; Van Dinther *et al.*, 2011). Un ejemplo lo constituye la escritura académica, en los elementos y procesos que esta requiere, y respecto a los diferentes tipos de textos académicos que pueden producirse (Bruning *et al.*, 2013). De este modo, esta variable y su influencia, junto con los aspectos lingüísticos (en L1 o L2), los procesos cognitivos y los de la metacognición se incluirían entre los factores que tienen un lugar importante en el desarrollo de las habilidades para

la escritura de los textos académicos en el nivel universitario.

También, dada la presencia de recursos como la web y el acceso a internet en la actualidad, resulta de interés indagar cómo los docentes y estudiantes en el nivel universitario pueden hacer uso de estos para el desarrollo de las habilidades de la escritura académica, además de observar cómo la autoeficacia se manifiesta en este tipo de contextos, desde una perspectiva del uso de los recursos tecnológicos y sus posibilidades como mediadores del aprendizaje, en donde se fomenten procesos del manejo crítico de la información, reflexión y colaboración.

De esta manera, en este artículo se reportan resultados de un estudio llevado a cabo en un curso universitario, en un programa de formación de docentes de Idiomas en México, que tuvo por objetivos los siguientes: (1) describir la autoeficacia percibida por los docentes de idiomas en formación, así como posibles fuentes, antes y después de la tarea de escribir colaborativamente un artículo de investigación documental en el idioma inglés como L2, en el marco de un proyecto *WebQuest-Wiki*; (2) relacionar los niveles iniciales observados de autoeficacia con la información de los estudiantes sobre sus experiencias, conocimientos, habilidades y actitudes previas hacia la escritura académica; 3) relacionar los niveles de autoeficacia posteriores a la tarea con las actividades del proyecto *WebQuest-Wiki* realizadas.

El texto se organiza del siguiente modo: inicialmente se presentan los antecedentes teóricos del concepto de *autoeficacia para el aprendizaje* y las fuentes identificadas de esta, así como una breve revisión de la investigación existente en relación con la autoeficacia para la escritura académica en L1 y en L2, y la autoeficacia en el aprendizaje en línea. Luego, se describen el contexto y los elementos del diseño del estudio mixto que aquí se presenta. Enseguida, se muestran los resultados, triangulando la información cuantitativa derivada de la aplicación del cuestionario de autoeficacia para la escritura académica (pre-post de la muestra relacionada, sin grupo control) con la información cualitativa

sobre las fuentes de autoeficacia previa a la tarea y relacionadas con las acciones de las actividades del proyecto *WebQuest-Wiki* que pudieron contribuir a la autoeficacia percibida después de esta. Por último, se discuten las aportaciones, implicaciones y limitaciones del presente estudio.

Antecedentes teóricos

Una definición de *autoeficacia* es: “People’s judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances”¹ (Artino, 2012, p. 77; Bandura, 1997, p. 21). Como tal, es una creencia personal acerca de esa capacidad, y no necesariamente corresponde con el grado de habilidad desarrollado para la actividad en cuestión. Sin embargo, es esta posible (sobre)estimación la que es necesaria para que un estudiante, por ejemplo, realice actividades complejas, pues este sentido de autoeficacia puede tener un efecto en incrementar su persistencia e interés ante una actividad demandante. Según Artino (2012), para aumentar el efecto del sentido de la autoeficacia en el aprendizaje y en el desempeño en una actividad, es necesario ayudar a los estudiantes a ajustar sus niveles de autopercepción a sus niveles de desempeño reales.

Para Moreno *et al.* (2015), la autoeficacia es una variable dinámica, cognitivo-afectiva, que influye en la motivación y el interés de los estudiantes en las tareas, así como en el desempeño y la persistencia en estas. Para desarrollarla, resulta necesario el establecimiento de metas y la selección de las estrategias de aprendizaje del tipo cognitivo, metacognitivo y de autorregulación, que contribuyan a realizar una tarea con resultados que buscan ser satisfactorios. La autoeficacia es dinámica, puesto que serán las experiencias previas, el tipo y la efectividad de la retroalimentación recibida y la capacidad de aprender de los errores

1 “Las evaluaciones que hacen las personas de sus capacidades de organizar y llevar a cabo las acciones requeridas para obtener el tipo de desempeño requerido” (la traducción es nuestra).

o modificar acciones específicas, los que la aumentan y la hacen más estable.

Artino (2012, pp. 78-79), Hodges (2008, pp. 8-10) y Van Dinther *et al.* (2011, pp. 97-98) identifican las experiencias reales, las experiencias vicarias (observación de otros), las formas de persuasión y los estados fisiológicos o psicológicos como las principales fuentes de información sobre la autoeficacia.

Por su parte, Van Dinther *et al.* (2011, pp. 97-98) presentan, en orden de mayor a menor influencia, las fuentes de autoeficacia:

1. Logros auténticos previos en el desempeño de situaciones específicas. Implica la evidencia auténtica de que los estudiantes tienen la capacidad de lograr la tarea con éxito.
2. Observaciones de los estudiantes sobre la realización de la tarea por otras personas o modelos sociales; por ejemplo, un docente, tutor, o igual experimentado, que demuestre los conocimientos y las habilidades requeridos, lo que contribuye así a identificar los elementos y las acciones pertinentes para llevar a cabo la tarea y aquellos que no contribuyen al logro de esta. En el caso de observar a un igual, este es un modelo con el que pueden identificarse y resultar un elemento motivacional.
3. Información que les confirma o convence a los estudiantes de que son capaces de realizar una tarea; por ejemplo, expresiones verbales o escritas de compañeros o maestros con más experiencia, que reconocen logros reales en la tarea.
4. Estados fisiológicos y emocionales como la ansiedad, reacciones de estrés, tensión, excitación o preocupación pueden influir en la autoeficacia. Un estado emocional favorable refuerza la autoeficacia de alguien, mientras que los estados emocionales asociados con el malestar la debilitan.

En resumen, la autoeficacia tiene efectos en las decisiones que se toman respecto a persistir en la actividad ante las dificultades que se presenten.

Se ha observado que los estudiantes con mayor sentido de autoeficacia son los que persisten en la actividad y en el logro de las metas (Artino, 2012, pp. 80-81; Moreno *et al.*, 2015, pp. 53-56). También que los estudiantes con niveles altos de autoeficacia se distinguen por ser los que manejan estrategias de aprendizaje de alta calidad, es decir, emplean estrategias cognitivas y metacognitivas, que resultan más efectivas que las usadas por los estudiantes menos autoeficaces; además, monitorean más sus logros (Artino, 2012; Moreno *et al.*, 2015).

La importancia del desarrollo de la metacognición reside, además, en que es mediante el autoexamen y el automonitoreo como el estudiante mejora sus juicios de saber (Artino, 2012).

La percepción de autoeficacia se relaciona igualmente con el interés intrínseco en la tarea, las actividades efectivas de estudio, la adquisición de habilidades y el logro académico (Genç, Kuluşaklı y Aydin, 2016; Moreno *et al.*, 2015).

La autoeficacia para la escritura en L1/L2

En el área del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, la autoeficacia se ha estudiado como uno de los factores motivacionales que influye en el proceso y en el logro del aprendizaje de idiomas (para una revisión histórica, véase Ferreira Barcelos, 2006). A través del diseño y el uso de escalas (*English Self-efficacy Scale* de Yanar y Bümen, 2008, o *English Self-efficacy Scale* de Rahemi, 2001), estudiantes y docentes identifican en cuál de las habilidades de comprensión y producción de la L2 los estudiantes perciben tener un sentido más alto o mejor autoeficacia; además, dichas escalas permiten identificar las habilidades que necesitan atenderse.

La idea de que la autoeficacia para el aprendizaje de idiomas es un constructo interno en los estudiantes y que puede ser modificado de acuerdo con experiencias y factores del ambiente fue probada por Tanaka y Ellis (2003), en donde las percepciones de autoeficacia de los estudiantes y la confianza

para la producción oral, a pesar de tener errores, incrementó después de un periodo de estudios en el contexto de la L2.

Bruning *et al.* (2013) discuten los primeros estudios sobre la autoeficacia para la escritura, en general, y de textos como cuentos, notas y ensayos expositivos, en particular, en inglés como L1 o L2, en los niveles escolares básico, medio y universitario; estos encontraron que las habilidades para la escritura (ortografía y gramática) y no para la tarea (redacción según el tipo de texto) son predictores más acertados de un mejor desempeño o calidad en esta (McCarthy *et al.*, 1985; Pajares, 2007; Pajares y Johnson, 1994; Shell *et al.*, 1989, citados en Bruning *et al.*, 2013, pp. 25-27). Sin embargo, Bruning *et al.* (2013) comentan que en estos resultados influyó la manera en la que metodológicamente se operacionalizó el concepto.

A partir de la investigación sobre autoeficacia académica en el metaanálisis de Hodges (2008, pp. 8-11) y Van Dinther *et al.* (2011, pp. 103-105), los estudios arrojaron resultados que indican que es con las tareas y las actividades específicas con las que las personas se sienten más eficaces que en la elaboración de un juicio de sí de manera global. Sin embargo, el estudio de la eficacia en relación con una actividad específica como la escritura académica para el nivel universitario en la L2 necesita investigarse. Un estudio en esta dirección es el de Hosseini y Vahidnia (2013, pp. 1700-1702), quienes midieron la relación entre autoeficacia general, la autoeficacia para el idioma inglés y la escritura académica en estudiantes de licenciatura y posgrado que se estaban formando como docentes, traductores y en literatura de lengua inglesa.

Los autores encontraron una correlación positiva entre la autoeficacia en la L2 y el desempeño en la escritura, pues los estudiantes con niveles altos de autoeficacia en la L2 también escribieron mejores textos en cuanto a contenido y organización, estilo, formación de oraciones, propiedad y mecánica de la escritura. Sin embargo, la correlación entre autoeficacia general y el desempeño en la

escritura fue moderada, por lo que concluyen que hay una fuerte relación positiva entre la autoeficacia y el desempeño en una tarea cuando esta y los criterios a valorar de aquella están relacionados. Otra observación es que la relación entre el sentido de autoeficacia y la magnitud percibida de la tarea de escritura es recíproca, influyendo en la decisión de los estudiantes en cuanto a cuándo y cómo abordarla. Por ello, se hace necesario que los docentes trabajen con los estudiantes en presentar las metas a lograr y plantear estrategias y objetivos, para así mantener el interés en la tarea.

En cuanto al estudio de la autoeficacia en relación con la situación o el contexto en donde se lleva a cabo la actividad de aprendizaje, autores como DeTure (2004), Hodges (2008), Peechapol *et al.* (2018), Shen *et al.* (2013) y Taipjutorus *et al.* (2012) consideran importante indagar la percepción de la autoeficacia para el aprendizaje respecto a los modos de instrucción derivados del uso de la tecnología e internet. Así, en estos ambientes se han identificado las siguientes dimensiones de la autoeficacia: autoeficacia para completar un curso en línea, para la interacción social, para el manejo de las herramientas o recursos de aprendizaje, para la interacción con los docentes y para la interacción académica con iguales (Shen *et al.*, 2013, pp. 16-17).

En cuanto a las fuentes de autoeficacia para el aprendizaje en línea, para Hodges (2008, pp. 18-21) y Peechapol *et al.*, (2018, pp. 75-77) estas corresponden a las fuentes en el aprendizaje en general. Entre los estudios que ya han indagado la autoeficacia para el estudio en línea están los de Tang y Tseng (2013, pp. 518-520), quienes encontraron que aquellos estudiantes con mayor percepción de autoeficacia para búsquedas de información en internet cuentan con más probabilidades de tener mayor autoeficacia para el aprendizaje en línea y mejores probabilidades de manipular de manera efectiva la información, usando mejores estrategias de aprendizaje. Por su parte, Joo *et al.* (2013, pp. 152-156) hallaron que, en cursos en línea, los estudiantes con mayores niveles de autoeficacia tienen una percepción favorable del valor de la

tarea y del *locus* de control interno, es decir, que pueden atribuir sus resultados a las acciones que ellos mismos realizan, lo que a su vez se relaciona con la persistencia de los alumnos para concluir los cursos.

Winne (2015, pp. 535-540) estima necesaria la propuesta de tareas en contextos de aprendizaje en línea, para favorecer la toma de decisiones de manera genuina por parte de los estudiantes, mediante el empleo de entornos de aprendizaje que aumenten la percepción de autoeficacia y que, a su vez, promuevan oportunidades de monitoreo y control metacognitivo. Si bien el foco de estos estudios no es el de la autoeficacia para la escritura académica mediada por la tecnología, sí son relevantes en cuanto a que muestran la importancia de desarrollar un alto sentido de autoeficacia en los estudiantes ante una tarea compleja, como es la escritura de los textos académicos en el nivel universitario, y que actualmente requieren del uso de recursos en línea para la búsqueda, la lectura, la selección y el manejo de la información, lo que implica persistir por el tiempo que toma el proceso y el desarrollo, y usar estrategias cognitivas y metacognitivas para lograrlo.

Finalmente, no se identificaron estudios que tuvieran entre sus objetivos indagar la autoeficacia percibida por los estudiantes para la escritura de textos del género académico, como los reportes de investigación documental en el idioma inglés (L2), mediada por un diseño instruccional para un curso mixto (*blended learning*), en donde las actividades del tipo Web 2.0 como la *WebQuest-Wiki* apoyan esta tarea.

Brevemente, la *WebQuest-Wiki* son actividades en línea que requieren, de los estudiantes, aprender a expresarse y comunicarse mediante recursos tecnológicos, empleando diversos formatos hipertextuales, multimedia y audiovisuales para un propósito, además de otros procesos. Por un lado, *WebQuest* es esencialmente una tarea de investigación en internet de un tema a partir de un interés auténtico, llevada a cabo a través de una estructura o andamio de aprendizaje por etapas: introducción, proceso, resultados. Por otro, la actividad *Wiki* propicia la escritura

colaborativa sobre el tema investigado, al añadir y editar información más de una persona, lo que incrementa así las oportunidades de obtención de nuevo conocimiento de manera participativa y activa (Velasco *et al.*, 2019, pp. 6-7).

Por lo tanto, este estudio busca contribuir con datos de una experiencia con estudiantes universitarios formándose como docentes de lenguas en México.

Método

Esta sección presenta información sobre el contexto instruccional del estudio, los participantes, el tipo de estudio y los instrumentos empleados para obtener los datos.

Escenario instruccional

El estudio se sitúa en un programa de Licenciatura que forma docentes en Enseñanza de Idiomas en una universidad de México, en el curso llamado “Revisión de textos científicos” (modalidad mixta/*blended learning*, 4.º semestre, febrero de 2018 a junio de 2018), a través del desarrollo de un proyecto mediado por las actividades *WebQuest-Wiki*, con temas seleccionados por los estudiantes.

El producto del proyecto es la redacción colaborativa, en línea, de un artículo de investigación documental en la L2.

La meta del curso es que la estrategia de trabajo por el proyecto *WebQuest-Wiki* contribuya al desarrollo de las habilidades de la escritura académica colaborativa, al emplear los estudiantes recursos metadiscursivos (Hyland, 2004, 2005, 2009; Kuteeva, 2011; Velasco, 2018) y estrategias cognitivas —para la comprensión lectora— y metacognitivas —como la autorregulación del proceso general del aprendizaje (Ramírez *et al.*, 2013)—, en donde la planeación, el monitoreo y el control o la evaluación del proceso son necesarios en la actividad, pues los escritores también se autorregulan al planear, escribir, leer, editar y reflexionar sus escritos. De esta forma, el curso pretende incidir en el desarrollo de las habilidades básicas para la investigación, como lo es el

cuestionamiento y el planteamiento de un problema a partir de un interés auténtico, así como desarrollar habilidades en la alfabetización digital, como la búsqueda, la selección, el análisis y la comunicación de datos e información (Adell, 2004; Area *et al.*, 2012; Morales *et al.*, 2017).

Participantes

En esta experiencia participaron 30 estudiantes universitarios en formación como docentes de lenguas (19 a 26 años, con español y lenguas originarias como el mixteco y zapoteco como L1, e inglés como L2). Sin embargo, solo se reportan los datos de 12 estudiantes (3 hombres, 9 mujeres, con español como L1, inglés como L2, de los cuales 11 obtuvieron nivel A2, y 1 nivel B1 de inglés en el Oxford Placement Test de Allan, 2001), pues son los que, de manera voluntaria, contestaron los instrumentos cuantitativos.

Todos los participantes otorgaron consentimiento escrito para usar, con fines de investigación, la información derivada del proyecto, sin afectar con esto sus evaluaciones del curso.

Instrumentos

El diseño del estudio es mixto y su alcance es de tipo descriptivo-exploratorio.

Los instrumentos para la colección de información fueron:

1. Cuestionario en línea “Percepción de la autoeficacia para la escritura académica en inglés” (50 ítems traducidos al español, escala Likert de 7 puntos, en donde 1 “Nada cierto en mí”, y 7, “Totalmente cierto en mí” representan los extremos de la escala). El instrumento constituye una adaptación (traducción del inglés al español) de la “Escala de autoeficacia para la escritura para el nivel superior” (Schmidt y Alexander, 2012), la “Escala de autoeficacia para la escritura en nivel medio superior” (Bruning *et al.*, 2013), y la “Subescala de autoeficacia para el aprendizaje”

del “Cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje” (Ramírez *et al.*, 2013). Este cuestionario fue aplicado previo al inicio del proyecto mediado por la actividad *WebQuest-Wiki*, y posterior a esta, para hacer una comparación T-test (pre-post) de muestras relacionadas, sin grupo control.

Esto resultó en un instrumento de cuatro categorías generales con siete factores, que se muestra en la Tabla 1. Los siete factores describen aspectos lingüísticos, cognitivos y metacognitivos, específicos y generales, que el proceso de escritura académica requiere.

2. Encuadre del curso (foro y hojas de trabajo), que generó información sobre nociones y experiencias previas relacionadas con la escritura académica, la importancia atribuida a esta actividad en su formación como docentes de idiomas, la valoración de la tarea y el establecimiento de estrategias y metas ante el proyecto mediado por *WebQuest-Wiki*.
3. Cuestionario *ad hoc WebQuest-Wiki* en línea (40 ítems, escala de Likert 5 puntos, en donde 1 “Total desacuerdo” y “5 Total acuerdo” representan los extremos de la escala) para evaluar las actividades y acciones de la *WebQuest-Wiki* en los aspectos: práctica de estrategias de comprensión lectora, la *WebQuest*, la *Wiki*, los recursos del metadiscurso en la escritura académica practicados, y la motivación hacia la tarea y la importancia dada a esta.

Resultados

En esta sección se reportan y comentan los resultados cuantitativos y cualitativos, iniciando con los niveles de autoeficacia obtenidos con del cuestionario en línea “Percepción de la autoeficacia para la escritura académica en inglés” antes y después del proyecto, la información sobre los conocimientos y las experiencias previas sobre la escritura en general y de la tarea específica, así como la valoración inicial de la tarea del proyecto mediado por

Tabla 1 Cuestionario en línea “Percepción de la autoeficacia para la escritura académica en inglés”

Categoría general	Medición	Factores
1. Autoeficacia para la tarea (APLT), 20 ítems	La idea internalizada que los estudiantes tienen de sí como escritores, de los elementos o recursos para la escritura académica y del proceso de la escritura académica (Schmidt y Alexander, 2012).	F1: Conocimiento local y global del proceso de escritura (CPE) F2: Reacción física (RE) F3: Tiempo/esfuerzo (TE)
2. Ideación y convenciones en la escritura (ICE), 10 ítems	El conocimiento de los recursos lingüísticos, cognitivos y actitudinales que requieren emplear durante el proceso de escritura (Bruning <i>et al.</i> , 2013).	F4: Autoeficacia para la ideación o generación de ideas (AGI) F5: Autoeficacia para las convenciones de escritura (ACE)
3. Motivación: autoeficacia para el aprendizaje (APA), 8 ítems	Las creencias acerca de que, en el curso, su aprendizaje, desempeño y logros serán satisfactorios a pesar de posibles dificultades (Ramírez <i>et al.</i> , 2013)	F6: Autoeficacia para el aprendizaje (APA)
4. Estrategias: autorregulación metacognitiva (AM), 12 ítems	El monitoreo de la comprensión lectora y de las condiciones del ambiente propicias para el estudio (Ramírez <i>et al.</i> , 2013)	F7: Autorregulación metacognitiva (AM)

Fuente: adaptación de Bruning *et al.* (2013), Ramírez *et al.* (2013) y Schmidt y Alexander (2012).

WebQuest-Wiki. Enseguida, se presentan los resultados de la prueba T-test (pre-post), así como del Cuestionario *ad hoc* para la evaluación de las actividades *WebQuest-Wiki*. La sección concluye con una discusión general sobre las aportaciones del estudio, sus implicaciones, limitaciones y algunos lineamientos para futuras investigaciones.

Niveles de autoeficacia iniciales

La Tabla 2 muestra los niveles de autoeficacia obtenidos por los estudiantes, en siete factores del cuestionario en línea “Percepción de la autoeficacia para la escritura académica en inglés”, antes y posterior al inicio del proyecto mediado por la actividad *WebQuest-Wiki*. Obsérvese que estos valores iniciales (Cuestionario Pretest) resultaron de nivel medio de autoeficacia: RE, AM, CPE, AGI y TE, y solo en dos factores obtuvieron autoeficacia alta: APA y en el uso de ACE.

Autoeficacia antes de la tarea

Aquí se reportan resultados sobre los conocimientos y las experiencias previas respecto a la escritura general y de la tarea específica que tienen estos

estudiantes al inicio del curso, y que pueden estar relacionados con el nivel de autoeficacia percibido por ellos en los resultados del cuestionario en línea “Percepción de la autoeficacia para la escritura académica en inglés” (Pretest). También se presenta el resumen del análisis de la información cualitativa que los docentes en formación proporcionaron, y en donde muestran distintos niveles de experiencia en la escritura y sus reflexiones sobre aspectos a tomar en cuenta en el proceso-creativo formativo y del resultado de sus acciones.

De esta manera, como noción de *escritura*, para los docentes en formación es una actividad relacionada con la lectura, en donde intervienen distintos elementos lingüísticos (signos y letras) y discursivos (niveles de organización de ideas, oraciones y párrafos con cohesión y coherencia), cuyo fin es la comunicación. También se mencionó que escribir requiere identificar el propósito o la intención, la forma y la audiencia del texto, además del conocimiento del idioma en que se escribe de vocabulario variado (p. ej. sinónimos), la gramática (sintaxis), el modo en que se organiza el discurso y las convenciones ortográficas. Otro aspecto considerado necesario para escribir,

Tabla 2 Descriptivos de siete factores autoeficacia para la escritura

Factores n = 12			Mínimo	Máximo	Orden	Media (Md)*	Desviación estándar
F1	CPE	Pre	2,45	5,82	5	4,74	1,13
		Post	2,73	7,36	2	5,53	1,39
F2	RE	Pre	2,71	6,00	7	4,40	1,19
		Post	2,57	6,00	7	4,71	1,14
F3	TE	Pre	1,80	6,20	3	4,81	1,31
		Post	3,20	6,80	5	5,05	0,95
F4	AGI	Pre	2,40	6,00	4	4,75	1,13
		Post	3,40	6,40	4	5,20	1,01
F5	ACE	Pre	2,00	6,60	1	5,20	1,25
		Post	4,20	6,80	3	5,40	0,89
F6	APA	Pre	3,38	6,75	2	5,10	1,12
		Post	4,38	7,00	1	5,93	0,74
F7	AM	Pre	3,00	5,33	6	4,47	0,70
		Post	4,25	5,67	6	5,00	0,48

CPE: Conocimiento local y global del proceso de escritura; RE: Reacción física; TE: Tiempo/esfuerzo; AGI: Autoeficacia para la ideación o generación de ideas; ACE: Autoeficacia para las convenciones de escritura; APA: Autoeficacia para el aprendizaje; AM: Autorregulación metacognitiva.

* Md 1-3: autoeficacia baja; Md 3-5: autoeficacia media; Md 5-7: autoeficacia alta.

298

según los estudiantes, fue el de obtener ideas, mediante la lectura y la investigación: “From my point of view, to be a good writer you first need to be a good reader, since you have more ideas to express yourself” (C, Foro, 23-28/02/2018).²

Escribir es una forma de expresar identidad: “The writing defines the person, his way of thinking as well as his way of expressing himself can be understood as it unfolds in society” (C, Foro, 23-28/02/2018) y una vía para manifestar ideas, pensamientos, emociones, estados de ánimo: “en ocasiones escribimos cuando estamos bien, reflejando las cosas bellas, en otros, cuando estamos mal, expresando y dando importancia a lo que nos aqueja o simplemente plasmar nuestras ideas sobre algún tema determinado” (E, Foro, 23-28/02/2018). Requiere motivación, disposición, inspiración,

gusto, “tener la iniciativa, ya que de ello dependerá el desempeño al momento de escribir” (A, Foro, 23-28/02/2018).

La práctica y las revisiones mejoran el texto, que puede ser objeto de apreciación subjetiva:

Ser o no ser un buen escritor no es algo que se pueda manifestar en palabras, mas bien depende desde el punto de vista que es observado y los gustos e intereses de las personas que nos leen [...] (K, Foro, 23-28/02/2018).

Por último, la escritura de los textos retroalimenta a los estudiantes sobre sus propios avances: “Hay veces que leo mis textos pasados y me doy cuenta qué errores cometí y si algo nuevo surgió en el proceso” (M, Foro, 23-28/02/2018).

Como tipos de textos antes practicados, los estudiantes mencionaron diarios, cuentos, ensayos de opinión, reportes de lectura, cuestionarios, reseñas, resúmenes, textos de divulgación, folletos y comentarios en redes sociales como Instagram y Facebook

2 Las convenciones son: inicial del nombre del participante, actividad Foro, fechas DD/M/A en la que esta estuvo activa y fue registrado el comentario. Se muestran los comentarios en inglés o español como estaban escritos en el original.

(textos para memes con contenido de gramática). En su formación profesional, la escritura (en L1 y L2) fue vista como un medio para compartir ideas de manera comprensible y adecuada. Sobre la escritura y el trabajo como docentes de idiomas se comentó: “en el campo laboral haremos uso exclusivo de la enseñanza de reglas de escritura. Lo cual nos enlaza a ser promotores de las buenas redacciones” (A, Foro, 23-28/02/2018).

Estos comentarios y reporte de experiencias pueden ser analizados como base de posibles fuentes de eficacia que influyeron en sus percepciones en el Cuestionario Pretest (véase Tabla 2). Así, en los Factores 5 y 6, donde se observaron los niveles iniciales más altos de autoeficacia, respecto al Factor 5, se mantiene que son las experiencias previas en escribir textos descriptivos o personales, de muy breves a cortos, los que influyeron en los niveles observados. Igualmente, estos textos tienen elementos de creatividad e imaginación en el contenido, y en cuanto al lenguaje en la L1/L2, requieren de recursos lingüísticos básicos, como son escribir oraciones completas haciendo uso correcto de la gramática, de la organización de ideas en párrafos y de las reglas de ortografía. Respecto al Factor 6, las experiencias previas de los estudiantes en la escritura de textos en los que se exige la descripción, la síntesis de información leída y la reflexión pudieron influir en el nivel de autoeficacia observado. Ambas experiencias previas precisan del uso de estrategias y procesos que pueden ser transferidos al texto colaborativo del proyecto *WebQuest-Wiki*. También, respecto a este último, los estudiantes consideran que, en el curso de su aprendizaje, el desempeño y los logros serán satisfactorios a pesar de posibles dificultades, e identifican actitudes que favorecen la actividad.

Sin embargo, se percibieron medianamente eficaces en el monitoreo de la comprensión lectora y de las condiciones del ambiente propicias para el estudio (Factor 7); en la generación de ideas (Factor 4); en usar recursos de escritura académica como la intertextualidad (el uso de referencias, enlaces, notas en el texto), la lectura crítica del texto para

su edición y para proveer retroalimentación, y el reconocimiento del valor del modelado por escritores más expertos (Factor 1); en el tiempo y el esfuerzo que la actividad requiere (Factor 2) y en considerarla una actividad que no les preocupa o causa ansiedad (Factor 3).

Elementos de autoeficacia ante la presentación del proyecto WebQuest-Wiki

¿Cómo percibieron los docentes en formación la tarea propuesta? ¿Qué identificaron como necesario para lograrlo? Inicialmente, presentamos la valoración de la tarea respecto a las necesidades, las dificultades, los retos y la utilidad que la experiencia de redactar un texto de tipo académico trae a su formación. Luego, mencionamos las estrategias y metas planteadas por los estudiantes ante la actividad por emprender.

Los estudiantes (3 en autoeficacia alta y 2 en autoeficacia media) enunciaron, entre sus dificultades: identificación de temas interesantes e innovadores sobre su disciplina, la comprensión de los textos con vocabulario técnico que no entienden o son “difíciles de descifrar”, la falta de habilidades de escritura según las convenciones en el idioma (la ortografía y la gramática) y las referentes al lenguaje utilizado en los textos académicos como los artículos de investigación. Además, un reto es que la escritura de este tipo de textos sea vista como una actividad agradable y otro es que

[...] escribir un texto de este tipo tiene mayor responsabilidad que leerlo pues al elaborarlo hay muchas cosas que tomar en cuenta, primeramente, hay que realizar una investigación, para que nuestro trabajo tenga bases sustentables y corroborables” (L, Rev. Textos, Feb.-Jun. 2018).³

Respecto a las estrategias de aprendizaje, se identificaron de tipo *cognitivo* (6 en autoeficacia media y 3 en alta), como la lectura de textos para obtener información, su análisis y tomarlos de modelo; la interacción con personas para acceder a información; escribir el texto, porque esto permite “adquirir

3 La convención es: inicial del nombre del participante, nombre del curso, semestre 2018.

un conocimiento de este tipo de texto a través de la práctica” (Á, Rev. Textos, Feb.-Jun. 2018). Otras estrategias cognitivas fueron la búsqueda y la selección de información en sitios especializados en internet, y el manejo de esta para la generación de ideas y contenido- acciones que implican búsqueda de verdad y certeza: “Tengo que fijarme bien en qué información tomo como cierta. Para lograr esto voy a contrastar la información de muchas páginas para ver qué es lo que más se repite” (M, Rev. Textos, Feb.-Jun. 2018).

Como estrategias de tipo *metacognitivo* (2 en media y 4 en alta), se identificaron la planeación de las acciones por realizar en la redacción del texto:

Presentar un pequeño resumen de mi texto, o el género que vaya a ser. Para que tengan una pequeña idea, de ahí tendrán que investigar acerca de dicho tema e ir uniendo partes para al final presentar un trabajo más profundo (K, Rev. Textos, Feb.-Jun. 2018).

300

Se mencionaron hábitos de estudio, como la disciplina y las estrategias para el trabajo colaborativo (2 estudiantes, uno en autoeficacia media y otro en autoeficacia alta), entre las que estaban la disposición y las actitudes de responsabilidad, colaboración e interacción para la retroalimentación sobre la tarea con otros estudiantes y la profesora.

En cuanto a las metas planteadas (2 en autoeficacia alta y 1 en autoeficacia media), los estudiantes expresaron tener buenas expectativas de los resultados, de recibir apoyo de un experto, así como una valoración positiva del curso para “lograr la creación de un buen trabajo, entendiendo la metodología llevada a cabo y la información más acertada para compartir, mejorar mis estrategias de búsqueda, aprender a trabajar en equipo” (S, Rev. Textos, Feb.-Jun. 2018). Por último, comentaron la utilidad de la actividad a corto y mediano plazo (3 en autoeficacia alta), centrándose en la relación de la materia con cursos subsecuentes y resultados: “Las demás materias de los siguientes semestres se enfocarán mucho a esta, así que considero tener claro todos los contenidos desde un principio”.

(A, Rev. Textos, Feb.-Jun. 2018), y también en “llegar a hacer buenos artículos e investigaciones” (M, Rev. Textos, Feb.-Jun. 2018). Sin embargo, se identificó la falta de vínculo entre teoría y práctica: “Motivarme para querer aprender más de la materia ya que generalmente las materias de docencia o teoría resultan cansadas y difíciles para mí” (A, Rev. Textos, Feb.-Jun. 2018).

En resumen, los estudiantes, en concordancia con sus niveles iniciales de autoeficacia, identifican los recursos y las habilidades específicos para lograr la escritura colaborativa del artículo de investigación documental en la lengua meta, relacionado el contenido con su área profesional. Además, visualizan necesarias las acciones de planeación, ejecución (lectura y escritura) y evaluación (edición, retroalimentación), así como las actitudes de responsabilidad, verdad, disposición y tolerancia, que los llevarán al logro de sus metas de aprendizaje. También identifican algunas de las condiciones para el logro de las metas como contar con tiempo, hábitos de estudio y motivación hacia la tarea. Aunque la actividad precisa el empleo de habilidades básicas de la escritura en la L1 y la L2 que poseen, aquella les supone desarrollar otras más sofisticadas de la escritura de acuerdo con el tipo de texto, y para la búsqueda, la selección y el manejo de la información que encuentran en línea.

Resultados del cuestionario en el análisis T-test (pre-post) de muestras relacionadas y de la evaluación de las actividades *WebQuest-Wiki*

La Tabla 3 presenta los resultados de la prueba T-test (pre-post) del cuestionario en línea “Percepción de la autoeficacia para la escritura académica en inglés”. Luego, se reporta la valoración, por los estudiantes, de las actividades *WebQuest-Wiki* al final del proyecto, y la discusión sobre la manera en que estas actividades pudieron influir en los niveles de autoeficacia resultantes en el cuestionario en línea “Percepción de la autoeficacia para la escritura académica en inglés” (Postest).

Tabla 3 Prueba T de muestras relacionadas para los siete pares de factores

Pares	Media	Desviación estándar	t	Gl	p (bilateral)
Par 1 CPE	-0,79	0,91	-3,00	11	0,01*
Par 2 RE	-0,30	1,18	-0,90	11	0,38
Par 3 TE	-0,23	1,11	-0,72	11	0,48
Par 4 AGI	-0,45	1,45	-1,07	11	0,30
Par 5 ACE	-0,2	1,06	-0,65	11	0,52
Par 6 APA	-0,83	0,96	-3,00	11	0,01*
Par 7 AM	-0,52	0,68	-2,65	11	0,02**

* $p = 0,01$.

** $p < 0,05$.

t: Diferencia; Gl: Grados de libertad; p: significancia

Respecto a los resultados del T-test,⁴ este mostró diferencias significativas en los niveles de autoeficacia del Factor 6 APA, esto es, creencias sobre tener un buen desempeño y logros satisfactorios a pesar de dificultades aprendizaje ($r^2 = 0,45$, donde r^2 es tamaño del efecto); en el Factor 1 CPE, en percepción respecto a desarrollar habilidades de escritura académica, conciencia retórica, planeación y revisión del texto, lectura como escritor, conciencia de las fortalezas y de los retos para la actividad, y el reconocimiento del valor de la ejemplificación o modelado de la actividad ($r^2 = 0,45$), y en el Factor 7 AM, es decir, percepción de tener más control sobre la comprensión de lo que leen y de las condiciones para el estudio ($r^2 = 0,37$). Para estos factores, el tamaño del efecto (r^2) es grande, lo que sugiere una influencia de las actividades realizadas en su percepción de autoeficacia.

En los resultados del cuestionario que evaluó la *WebQuest-Wiki*, se encontró que la actividad *WebQuest* fue valorada como la más útil por los estudiantes (Med. = 4,45, Mín. = 3,83, Máx.: 5,00, DE = 0,32)⁵ para el desarrollo de habilidades digitales de búsqueda guiada, en bases de datos

en línea, por palabras clave y preguntas de investigación generadas por ellos mismos, sobre un tema de su interés, y para la lectura de artículos en L1 y L2 y la extracción de notas y su almacenamiento y gestión de estos en una nube (Dropbox). Otro aspecto relacionado fueron las estrategias para la comprensión lectora en L2 (Med. = 3,88, Mín. = 3,25, Máx. = 4,50; DE = 0,39) relativas al vocabulario y el significado: uso del diccionario, inferir significados por el contexto e identificación de cognados, uso de la estructura y elementos gráficos del texto para predecir el contenido y la colaboración. Aunque no se puede establecer una relación directa, posiblemente practicar estas estrategias contribuyeron al incremento de la autoeficacia en el Factor 7 AM. Le siguen las actividades que buscaron propiciar la práctica de recursos del metadiscurso (Med. = 3,95, Mín. = 3,33, Máx.: = 4,67, DE = 0,44) y la colaboración en el proceso de escritura *Wiki* (Med. = 3,93, Mín. = 3,00, Máx.: = 4,40, DE = 0,45), con 1 punto más bajas que la *WebQuest*.

Con respecto a la actividad de escritura colaborativa en *Wiki*, esta tuvo un efecto positivo en el incremento de la autoeficacia para la escritura académica en el Factor 1 CPE. En particular, la escritura en *Wiki* requiere actividades de escritura colaborativa, como la planeación del texto, uso de recursos interactivos del metadiscurso (por ejemplo, estructura de párrafos, recursos

4 Confabilidad de las escalas, alfa de Cronbach, $n = 39$ (totalidad de las respuestas al instrumento, incluyendo pretest y posttest): Categoría 1 APLT: 0,90; Categoría 2: ICE: 0,86; Categoría 3 APA: 0,87, y Categoría 4 AM: 0,74.

5 Med.: Media; Mín.: Mínimo; Máx.: máximo; DE: desviación estándar.

lingüísticos para la cohesión, uso de referencias en el texto al incorporar ideas de autores en los párrafos y reaccionar a estos), lectura del borrador y edición colaborativa del mismo, que pudieron haber contribuido al incremento en la autoeficacia observada. Otra característica de la *Wiki* que pudo haber influido en el cambio en la autoeficacia percibida es que permite ver a los iguales como modelos de la actividad por realizar, al participar de manera colaborativa en la edición, la lectura y el trabajo en el texto.

Un factor relacionado con el Factor 1, en cuanto a que se refiere a la autoeficacia en el uso de recursos lingüísticos, es el Factor 5 ACE; sin embargo, este no mostró cambios, lo que sugiere que la autoeficacia inicial alta permaneció estable (*ceiling effect* —efecto techo—), quizás porque involucra conocimientos y habilidades básicas de la L2 (ortografía, identificación de oraciones incompletas) que ya tenían desarrollados (nivel A2 en la L2 al momento del estudio), cuestión por indagar a futuro en la correlación entre nivel en la L2 y nivel de autoeficacia en la escritura académica o en la observación directa de las características de la escritura en la L2 de los estudiantes de Enseñanza de Idiomas.

Finalmente, del uso de la *Wiki* en esta experiencia, se destaca aquí que se insertaron imágenes en el texto, se usaron *hyperlinks* para organizar el contenido del texto en formato índice y, en menor medida, enlaces hacia sitios externos con información (en sección “Referencias”, la URL —Uniform Resource Locator— del texto), lo que muestra que la actividad fomenta el uso de recursos multimedia en los textos.

Asimismo, en el cuestionario de la evaluación de la actividad *WebQuest-Wiki*, en la dimensión *motivación*, esta fue valorada positivamente (Med. = 4,14, Mín. = 3,29, Máx. = 5,00, DE = 0,50) y los estudiantes de Enseñanza de Idiomas consideraron la *WebQuest-Wiki* relevante para su formación docente y para investigar temas de su área disciplinar, lo que, en conjunto, pudiera relacionarse con el incremento en la

percepción de autoeficacia para el Factor 6 APA y para el Factor 7 AM.

Por último, se reportaron incidentes durante el curso, relacionados con la falta de habilidades de comunicación y colaboración; los comentarios de los estudiantes atribuyeron estos al desinterés de algunos integrantes de los equipos, a la novedad de la tarea, a sus necesidades de asesoría en el uso de la plataforma, a la falta de conexión a internet o a horas dedicadas a empleos —posponiendo la tarea—; esto puede explicar que la autoeficacia no cambió en el Factor 3 TE ni en el Factor 2 RF. Aunque estos incidentes pudieran estar relacionados con la falta de experiencias de interacción y manejo de los recursos en ambientes mixtos (Shen *et al.*, 2013), es necesario recordar que el instrumento para medir la autoeficacia no incluyó una dimensión de la autoeficacia para el aprendizaje en línea, por lo que no es posible tampoco atribuir directamente los incidentes observados (que incluían a estudiantes cuya autoeficacia no fue valorada) a la autoeficacia para el aprendizaje en este tipo de contextos.

Discusión

Un aporte de este estudio es que el diseño mixto permitió integrar, a la indagación de la autoeficacia para la tarea específica de la escritura académica en la L2, la medición de cambios en esta, la exploración de las posibles fuentes de autoeficacia, así como la autoeficacia derivada de las experiencias previas en la escritura y la escritura académica de estos estudiantes universitarios formándose como docentes de lenguas. También, al análisis se integran las fuentes de eficacia generadas a partir de las actividades, acciones, interacciones, etc. que las actividades y estrategias del escenario instruccional propuesto promueven para la obtención de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que mejor ayuden a los estudiantes a generar textos académicos en su formación profesional. La triangulación a partir del uso de estos datos da la oportunidad de acercarse de mejor forma al fenómeno, cuestión que debe continuar tomándose en cuenta en futuros estudios.

Otra contribución es que se tomó en cuenta la percepción del estudiante sobre su capacidad de usar elementos y llevar a cabo acciones para la tarea, sobre sus nociones y experiencias previas, así como su capacidad de planear, evaluar y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje (autorregulación), lo que está relacionado con el desarrollo de la metacognición. Sin embargo, al no presentarse el seguimiento del desarrollo del proceso de escritura en la *Wiki*, no es posible observar directamente cómo se dio el proceso de autorregulación en el proceso de escritura del texto. Así, la relación entre autoeficacia y autorregulación en el proceso de escritura del artículo de investigación documental es otro aspecto por indagar en otros estudios.

El diseño del proyecto *WebQuest-Wiki*, así como la información obtenida en este, ponen de manifiesto la necesidad y la utilidad de promover la práctica de la lectura y la escritura de los géneros académicos, como los artículos de investigación del área disciplinar de los docentes en formación, ya que, como lo comentan Bonnet y González (2017), además de que se contribuye a que se apropien de contenidos y de las formas de la escritura en el área profesional, se fomenta la configuración de una identidad discursiva de su profesión, desprendidos del sentido común, capaces de producir ideas y conocimientos relevantes y originales, lo que los presenta como un docente de idiomas que “*actúa desde marcos teóricos de referencia de su quehacer profesional*” (Aguilar y Fregoso, 2013, p. 414). A su vez, esto beneficiará el incremento de elementos lingüísticos —como el vocabulario especializado en la L2— y la capacidad de generar ideas propias, reflejando su capacidad de crítica y reflexión, así como el logro de la meta de redactar los géneros académicos con el grado de complejidad requeridos en su área profesional.

Este estudio también aporta evidencia de que las acciones del proyecto mediado por la actividad *WebQuest-Wiki* promueven el incremento de la autoeficacia en los estudiantes universitarios que se forman como docentes de lenguas para la escritura académica en el idioma inglés como L2. Los cambios

significativos aportan información que confirma que la autoeficacia se construye a niveles y dominios específicos de la tarea a realizar (Artino, 2012; Hodges, 2008). Sin embargo, si bien el instrumento Cuestionario en línea “Percepción de la autoeficacia para la escritura académica en inglés” es útil para identificar y medir la percepción de autoeficacia en distintos aspectos específicos y del aprendizaje general que intervienen en el proceso de lectoescritura, se hacen necesarias la construcción y la validación de un instrumento de la autoeficacia para la escritura académica en L2, que incluya también dimensiones de la autoeficacia para el estudio en línea y la colaboración en este tipo de situaciones de aprendizaje.

Por último, una limitación del presente estudio lo constituyó el tamaño de la muestra en la que se basan los resultados de la medición de los niveles de autoeficacia, pues solo representa a los participantes que, de manera voluntaria, contestaron los instrumentos cuantitativos, lo que puede derivar en una visión parcial del fenómeno tratado.

Conclusión

Los objetivos de la investigación fueron alcanzados, pues se describieron los niveles de autoeficacia antes y después de la tarea, estableciendo una relación con las acciones antes de esta y de los medios usados para los productos realizados.

Se encontró que la tarea fomenta la confianza en el desarrollo de la autoeficacia, con respecto a que se comprenden los elementos necesarios para llevar a cabo aquella de modo satisfactorio; que se conocen y pueden emplear los recursos para los procesos de la escritura de textos académicos en L2 mediada por *WebQuest-Wiki*, y que se monitorea la comprensión lectora e identifican condiciones necesarias para el aprendizaje.

Aunado a lo anterior, los comentarios de los participantes del estudio permitieron dar cuenta tanto de sus avances como de sus propias limitantes en cuanto a sus estrategias y los medios propuestos para alcanzar las metas propuestas. Se discutieron alcances y

limitaciones de esta experiencia que serán tomadas en cuenta para futuros ciclos de investigación.

Referencias

- Adell Segura, J. (2004). Internet en las aulas: Las WebQuest. *EduTec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (17). http://www.cyta.com.ar/presentacion/mejora_archivos/edutec.htm
- Aguilar González, L. E., y Fregoso Peralta, G. (2013). La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 413-435. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774005>
- Allan, D. (2001). *Oxford Placement Test (OPT)*. Oxford University Press and University of Cambridge Local Examinations Syndicate.
- Area Moreira, M., Gutiérrez Martín, A., y Vidal Fernández, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Fundación Telefónica. http://www.observatorioabaco.es/biblioteca/docs/147_FT_ALFABETIZACION_DIGITAL_2012.pdf
- Artino Jr, A. R. (2012). Academic self-efficacy: From educational theory to instructional practice. *Perspectives on Medical Education*, 1, 76-85. <https://doi.org/10.1007/s40037-012-0012-5>
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bonnet, M., y González, D. (2017). La escritura científica en las disciplinas: análisis del metadiscurso interpersonal en artículos científicos de química, biología y filosofía. *Signo y Pensamiento*, 35(69), 16-28. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp35-69.ecda>
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., Zumbunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 25-38. <https://doi.org/10.1037/a0029692>
- DeTure, M. (2004). Cognitive style and self-efficacy: Predicting student success in online distance education. *American Journal of Distance Education*, 18(1), 21-38. https://doi.org/10.1207/s15389286ajde1801_3
- Ferreira Barcelos, A. M. (2006). Researching beliefs about SLA: A critical review. En P. Kalaja y A. M. Ferreira Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA. New research and approaches* (pp. 7-34). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4751-0_1
- Genç, G.; Kuluşaklı, E., y Aydın, S. (2016). Exploring EFL learners' perceived self-efficacy and beliefs on English language learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(2), 53-68. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n2.4>
- Hodges, C. (2008). Self-efficacy in the context of online learning environments. A review of the literature and directions for research. *Performance Improvement Quarterly*, 20(3-4), 7-25. <https://doi.org/10.1002/piq.20001>
- Hosseini, F. A., y Vahidnia, F. (2013). An investigation into Iranian EFL learners' level of writing self-efficacy. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(9), 1698-1704. <https://doi.org/10.4304/tpls.3.9.1698-1704>
- Hyland, K. (2004). Disciplinary interactions: Metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of Second Language Writing*, 13(2), 133-151. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.02.001>
- Hyland, K. (2005). Patterns of engagement. Dialogic features and L2 undergraduate writing. En L. Ravelli y R. Ellis. (Eds.), *Analysing academic writing: Contextualized frameworks* (pp. 1-23). A&C, Black.
- Hyland, K. (2009). *Academic discourse. English in a global context*. Continuum International Publishing Group.
- Joo, Y., Lim, K., y Kim, J. (2013). Locus of control, self-efficacy, and task value as predictors of learning outcome in an online university context. *Computers & Education*, 62, 149-158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.027>
- Kuteeva, M. (2011). Wikis and academic writing: Changing the writer-reader relationship. *English for Specific Purposes*, 30(1), 44-57. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2010.04.007>
- Morales Ruiz, M. E., Flores Macías, R. del C., y Meza Cano, J. M. (2017). El papel de las estrategias y los conocimientos previos al leer en Internet: revisión y discusión de la literatura relevante al tema. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1) 131-141. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.3624>
- Moreno Elizalde, M. L., Figueroa González, E. G., y Arrieta Díaz, D. (2015). La motivación para promover la autorregulación en la clase de inglés de negocios. En L. F. Hernández Jácquez (Coord.), *Autorregulación académica. Proceso desde la asociación de los estudiantes* (pp. 52-76). Instituto Universitario Anglo Español, ReDIE.
- Peechapol, C., Na-Songkhla, J, Sujiva, S., y Luangsodsai, A. (2018). An exploration of factors influencing self-efficacy in online learning: A systematic review. *International Journal of Emerging Technologies in*

- Learning*, 13(9), 64-86. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i09.8351>
- Peredo Merlo, Ma. A. (2012). *Habilidades complejas de lectura en el posgrado: ¿formación o disonancia?* Universidad de Guadalajara, El Colegio de Jalisco. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/coljal/20170524034945/pdf_1336.pdf
- Rahemi, J. (2001). Self-efficacy in English & Iranian senior high school students majoring in humanities. *Novitas-ROYAL*, 1(2), 98-111.
- Ramírez Dorantes, M. C., Canto y Rodríguez, J. E., Bueno Álvarez, J. A., y Echazarreta Moreno, A. (2013). Validación psicométrica del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* en universitarios mexicanos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 193-214. <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293125761009.pdf>
- Ríos Nava, B., y Olivo Estrada, J. R. (2017). Los estudiantes de Medicina en la producción de textos académicos: primeros pasos. En V. G. Reyes de la Cruz y A. M. Alvarado Juárez (Coords.), *La educación en México. Escenarios y desafíos* (pp. 73-94). Juan Pablos Editor S. A.
- Rodríguez Hernández, B. A., y García Valero, L. B. (2015). Escritura de textos académicos: dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo. *CPUE, Revista de Investigación Educativa*, (20), 1-10. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i20.1332>
- Schmidt, K. M., y Alexander, J. E. (2012). The empirical development of an instrument to measure writerly self-efficacy in writing centers. *The Journal of Writing Assessment*, 5(1), 1-7. <http://www.journalofwritingassessment.org/article.php?article=62>
- Shen, D., Cho, M-H., Tsai, C-L., y Marra, R. (2013). Unpacking online learning experiences: Online learning self-efficacy and learning satisfaction. *The Internet and Higher Education*, 19, 10-17. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.04.001>
- Tanaka, K., y Ellis, R. (2003). Study abroad, language proficiency, and learner beliefs about language learning. *JALT Journal*, 25(1), 63-85. <https://jalt-publications.org/files/pdf-article/jj-25.1-art3.pdf>
- Taipjutorus, W., Hansen, S., y Brown, M. (2012). Improving learners' self-efficacy in a learner-controlled online learning environment: A correlational study. En M. Brown, M. Hartnett y T. Stewart (Eds.), *Proceedings of ASCILITE - Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Annual Conference 2012*. <https://www.learntechlib.org/p/42705/>
- Tang, Y., y Tseng, W. H. (2013). Distance learners' self-efficacy and information literacy skills. *The Journal of Academic Librarianship*, 39(6), 517-521. <https://doi.org/10.1016/j.jacalib.2013.08.008>
- Van Dinther, M., Dochy, F., Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6(2), 95-108. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003>
- Velasco Zárate, K. (2018). Escritura académica colaborativa: el uso de Wikis en un programa de Licenciatura en Enseñanza de Idiomas. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (63). <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.969>
- Velasco Zárate, K., Meza Cano, J. M., y Blancas Moreno, E. M. (2019). Proposta para o desenvolvimento da lectoescritura académica colaborativa mediada pelo projeto WebQuest-Wiki. *Revista Docência do Ensino Superior*, 9, 1-19. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2019.12386>
- Winne, P. (2015). Self-regulated learning. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 535-540). (2.ª ed.). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.25091-5>
- Wang, C., y Pape, S. J. (2005). Self-efficacy beliefs and self-regulated learning strategies in learning English as a second language: Four case studies. *The CATESOL Journal*, 17(1), 76-90. http://www.catesoljournal.org/wp-content/uploads/2014/07/CJ17_wang.pdf
- Yanar, B. H., y Bümen, N. T. (2012). Developing a self-efficacy scale for English. *Journal of Kastamonu Education*, 20(1), 97-110.

Cómo citar este artículo: Velasco-Zárate, K., y Meza-Cano, J. M. (2020). Autoeficacia para el aprendizaje de la escritura académica en inglés como segunda lengua, mediada por WebQuest-Wiki, en un grupo de docentes de Idiomas en formación en México. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 289-305. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a07>

COLLABORATIVE WRITING OF ARGUMENTATIVE ESSAYS IN AN EFL BLENDED COURSE: CHILEAN PRE-SERVICE TEACHERS' PERCEPTIONS AND SELF-ASSESSMENT

ESCRITURA COLABORATIVA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN UN CURSO DE INGLÉS DE MODALIDAD MIXTA: PERCEPCIONES Y AUTOEVALUACIÓN DE DOCENTES DE INGLÉS EN FORMACIÓN

RÉDACTION COLLABORATIVE D'ESSAIS ARGUMENTATIFS DANS UN COURS MIXTE EFL : PERCEPTIONS ET AUTO-ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS DE FORMATION INITIALE CHILIENS

Lucía Ubilla Rosales

Ph. D., Linguistics, Universidad de Concepción, Chile.

Program Coordinator, Master's Program in Teaching English as a Foreign Language, Faculty of Education, Universidad Católica de Temuco, Chile.
lubilla@uct.cl

<http://orcid.org/0000-0001-9933-7997>

Lilian Gómez Álvarez

Ph. D., Human Sciences, University of Nebraska-Lincoln, USA.

Associate Professor, Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities and Art, Universidad de Concepción, Chile.

ligomez@udec.cl

Katia Sáez Carrillo

Ph. D. Electrical Engineering, Universidad Católica de Rio de Janeiro, Brazil.

Associate Professor, Faculty of Physical Sciences and Mathematics, Universidad de Concepción, Chile.

ksaez@udec.cl

<https://orcid.org/0000-0002-8580-8038>

Paulo Etchegaray Pezo

M. A., Teaching English as a Foreign Language (TEFL), Universidad

ABSTRACT

This mixed method research project sought to unveil pre-service EFL teachers' perceptions about the collaborative writing of argumentative texts in a blended environment at a Chilean university, as well as their self-assessment of their performance during the process. Thirty-three senior students took part in a twelve-lesson workshop assisted by a file storage and synchronization service. Data collection included a semi-structured interview, a Likert-scale survey, and a tailor-made self-assessment rubric. Findings indicated that participants held positive perceptions of the collaborative process and were very satisfied with task evaluation, quality of interaction, and goal setting. The analysis also showed a significant correlation between the participants' perceptions of collaboration and their performance self-assessment. The results suggested that blended collaborative writing should be considered in courses aimed at developing pre-service teachers' EFL communicative competence. It would help them maximize their writing skills in English and reinforce their interpersonal skills in foreign language learning processes.

Keywords: collaborative learning; L2 writing; argumentative texts; pre-service teachers; EFL; blended learning; perceptions; self-assessment.

RESUMEN

Este estudio mixto buscó revelar las percepciones y la autoevaluación del desempeño en producción escrita en inglés como L2 de estudiantes de pedagogía en inglés de una universidad chilena, previo a su práctica profesional. Treinta y tres estudiantes participaron en doce sesiones de clases semipresenciales sobre escritura argumentativa colaborativa asistida por un servicio de almacenamiento y sincronización de archivos. Los datos se recolectaron mediante una entrevista semiestructurada, una encuesta con escala Likert, y una rúbrica de autoevaluación diseñada por los investigadores. Los resultados revelan percepciones positivas sobre escritura colaborativa, un alto nivel de satisfacción con la evaluación de tareas, calidad de la interacción, y el establecimiento de metas. También mostraron una relación significativa entre la percepción y la autoevaluación del proceso de escritura. Los resultados sugieren considerar la escritura colaborativa semipresencial en la formación docente orien-

307

Received: 2018-12-17 / Accepted: 2019-12-17 / Published: 2020-05-06

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a10>

Católica de Temuco, Chile
Academic Coordinator and Professor,
English Language Teaching Program,
Education Faculty, Universidad Autónoma de Chile, Chile.
paulo.etchegaray@uautonoma.cl

tada a desarrollar competencias comunicativas en L2. Esto ayudaría a los docentes en formación a maximizar su habilidad de producción escrita en inglés y reforzar sus habilidades interpersonales mientras aprenden la segunda lengua.

Palabras clave: aprendizaje colaborativo; escritura en inglés; docentes de inglés; inglés como lengua extranjera; aprendizaje semipresencial; percepciones; autoevaluación.

RÉSUMÉ

Cette étude mixte a cherché à révéler les perceptions et l'auto-évaluation de la performance en production écrite en anglais en langue seconde des étudiants de pédagogie de l'anglais à une université chilienne, avant leur pratique professionnelle. Trente-trois étudiants ont participé à douze sessions de cours de semi-présence sur l'écriture argumentative collaborative assistée par un service de stockage et synchronisation des fichiers. Les données ont été collectées à travers une interview semi-structurée, une enquête à l'échelle de Likert et une rubrique d'auto-évaluation conçue par les chercheurs. Les résultats révèlent des perceptions positives sur l'écriture collaborative, un haut niveau de satisfaction avec l'évaluation des tâches, qualité de l'interaction et la définition d'objectifs. Aussi, ils ont montré une relation significative entre la perception et l'auto-évaluation du processus d'écriture. Il est suggéré de considérer l'écriture collaborative semi-présentielle dans la formation des enseignants orientée vers le développement de la compétence communicative en L2. Cela aiderait les enseignants en formation à maximiser leur capacité de production écrite en anglais et à renforcer leurs compétences interpersonnelles en apprenant une langue étrangère.

Mots-clés : apprentissage collaboratif ; écriture en anglais ; enseignants d'anglais ; apprentissage semi-présentiel ; anglais langue étrangère ; apprentissage semi-présentiel.

Introduction

Writing is a productive language skill that has traditionally been considered an individual activity in the field of education, involving only the author (Kroll, 2001). According to this view, when an individual expresses their ideas in writing, they have to make decisions based, for example, on their own linguistic knowledge on relevant topics, grammar, vocabulary, levels of formality, types of texts, among others (Briesmaster & Etchegaray, 2017; Craig, 2013). In today's classrooms as well as in the business context, writing is treated as a social endeavor because the production of a text with others helps writers to evaluate their language use and receive language input and feedback from peers (Fernández Dobao, 2012). In fact, collaborative work, whether in pairs or larger groups, has increasingly been adopted in the classroom as joint efforts make it possible for learners to achieve a common and more effective goal (Johnson & Johnson, 1999; Rollinson, 2005).

Collaboration offers other advantages, such as improving students' interaction in the classroom, reducing anxiety levels associated with individual work, increasing self-esteem, improving social skills, developing a sense of cooperation and community, and facilitating and optimizing the learner's personal and academic growth (Barkley, Cross, & Major, 2005; Elola & Oskoz, 2010; Hunzer, 2012). In the context of language teaching, collaborative writing is defined as joint production or co-authorship of a text by two or more writers (Storch, 2011). Research suggests that collaborative writing is useful for helping learners to improve their written performance in terms of fluency and accuracy as well as for their interpersonal skills, enabling them to work more effectively with others (Fernández Dobao & Blum, 2013; Pardo-Ballester & Carrillo, 2015).

Collaborative writing activities may be reinforced by using technology in learning scenarios even more so today, when students can go beyond just reading and retrieving information to creating

and sharing information (Lomicka & Lord, 2009). In fact, there has been a shift from Web 1.0, which involves a one-way portrayal of information on static webpages, to Web 2.0, characterized by collaboration, participation, and information sharing by facilitating interaction among users, the latter of which is fast becoming a permanent component of people's lives (McBride, 2009). In Web 2.0, users utilize technology for interaction, collaboration, networking, and entertainment through blogs, wikis, social networking tools, and multiplayer games (Warschauer & Grimes, 2007). A number of studies have already suggested that technologically enriched environments encourage language learning because they are more motivating and psychologically comfortable for learners (Blake, 2000; Kessler, 2009; So & Brush, 2008). From this viewpoint, by working in such environments, learners are given authentic and realistic input and, at the same time, an opportunity to experience a process of interaction and negotiation of meaning as they communicate, whether synchronously or asynchronously (Dudeny & Hockly, 2012; Herrera, 2017; Ubilla, Gómez, & Sáez, 2017). Owing to technological advances, it is now possible to write texts collaboratively at a distance yet simultaneously while producing intelligible output as learners negotiate meaning with their peers or tutors in processes mediated by technology (Chapelle, 2003; Lamy & Hampel, 2007; Warschauer, 2005).

Moreover, recent research suggests that online collaborative writing can be beneficial for second language (L2) learners as it offers them different opportunities to practice both their communicative skills and the target language in an appealing and non-threatening environment (Sun & Chang, 2012; Warschauer, 1997). In this line, an interesting development in education has been the adoption and adaptation of free mainstream cloud-based file storage and synchronization services such as *Google Drive* for collaborative writing. Tools such as this allow users not only to store files on servers but also to synchronize them across devices, and share them online. What is more, multiple users may create and edit a single

file synchronously or asynchronously, thus making collaborative writing possible even at a distance.

Furthermore, file storage services such as Google Drive may be used together with blogs to provide language learners with an instructed scaffold for a more enriching learning experience. In fact, research suggests that when students work collaboratively while supported by technology, they feel their contributions are valued, and the quality of the product improves (Augar, Raitman, & Zhou, 2004; Borrell, Martí, Navarro, Pons, & Robles, 2006; Brodahl, Hadjerrouit, & Hansen, 2011; Choy & Ng, 2007; Chu & Kennedy, 2011; Kessler, Bikowski, & Boggs, 2012; Ubilla et al., 2017).

Bearing in mind the aforementioned information, this study is a step forward in understanding pre-service EFL teachers' perceptions regarding collaborative writing because it has added the component of an online file storage and synchronization service to the blended environment, thus further contributing to the growing body of empirical research on online collaborative writing. For the purposes of this study, collaborative writing is a learning experience that promotes both individual and group responsibility and relies on the distribution of tasks and roles with the aim of achieving the common goal of writing a text (Shehadeh, 2011) in argumentative form, that is, written discourse whose purpose is to persuade the recipient (Parra, 2004). Dialogue, negotiation, and interaction are fundamental in this process (Gee, 2012). The pre-service EFL teachers who were the study subjects were in their final year of their university training program prior to their professional practicum, and they worked on the joint production of an argumentative text. As such, the present study adheres to the traditional structure of an argumentative text composed of a thesis, an argumentative body, and a conclusion (Ducrot, 2001; Spicer-Escalante, 2005; Toulmin, 1993).

The overall objective of the study was to unveil the perceptions and self-assessment of senior-year pre-service EFL teachers in a Chilean university in the context of a collaborative writing intervention

in English. Within this framework, the following research questions were formulated: What perceptions do Chilean pre-service EFL teachers hold of their collaborative work when writing argumentative essays in English? What are the results of Chilean pre-service EFL teachers' self-assessment of their collaborative work when writing argumentative essays in English? What is the relationship between Chilean pre-service EFL teachers' perceptions of a collaborative writing intervention in English and their self-assessment of their performance?

Theoretical Framework

Writing is conceived as a complex process in which different factors interact, including the writer(s), a context, an audience, objectives, idea development, drafts, and the elaborated text. This process allows for the growth of intellectual capacities, such as analysis and logical reasoning, and constitutes a valuable instrument of reflection through which one can maximize their personal development and thus influence the world (Cassany, 1999).

Writing in the mother tongue (L1) and writing in an L2 involve certain differences. According to Gilmore (2009), writing is a complicated process for native speakers of any language, but when it comes to writing in an L2, learners encounter even more difficulties. The main difficulties in L2 writing involve personal writing processes, such as language use, coherence and cohesion, as well as preferences in organizing texts, such as writing own voice and organizing own ideas and those selected from sources. The main factors behind L2 writing difficulties include lack of previous writing experience, deficient knowledge about writing conventions, and teacher expectations (Gilmore, 2009). According to Silva (1993), writing in an L2 is linguistically, rhetorically, and strategically different in important ways compared to writing in an L1. These differences may include the following: (a) different linguistic skills and intuitions regarding language, (b) different perceptions of the audience and the author, (c) different writing processes, and (d) different preferences for organizing texts.

Returning to a more general sense, writing a text involves at least two dimensions: content (what to say) and rhetoric (how to put it into words), both of which involve decisions not only in relation to how to interpret and create ideas but also how to present them. If we focus on the content dimension, research in the area suggests that the writer should perform certain processes that help them to build up information (Cassany, 2000; Kellogg, 2008). These include: 1) developing ideas, 2) consulting external sources to improve the text, and 3) linking this new information with what is known to build new knowledge (Briesmaster & Etchegaray, 2017). Concerning the rhetorical dimension, it is suggested that the writer should create, interpret, and reconstruct ideas, considering the communicative functions and characteristics of the text or texts in question by using textual and grammatical skills (Van Dijk, 1983). This will allow them to adapt a specific style, organization, and linguistic register according to the characteristics of the target text (Badger & White, 2000).

A process-based view of writing lends itself to a student-centered approach that seeks to achieve autonomy in the language learning process (Badger & White, 2000; Brandl, 2002; Flower & Hayes, 1981; Rada, 1998; Topping, 1998). To that end, not only is the teacher's guidance taken into account but also students' previous experiences with the writing process and their present and future needs. The aim is to gradually achieve both independence and self-confidence in relation to what they write.

Furthermore, the process-based view of writing encourages students to explore an issue through writing as well as discussion and reading (Brandl, 2002; Falchikov, 1995; Rada, 1998; Topping, 1998). From this perspective, rather than emphasizing accuracy and structure, what matters is how the writing is developed and the message that is communicated. A hallmark of this approach is the use of a peer tutorial through which a tutor helps another language user become a better writer by guiding

and supporting them in the production process (O'Sullivan & Cleary, 2014).

Collaborative writing focuses on the entire process of writing a document through a shared effort (Wigglesworth & Storch, 2009). It is a social process where learners face conflicts and negotiate to reach consensus. Conflict is seen as discussion between two or more people in disagreement over a topic, such as goals, behavior, points of view, or opinions (Shantz, 1987; Tocalli-Beller, 2003). In this context, conflict is not seen as negative but rather as a productive critical thinking activity to find consensus. In this light, conflict management should be taught and monitored if the goal is to help improve collaborative work and turn it into a benefit for learners, as it may have a negative effect on performance if left unattended. This perspective is similar to activity theory (Engeström, 1987, 2001), which poses that, when individuals perform collective activities to achieve a goal, these activities are mediated by community members who share different viewpoints and interests. This may help students develop skills in planning, drafting, periodic and collaborative review of writing, and knowledge of language, context, and the target audience (Derry, 1992). To a certain extent, it coincides with the view of writing as a social activity, in which learning with others also helps individual learning by developing cognitive structures and interactive skills (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Working collaboratively in the production of a text offers opportunities for learning that promotes the negotiation of knowledge (Kessler, 2009; Shehadeh, 2011). Learners can execute discussions in order to reach an agreement regarding the meanings of concepts, their interpretations in the context of the learning task, or solutions to problems. Moreover, the learning outcome of collaborative tasks goes beyond the product of the task itself, leading to active exploration and the construction of debate opportunities during the negotiation

process, especially when learners are developing skills in an L2 (Dillenbourg & Baker, 1996).

Collaborative writing skills are predominantly relevant in academic settings, and they are an important prerequisite for the extensive coauthoring that occurs in most academic and workplace contexts (Bunch, Kibler, & Pimentel, 2012; Jones, 2007; Koehler, Bloom, & Milner, 2015). In addition, they are essential not only for accessing and participating in an academic community but also for contributing to the knowledge-building process in scholarly disciplines. Therefore, educators have integrated collaborative group work as a core component of instructional strategies and curriculum standards across multiple disciplines.

Collaborative writing has also been defined as joint production or co-authorship of a text by two or more writers (Storch, 2011). However, it is not just a question of subdividing tasks and group members individually composing their own texts. It involves sharing copyrights, reading texts written by peers, adopting the roles of co-writer or co-editor, all in order for the group members to help one another produce higher quality texts. Collaborative writing helps students to develop strategies for delivering feedback to peers (for in-depth analysis of this complex phenomenon, which is well beyond the scope of this study, see Hyland & Hyland, 2019, and Yu & Lee, 2016) because reviewing and evaluating peers' texts is part of the collaborative process (De Graaff, Jauregi, & Nieuwenhuijsen, 2002; Jauregi, Nieuwenhuijsen, & De Graaff, 2003).

The social relationships that come out of collaborative writing are usually developed through meaningful and objective work (Kessler, Bikowski, & Boggs, 2012; Storch, 2011). As a result, students learn from their peers' strengths and weaknesses in writing as they collaborate and contribute with their knowledge and share experiences and strategies in the writing process while providing support in the difficult aspects of writing. Student interaction and peer learning in collaborative writing

translates into students' making their comments and ideas explicit while valuing their peers' contributions to the group rather than focusing on individual achievement, all of which promotes a social way of thinking that may promote joint reflection (Mercer & Littleton, 2007). In addition, the social interaction that happens during collaborative writing contributes to students' getting to know one another and learning from their peers in a natural way and in a safe social environment (Elola & Oskoz, 2010). Regarding content knowledge development, the interaction that occurs during the process helps students better understand the topics to be developed since the feedback they receive from different members of the group helps them reconstruct their previous knowledge, allowing new knowledge to emerge (Donato, 1994; Ede & Lunsford, 1990). Overall, student interaction and peer learning during collaborative writing help learners produce better quality texts and reduce the number of possible linguistic errors, thus leading to an increase in language development (Fernández Dobao & Blum, 2013).

Collaborative writing has positive characteristics associated with language teaching and learning. For example, it involves affective benefits for individuals and the group because it reduces anxiety, increases motivation, and improves interaction, self-confidence, and self-esteem (Johnson & Johnson 1999). Another benefit is the creation of a relaxed work environment in the classroom owing to the characteristic communicative exchange that takes place in collaborative activities (Reid & Powers, 1993). Additionally, the genuine audience conformed by peers provides learners with the opportunity to know what readers do and do not understand in their manuscripts (Rollinson, 2005).

On another note, previous studies have examined the practical uses of collaborative writing. They have found that it helps to improve individual writing and provides a natural context for delivering feedback and promoting an even more recursive writing process than individual writing

practices (Dale 1994, 1997; Morgan, Allen, Moore, Atkinson, & Snow, 1987). These aspects encourage independence on the part of the writer and allow students to take responsibility for their learning. Bearing in mind the positive effects of collaboration, peers can become more effective than teachers in the writing process since as peers they share similar language and perspectives.

Collaborative writing

Ample evidence has been gathered on the topics of both L1 and L2 writing that favor collaboration for improving writing quality (Storch, 2005). Not only have gains in quality been reported but also in terms of awareness of the audience (Leki, 1993), learner motivation (Kowal & Swain, 1994; Swain & Lapkin, 1998), and heightened attention to speech structures and grammar and vocabulary use (Swain & Lapkin, 1998). Helping students become aware of their audience has an important advantage - it is peers who make up a student's first audience, and it is they who can provide immediate feedback, thus ensuring an optimal collaborative writing experience can actually take place (Elola & Oskoz, 2010). In this collaborative context, responsibilities are distributed among the members of the group, which allows them to discover the benefits of helping one another at different stages of the process, whether a group member is not clear about an idea to write about or a conflict occurs and they must have a discussion to reach an agreement. Collaboration also helps learners to see writing as a process of learning and discovery (Hunzer, 2012; Storch, 2005). Thus, as the text is elaborated, a process of peer feedback construction also occurs, helping students to develop more analytical and critical thinking (Daiute, 1986; Storch, 2002). Furthermore, writing collaboratively and working together allows novice writers to practice constructive communication styles. This, in turn, results in texts with greater coherence and cohesion, more creative ideas and a wider linguistic repertoire than texts written individually (Fernández, 2009; Fisher, Myhill, Jones, & Larkin, 2010; Littleton, Miell, &

Faulkner, 2004; Rojas-Drummond, Albarrán, & Littleton, 2008). Research has also shown that, when people write by working in groups, they produce more accurate texts than those working in pairs or individually as a result of sharing knowledge and experience (Fernández Dobao, 2012; Storch & Wigglesworth, 2007).

Technology in L2 Writing

Media evolution and the advent of Web 2.0, with websites, wikis, and blogs that highlight user-generated content, interaction, and collaboration (Ubilla et al., 2017), have had a tremendous impact on the way people interact and collaborate with one another (Lomicka & Lord, 2009). Technology now allows users to be creators and co-creators of content in virtual communities rather than solely recipients. In other words, as a set of technologies for social creation of knowledge, Web 2.0 brings together technology, knowledge, and users for the collective creation of content, the establishment of shared resources, and collaborative quality control (Freire, 2007; Ribes, 2007).

Web 2.0 applications allow learners to interact synchronously and asynchronously with peers, teachers, or themselves in relation to their own work and that of others (Brown & Adler, 2008; Oishi, 2007; Tharp, 2010). Especially useful in collaborative writing in educational contexts are free file storage and synchronization services, in particular those encompassing an office suite allowing for collaborative file editing (Lozano, Valdés, Sánchez, & Esparza, 2011), which do not require installation of any software (Conner, 2008). File storage and synchronization services such as these facilitate individual work and enhance collaborative work because they make it possible for people to share documents, whether just to view them in word processing format, to collaborate in their construction, or to publish them on the web (Conner, 2008). They also let users save different versions of a document and keep a record of them, which allows learners to perform a review of their writing process and interact almost immediately with their

peers or teacher to receive their opinions regarding the text in question. In sum, file storage and synchronization services allow for both synchronous and asynchronous collaboration, and students can work simultaneously or at their own pace on the same document from different geographical locations, which distinguishes it from other tools such as wikis (Conner, 2008; Oishi, 2007; Brown & Adler, 2008; Tharp, 2010; Lozano, Valdés, Sánchez & Esparza, 2011).

The new capabilities offered by Web 2.0 tools have turned them into a mediating element to enhance collaborative work in second language acquisition (SLA) processes, particularly in the development of productive skills such as writing texts in English as an L2. Despite scant research to date using file storage and synchronization services for collaborative writing, available work is promising as there is evidence they facilitate synchronous communication and, consequently, collaboration by strengthening connections among participants (Lozano et al., 2011; Tharp, 2010; Brodahl, Hadjerrouit & Hansen, 2011). In addition, they allows learners to concentrate more intensively on the content of the subject, thus developing better collaborative products (Lozano et al., 2011; Tharp, 2010). In a recent study, Brodahl, Hadjerrouit, and Hansen (2011) assessed perceptions of senior-year education students (N=201) toward collaborative writing that used Google Drive and EtherPad. Both of these tools are open-source, web-based collaborative real-time editors that allow for simultaneous co-editing of a text, by showing all participants' edits in real-time in a different color, accompanied by a chat box in the sidebar for meta communication. Students were given a collaborative writing assignment and asked to answer an online survey. The objective was to determine whether perceptions depended on such factors as gender, age, digital competence, interest in digital tools, educational environment, and choice of tool. Results indicated that factors such as digital competence and positive attitude toward these tools yielded better results. It was determined that 47% of students appreciated being able to comment and

edit others' contributions in collaborative writing. A final reason in favor of Web 2.0 tools as mediating elements to enhance collaborative writing derives from Harris' (2007) advice that the selection of a collaborative writing tool should prioritize interdependence, individual responsibility for the task, interpersonal skills, productive interaction, and reflection on group processes. After all, tools should be selected based on the objectives and activities involved in the process, in this case, collaborative writing.

Method

The present research is a case study that utilized both quantitative and qualitative methods. The quantitative dimension was associated with the identification of Chilean pre-service EFL teachers' perceptions regarding a collaborative writing intervention in English, their self-assessment of their performance during the process, and the correlation between the two. The qualitative dimension sought to recognize the participants' perceptions of the intervention based on their oral discourse.

Participants

The participants were 33 senior-year pre-service EFL teachers in a university in southern Chile. The students' full program lasts five years and includes a professional teaching practicum in the final year. The participants were enrolled in courses taught in English as an L2 at the B2 level of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Individuals at this CEFR level are considered to be independent language users who can identify the main ideas of complex written or oral texts and demonstrate fluency when they speak or write (Council of Europe, 2002). All participants were informed of the purpose, methods, and means of the study, and they were asked to sign an informed consent form before commencing the experiment.

The treatment in this study was implemented in an English language course aiming at the development of the learners' communicative competence.

It involved a collaborative writing intervention in which individuals produced six argumentative essays about different topics, in which they had to agree or disagree with established prompts, within a blended learning environment. This included six face-to-face and six distance sessions. The regular writing instructor, who is a native-speaker of English and who did not participate as a researcher in this study, conducted the teaching. The researchers designed the instructional units and materials but did not participate in the teaching other than indirectly by holding regular conversations with the instructor. Blended learning was implemented by means of information and communication technology resources for writing. Specifically, Google Drive was used for the collaborative process, and a blog containing instructional materials and the tasks was used to guide the treatment. In the collaborative writing process, the research subjects worked in teams in which they were asked to play specific roles in turns, i. e., drafter, reviewer, and editor. Within this framework, producing the argumentative essays involved the process writing steps (brainstorming ideas, drafting, revision, edition, and publication) studied in the course as part of the instructional design. Direct instruction on all writing steps was done in the face-to-face meeting with the instructor, and students needed to perform extra practice on their own using a blog that was designed for this purpose. This knowledge was also put into practice and perfected during the collaborative writing process with their peers.

Data Collection

To identify the perceptions held by the Chilean pre-service EFL teachers regarding the study's collaborative writing intervention in English as an L2, a Likert-scale survey in English was given to the participants after the implementation of the treatment. The research subjects read nine statements gauging their perceptions and selected the most suitable option from the following: 1) totally agree, 2) agree, 3) neither in agreement nor in disagreement, 4) disagree, and 5) strongly disagree. For the

analysis of these data, each item's total score was calculated by adding its specific values (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010). The statements included in this instrument were created by the researchers after the fashion of other instruments elaborated by Brodahl, Hadjerrouit, and Hansen (2011), Chu, Kennedy, and Mak (2009), and Li, Chu, Ki, and Woo (2012).

A semi-structured interview was also used to gauge participants' perceptions regarding collaborative writing in English as an L2. Participants' answers were recorded during the interview and then transcribed. Content analysis was utilized to process the qualitative data collected in the semi-structured interviews. For this, the transcribed responses were coded and categorized by means of Atlas.ti. Then, findings were plotted in a conceptual network (see Figure 1) generated by the software, showing all the semantic connections based on the participants' oral discourse. This information was clustered into subcategories of positive views and negative views.

To obtain the pre-service EFL teachers' self-assessment regarding their collaborative writing process in English as an L2, participants were asked to complete a rubric created by the researchers that allowed them to measure the degree to which they accomplished the collaborative writing tasks. According to Barberá and De Martín (2009), a rubric consists of specific assessment areas and their achievement levels. The dimensions considered in this instrument were: roles within the group, setting objectives, fulfilling objectives, quality of interaction, and task evaluation.

Finally, a correlation analysis using Spearman's rho was run to measure the relationship between participants' perceptions regarding collaborative writing and their self-assessment of the process. As all the data collection instruments in this study were created by the researchers, they were validated by three experts in the field. They were professors in an accredited doctoral program in linguistics at a traditional Chilean university, all of whom held a Ph. D. and a graduate degree in linguistics.

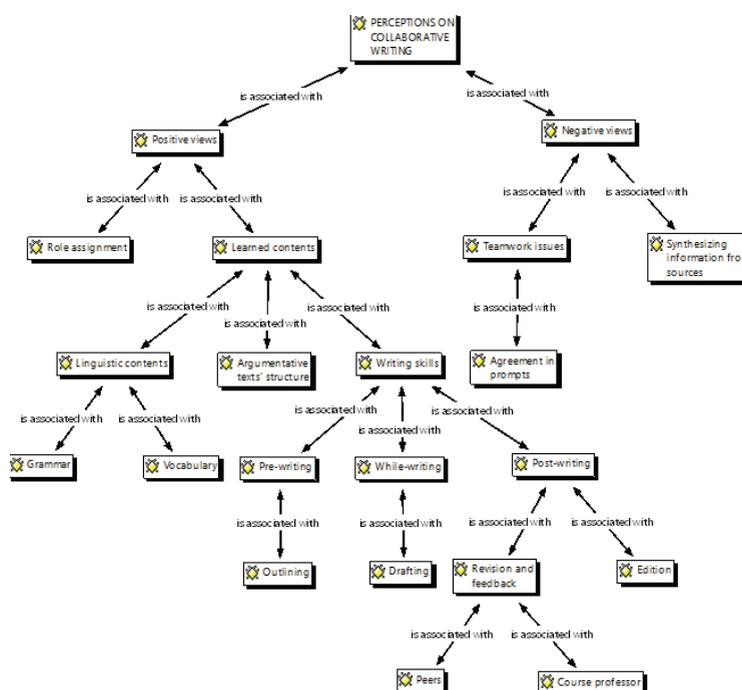


Figure 1 Conceptual Network of Perceptions of Collaborative Writing in English

Results

The research findings were divided into the following categories, which are equivalent to the study's research questions: 1) participants' perceptions of collaborative writing in English, 2) participants' self-assessment of their performance in English language collaborative writing activities, and 3) correlation between participants' perceptions and self-assessment in the context of collaborative writing in English.

Perceptions of Collaborative Writing in English

Based on the study's first research question, Table 1 summarizes the Chilean pre-service EFL teachers' responses about perceptions of their collaborative writing process for argumentative texts in English. These data were generated by means of a Likert scale survey.

In order to obtain a more comprehensive view of the results, the nine dimensions in the survey were grouped into three categories corresponding

to aspects of collaborative work described in the literature review: peer collaboration, goal setting, and role establishment (which further subdivided into role assignment and role changes). Regarding peer collaboration, most participants (86.7%) agreed that they learned much from their peers' suggestions during the collaborative writing process. In terms of goal setting, almost all (96.7%) agreed that having clear objectives from the beginning was beneficial for completing their work. As for role establishment, a high proportion (76.7%) agreed that it was a good strategy. However, it is noteworthy that a low proportion (36.7%) agreed with role changes during the process; that is, they preferred to maintain the assigned roles throughout the process rather than modifying the functions of group members.

Overall, quantitative results show that the pre-service EFL teachers held generally positive perceptions of how they approached the collaborative writing process. It seems they value cooperating with their peers and taking suggestions from them in order to learn. High proportions of the participants

Table 1 Perceptions of Collaborative Writing in English

Items	%-	%=	%+
1. Learning from peers' suggestions in the collaborative writing process	6.7	6.7	86.7
2. Awareness of assigned roles during the writing process	6.7	16.7	76.7
3. Appraisal of changing roles during the writing process	30.0	33.3	36.7
4. Appropriateness of having clear objectives from the beginning	0.0	3.3	96.7
5. Awareness of helpfulness of role division in group interaction	26.7	20.0	53.3
6. Appraisal of peers' comments for improved quality of final product	10.0	3.3	86.7
7. Appraisal of peers' immediate response to the work	6.7	16.7	76.7
8. Acknowledgment of the importance of partners' suggestions for improved quality of final product	13.3	16.7	70.0
9. Appraisal of peers' contribution in terms of editing and comments	0.0	10.0	90.0

also demonstrated that they value setting goals from the beginning of the writing process, and that they value peer contribution in terms of editing and comments.

To illustrate the qualitative results on the pre-service EFL teachers' perceptions of the collaborative writing intervention, a conceptual network can be seen in Figure 1. These data were generated by means of a semi-structured interview conducted in English. The participants' responses were categorized into positive and negative views. The quotations selected in this paper are verbatim so they may contain minor errors in word selection or style, which we have kept intact.

According to Figure 1, participants held mostly positive views of collaborative writing. Their answers in the semi-structured interview revealed that the pre-service EFL teachers gave particular importance to role assignment as this aspect of collaborative writing facilitated a smooth writing process in the L2, evident in the following interview excerpt: "I liked the fact that all the team members performed a different responsibility when writing. Roles were assigned by taking each classmate's strengths into account" (Participant 03).

Role assignment also helped to overcome difficulties such as insecurity, as this participant mentioned: "In my case, I don't like to write since I tend to make mistakes. I preferred to contribute by carrying out another activity. That is why I was in charge of looking for sources to cite in the essays" (Participant 16). Positive views also referred to the conceptual and procedural content that pre-service EFL teachers learned owing to suggestions made by peers and the instructor during the process. Responses focused on linguistic content, argumentative text structure, and writing skills.

When participants mentioned linguistic content, they often referred to it in terms of English *grammar* and *vocabulary*, as evidenced by the following: "When I wrote the texts, there were some grammar tenses I did not manage well. My classmates helped me to correct these in my production" (Participant 01). This view was shared by Participant 12, as seen below:

It was difficult for me to write certain grammar structures. When my classmate played the role of reviewer, she usually told me there were some verbs which should have included "-ing" instead of "to." That helped me to improve when writing a text. (Participant 12)

As for vocabulary, pre-service EFL teachers also valued peer contribution for the purpose of improving in this area. For example, Participant 05 shared the following: “The collaborative methodology helped me to be aware of my mistakes when writing. Before, I tended to translate words from Spanish into English, but their meaning was wrong.” Another participant stated, “When I worked as a drafter, vocabulary in English was one of my weaknesses. My classmate helped me realize [*sic*] the words which were more suitable for the sentences included in the texts” (Participant 08).

Pre-service EFL teachers also valued gaining awareness of argumentative text structure, as seen in this response: “When I carried out university writing assignments before, I was not conscious of texts’ structures [*sic*]. I understand now that every type of text has a specific format. Prior to the intervention, I only wrote paragraphs” (Participant 01). Similarly, another research subject commented, “The project has helped me to learn the textual structure I must follow when writing. For example, I need to know where to include a thesis statement, the arguments, the paragraphs’ order” (Participant 30).

Regarding writing skills in English, positive views were expressed on their successful development owing to the instructional intervention. In this respect, the pre-service EFL teachers highlighted the three main steps they learned in the writing process: pre-writing, while-writing and post-writing.

Consistent with what students were taught in the face-to-face component of the blended experience, students reported that their pre-writing stage consisted of outlining before text production. Pre-service EFL teachers reported that this helped them to organize the ideas they planned to include in their written texts, as is evident in this excerpt: “Prior to the intervention, I only wrote texts in English without following steps. However, I nowadays [*sic*] know that I have to brainstorm and order my ideas so as to [*sic*] start producing” (Participant 28). Another

participant developed more clarity as a result of outlining as a pre-writing step:

In writing tests I took before, I combined all my ideas as I thought of many. This made my production unclear. I understood, in the project, that outlining is useful to decide which idea would be included in each paragraph” (P01 [04:04]).

It is interesting to note that, pre-service EFL teachers in this study seem to have learned that the while-writing stage involves drafting that should be based on the outline they produced during the previous stage. This is clear in what one of the interviewees asserted: “I learned that I should start writing after I have organized my own ideas. In past writing activities, I only wrote without a determined order. This makes the writing process less confusing” (Participant 20). Conversely, another participant said: “Quality writing involves producing in a progressive manner. While drafting, we can add more details to the outline” (Participant 15). From these examples, we can conclude that learners view the while-writing stage as a dynamic process in which both the outline and the drafting feed on and contribute to each other.

Regarding the post-writing stage, pre-service EFL teachers valued the revision and feedback provided by peers, in which they reviewed and edited their production, because it helped them to identify their weaknesses in writing, as explained by one participant: “When I wrote, I could not notice my mistakes [*sic*]. So, it is useful to have another person reading your manuscript. In my case, my classmates have pointed [*sic*] out what was unclear in my texts. Then, I have made changes [*sic*]” (Participant 10). Another participant emphasized the importance of suspending judgement: “The purpose of reviewing and correcting our classmates’ production was not to criticize. It was to benefit all of us when rewriting” (Participant 18). This example shows that suspending judgement was important in the post-writing stage as it encouraged negotiation of meaning and self-correction rather than pointing out at mistakes.

Moreover, pre-service EFL teachers found that revision and feedback provided by the course professor concerning their written texts was positive, and they perceived these practices as beneficial components for the edition process, as expressed in the following excerpt: “We thought we were writing well before the submission. However, the professors suggested we should [*sic*] correct the text’s structure [*sic*]. We were not used to receiving feedback on our writing production, so this was useful to enhance our production” (Participant 17). Along the same line, another participant commented: “I improved the way I wrote in English by considering the observations provided by the module professors. Their comments were not focused on the same writing criteria. One reviewed the grammar and the other assessed the way the text was written” (Participant 14).

On the other hand, participants’ negative views included teamwork issues they experienced as they carried out the writing assignments. One example is this interview excerpt: “I did not learn how to work with my classmates in my university training. In my group, my classmates were very rigorous. The way they worked was not suitable [*sic*] with mine” (Participant 12). Another participant added that “teamwork has not been successful enough, in my case. My classmates have not contributed too much in the writing process” (Participant 29).

An important teamwork issue was the participants’ difficulty reaching agreement over the writing prompts, owing to different perspectives on the topics associated with them. Despite this, pre-service EFL teachers indicated they managed to achieve conflict resolution, which is evident in this excerpt: “When we wrote a text about abortion legalization, two of us had a positive view on the prompt. However, one classmate disagreed, so we decided to include only one position in the written production” (Participant 02). Another subject referred to a similar situation: “One day we had to decide if we agreed or disagreed with the task’s prompt. We all had contrary positions, but we all decided we would be against the essay prompt” (Participant 33).

Another source for negative views on collaborative writing stemmed from the participants’ difficulty in synthesizing information from sources prior to essay production, as mentioned by one pre-service teacher: “At the beginning of the semester, we included too much information in the texts. We were not able to summarize the sources’ most essential ideas as everything was important to us. Summarizing is still difficult for me” (Participant 12). In the same vein, another participant provided a suggestion for a future writing intervention: “We should be allowed to take more advantage of the sources. The texts we wrote were very synthesized because we had to delete so many interesting ideas” (Participant 11).

Self-Assessment of Performance in English Language Collaborative Writing Activities

In the context of the study’s second research question, Table 2 summarizes the participants’ responses regarding the self-assessment of their performance in the production of argumentative essays during the intervention.

Participants were asked to self-assess collaborative work according to the following categories: roles within the group, setting objectives, achieving objectives, quality of interaction and evaluation of the task. Results indicated that all aspects fell within a range between acceptable and outstanding, with over 90%. The ones that got the highest scores were setting objectives and task evaluation. A logical pedagogical implication is to request explicitly, prior to actual writing, that students set clear objectives for writing before starting to write, and self-assess their writing process once they finish writing.

Correlation Between Perceptions and Self-Assessment in the Context of Collaborative Writing in English

Table 3 summarizes responses to the third research question, which measured the relationship between the pre-service EFL teachers’ perceptions of collaborative writing and their self-assessment of their performance in the intervention.

Table 2 Self-Assessment of Performance in English Language Collaborative Writing Activities

Criteria	Needs improvement	Minimum %	Acceptable %	Exceptional %
Roles within the group	0.0	6.7	56.7	36.7
Setting objectives	0.0	3.3	60.0	36.7
Fulfilling objectives	0.0	6.7	46.7	46.7
Quality of interaction	0.0	6.7	43.3	50.0
Task evaluation	0.0	3.3	40.0	56.7

A Spearman’s rank-order correlation coefficient was run to determine the relationship between the participants’ perceptions of collaborative writing in English and the self-assessment associated with their performance in the intervention. The results indicate that there was a weak, positive correlation between these variables that was statistically significant ($R_s(33) = 0.36, p = 0.05$), which means that the pre-service EFL teachers’ positive perceptions of the collaborative writing process are associated with high self-appraisal scores in terms of their performance in the intervention.

Discussion

Both quantitative and qualitative results in this study suggest that the participating pre-service EFL teachers held positive perceptions toward collaborative writing in a foreign language. This fact corroborates the findings of similar studies (see, for example, Ewald, 2005; McDonough & Sunitham, 2009; Storch, 2005; Zeng & Takatsuka, 2009). Learner responses in this research project indicated that most of them supported collaborative writing and found it useful in many aspects. This coincides with Shehadeh’s (2011)

study, in which students stated that, although the collaborative writing experience was new to them, it helped them to improve their writing skills and oral production in terms of fluency. Additionally, the pre-service EFL teachers in the present study stated that they learned much from their peers’ suggestions during the collaborative writing process, and it helped them to generate ideas, discuss and plan, generate the text collaboratively, obtain immediate feedback, and refine the text more effectively.

The participants also pointed out that working collaboratively helped them to integrate conceptual and procedural content owing to the suggestions made by their peers in the productive process, which focused mainly on grammar, vocabulary, and the structure of an argumentative text. These findings coincide with other studies in which most research subjects recognized the positive impact of collaborative writing in allowing them to improve aspects of content, organization, and linguistic accuracy in their manuscripts (Fernández Dobao, 2012; Fernández Dobao & Blum, 2013; Sun & Chang, 2012). Integrating conceptual and procedural content while working with peers in collaborative writing has also been found in previous research to improve

Table 3 Perception and Assessment Correlation

Variable	Mean	Standard deviation	Spearman’s r (Rs)	Sig. (p-value)
Perception of collaborative writing	3.9	0.6		
Self-assessment	3.4	0.4	0.36	*0.05

(*) correlation is significant at $p \leq 0.05$

the quality of students' texts, more specifically, their content and structure, especially when using technological tools (Elola & Oskoz, 2010). Moreover, in agreement with the present study, previous research has indicated that participants show positive attitudes regarding the work they develop in groups or pairs. In fact, they state that sharing their ideas and knowledge helps them to develop creativity and to be more precise in the use of the language (Kim, 2008; Shehadeh, 2011; Storch, 2005; Storch & Wigglesworth, 2007; Swain & Lapkin, 1998). Sharing ideas and knowledge in peer work offers learners the opportunity to collaborate in solving their language development problems and co-construct new grammatical and lexical knowledge.

Considering quantitative data, the pre-service EFL teachers also placed importance on setting goals as part of the collaborative writing process, given that almost all participants agreed that having clear objectives from the beginning was appropriate for the work to be completed. These results are supported by those of Vallance, Towndrow & Wiz (2010), who argued that language learners must be engaged in a mutually beneficial relationship in order to achieve predefined goals and make the collaborative process successful.

Finally, when the participants were consulted about the establishment of roles (including assignments and changes), most of them agreed that role assignment was a good strategy. Quantitative data are supported by the qualitative information obtained in the semi-structured interviews, which showed that most learners valued role assignment, despite its challenges, as it facilitated the development of writing skills in English. This is reflected in previous research, which has found that teams in which roles are assigned tend to work more efficiently and productively, hassle-free, and with improved task development and levels of satisfaction (Cohen, 1994; Zigurs & Kozar, 1994). Moreover, role assignment can minimize certain problems, namely, non-participation and attempts by a single group member to dominate group interactions (Cohen, 1994; Strijbos & De Laat,

2010). In sum, assigning roles in collaborative tasks helps to determine the quality of knowledge construction produced in a learning community (Aviv, Erlich, Ravid, & Geva, 2003).

Notwithstanding, when it came to changing roles, it is interesting that most students in this study were uncomfortable with the strategy, offering a contrasting point with prior studies in which students said that it was more effective to change peers every two or three sessions (Aviv, Erlich, Ravid, & Geva, 2003), as it allowed them to create a more engaging learning atmosphere in the classroom. A possible reason for this is idiosyncratic differences. It is also possible that students would prefer to stay in their roles longer to gain more confidence in the task before moving on to a new one.

A plausible explanation for the positive results in these participants' perception of collaborative writing may be that they saw teamwork as an expected outcome because it is one of the cross-curricular competences explicitly embraced by the university where the study was conducted. In fact, the students at this university are expected to identify in themselves and their teammates the strengths and weaknesses that will enable them to carry out a task successfully. Additionally, the university expects students to participate actively in teamwork to foster confidence and contribute to the development and successful completion of the tasks entrusted to them through effective work in professional contexts. Here, teamwork implies that individuals develop not only sympathy and empathy but also a deep commitment to the interests and processes of their team, generating strong affective bonds. At the same time, the bond with their membership group is expected to be effective, to the extent that individuals interact, participate, and endorse the purposes and objectives of their team.

Limitations and Further Research

Despite the positive results of this study, it is important to bear in mind that launching any collaborative writing effort is time consuming and requires detailed

planning of a number of aspects, such as learning objectives, the tasks and roles assigned to the learners, as well as instructional material and design. The extent of student familiarity with collaborative learning tools and methods can also have an effect on the quality of text production. In fact, collaborative writing via Web 2.0 tools requires managing at least three dimensions simultaneously: (a) content, organization, and linguistic accuracy, (b) conflict, peer participation and motivation, and (c) access and effective use of technology.

One aspect that is particularly difficult to control in collaborative work is human relations. In this study, we opted for the strategy of self-selection of team members because, as several studies have made clear, it provides benefits such as improved academic results and higher quality work (Van der Laan Smith & Spindle, 2007; Hilton & Phillips, 2010; Graham & Misanchuk, 2004). With self-selection, students tend to have fewer difficulties in organizing their schedules because they know one another, and this allows for more conducive work and more willingness to begin work immediately (Graham & Misanchuk, 2004; Hilton & Phillips, 2010; Van der Laan Smith & Spindle, 2007). In spite of this, some groups had difficulty organizing themselves to accomplish the instructional tasks presented in the blog and to decide who would perform the expected roles (e.g. drafter). Nevertheless, they managed to overcome this difficulty and carried out the requested tasks well. In sum, human relations are an essential factor to consider in a study of this kind. Bearing the principles of Engeström's (1987, 2001) activity theory in mind, it is not enough to consider activities and how learners will perform them in instructional processes; it is important for teachers to plan beforehand the way learners will work with diverse peers to meet a common goal.

Another aspect to consider is the likelihood that someone might prefer to work on his or her own. In this study, participants did not express any problem with the idea of working in teams. However,

it is wise to plan for specific adaptations in case someone does not wish to work collaboratively. Forcing a methodology of work can end up being detrimental to the student, the class, and the final work. In such cases, it is advisable for the teacher to respect learners' preferences while at the same time highlighting the benefits of collaborative writing because, more than ever today, collaborative work is fundamental in all kinds of social and professional activities.

Finally, although the findings derived from this study can be of interest to the ELT educational community and programs aiming at developing learner-centred perspectives for writing, implications of these results should be handled with care, as they are not meant to be generalizable to the broader community. Still, results may be valuable to those interested in new dynamics to address pedagogies in the contemporary language classroom in a variety of educational contexts, but particularly for more advanced students of English as an L2. Nevertheless, it is important to consider what adaptations may be necessary for students of other languages, those immersed in other cultures or different educational systems, those in deprived contexts where access to technology may be an issue, and those whose level of English may not meet the proposed standards for their country. All this warrants further study.

Conclusions

Evidence provided in this research indicates that collaborative writing in English as an L2 using Web 2.0 technology is not only possible and effective but also desirable for a number of reasons.

Firstly, learners positively value the experience of writing texts collaboratively because it allows them to expand their experience beyond what they would be able to do autonomously. For example, they consider other points of view regarding a topic; interact and negotiate meaning around a given position; and become aware of aspects of quality, content, organization, and linguistic

accuracy in the co-authored texts that may go otherwise unnoticed. Moreover, sharing ideas and knowledge helps learners to develop creativity, self-reflection, critical thinking, a positive attitude, and an open mind about what others have to say. In sum, learners appreciate the opportunity to discuss and reflect upon group ideas regarding a topic and texts of their authorship because they see it clearly as an opportunity for skill development as a process of interaction and negotiation of meaning in L2 acquisition.

Secondly, blended collaborative writing fosters communicative competence in the L2 beyond writing skills alone because students search for information on the web, watch videos, and engage in discussions to decide what and how to write. Communicating with other members of the group as they work with the written and oral material in co-authoring argumentative texts requires learners to engage in meaningful interactions as they receive and provide feedback on task completion. This in itself is an incentive to persevere in a process that takes much time, effort, and discipline, characteristics that may otherwise make it demotivating for learners.

Thirdly, as writing is a key challenge in SLA, learners highly value the opportunity to develop their skills in a more relaxed environment and in a communicative context where there is regular peer feedback on their performance, which may not be possible in face-to-face-only classroom settings due to time and space constraints. In addition, sharing knowledge with a real audience -in this case, their peers-, fosters higher quality responses from participants because they are more willing to undergo revisions and editing from peers to improve final draft quality. This may have cultural underpinnings, as students in this context tend to see the instructor more as a judge, error corrector, evaluator and assignment grader (the sage on the stage) than a facilitator and collaborator (the guide on the side). The sense of belonging they get from the co-authorship process is clearly an advantage. In this respect, promoting peer-feedback and providing

sufficient time and opportunity for it are key in instructional design, as peer suggestions throughout the collaborative writing process encourage idea generation, discussion, planning, reviewing, reformulating, editing, and proofreading, which may be neglected in solo writing.

Finally, in terms of teamwork, learners believe it is essential to have established and clear objectives, role assignment, and role rotation from the very beginning as part of the collaborative writing process. This pushes them to engage in a mutually beneficial relationship to achieve common goals, thus allowing for more efficient, productive, and hassle-free work. Moreover, doing so helps to improve task development and satisfaction levels and minimize the likelihood of non-participation or a single group member attempting to dominate group interactions. A caveat is in order here, though, as evidence shows that learners may prefer to keep the first roles they were assigned for the whole process or at least until they feel comfortable enough to assume a new role.

Overall, this study is a contribution in the field as it sheds new light on factors that may facilitate the role of Web 2.0 technology in collaborative writing for L2 learning. Its analysis of learner responses reveals that a blended learning design for collaborative writing can foster an effective EFL/ESL learning environment and render positive learner perceptions. In this respect, instructional decisions are key in ensuring successful implementation of a blended learning experience. Further studies may focus on enhancing writer identity, training learners for optimal peer feedback, participatory patterns in the co-authorship process, and mediating factors such as task type, personal goals, and self-efficacy, among others.

The prevalence and worldwide adoption of Web 2.0 technologies, even in tertiary education institutions, also warrants further research on the development of other linguistic skills and strategy use. A final avenue for future research is telecollaboration, as it would be interesting to see how

interaction among EFL/ESL learners and native speakers who are geographically distant from one another may pose new challenges and opportunities in an already complex and exciting scenario.

References

Augar, N., Raitman, R., & Zhou, W. (2004). Teaching and learning online with wikis. In R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer & R. Phillips (Eds.), *Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference* (pp. 95-104). Perth, Australia.

Aviv, R., Erlich, Z., Ravid, G., & Geva, A. (2003). Network analysis of knowledge construction in asynchronous learning networks. *JALN*, 7(3), 1-23.

Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160.

Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2005). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. Jossey-Bass Publishers.

Barberá, E., & De Martín, E. (2009). *Portfolio electrónico: Aprender a evaluar el aprendizaje*. UOC.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.

Blake, R. (2000). Computed mediated communication: A window on L2 Spanish interlanguage. *Language Learning & Technology*, 4(1), 120-136.

Borrell, J., Martí, R., Navarro, G., Pons, J., & Robles, S. (2006, July). *Noves experiències d'avaluació amb wikis: Grups nombrosos i avaluació per companys*. Paper presented at IV Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación, Universitat de Barcelona, Spain.

Brandl, K. (2002). Integrating Internet-based reading materials into the foreign language curriculum: From teacher-to student-centered approaches. *Language Learning & Technology*, 6(3), 87-107.

Briesmaster, M., & Etchegaray, P. (2017). Coherence and cohesion in EFL students' writing production: The impact of a metacognition-based intervention. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(2), 183-202.

Brodahl, C., Hadjerrouit, S., & Hansen, N. K. (2011). Collaborative writing with web 2.0 technologies: Education students' perceptions. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 10, 73-103.

Brown, J. S., & Adler, R. P. (2008). Minds on fire: Open education, the long tail, and learning 2.0. *EDUCAUSE Review*, 43(1), 16-32.

Bunch, G. C., Kibler, A., & Pimentel, S. (2012). *Realizing opportunities for English learners in the common core English language arts and disciplinary literacy standards*. Understanding Language Initiative.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.

Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura*. Graó.

Chapelle, C. A. (2003). *English language learning and technology*. John Benjamins.

Choy, S. O., & Ng, K. C. (2007). Implementing wiki software for supplementing online learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(2), 209-226.

Chu, S. K. W., & Kennedy, D. M. (2011). Using online collaborative tools for groups to co-construct knowledge. *Online Information Review*, 35(4), 581-597.

Chu, S. K. W., Kennedy, D. M., & Mak, M. Y. K. (2009). *MediaWiki and Google Docs as online collaboration tools for group project co-construction*. Paper presented at the 2009 International Conference on Knowledge Management, The University of Hong Kong, Hong Kong.

Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (2nd Ed.). Teachers College Press.

Conner, N. (2008). *Google apps: The missing manual*. Pogue Press/O'Reilly Media.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

Craig, J. L. (2013). *Integrating writing strategies in EFL/ESL university contexts: A writing-across-the-curriculum approach*. Routledge.

Daiute, C. (1986). Do 1 and 1 make 2? Patterns of influence by collaborative authors. *Written Communication*, 3(3), 382-408.

Dale, H. (1994). Collaborative writing interactions in one ninth-grade classroom. *The Journal of Educational Research*, 87(6), 334-344.

Dale, H. (1997). *Co-authoring in the classroom: Creating an environment for effective collaboration*. National Council of Teachers of English.

De Graaff, R., Jauregi, K., & Nieuwenhuisen, D. (2002). *Collaborative learning in a virtual writing environment*. Paper presented at International Conference on Information and Communication Technologies in Education ICTE 2002, Universidad de Extremadura, Spain.

- Derry, S. J. (1992). Beyond symbolic processing: Expanding horizons for educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 413-418.
- Dillenbourg, P., & Baker, M. J. (1996, June). *Negotiation spaces in human-computer collaboration*. Paper presented at COOP'96, Second International Conference on Design of Cooperative Systems, INRIA, Juan-les-Pins, France. <http://sesperso.telecomparistech.fr/baker/publications/ArticlesBakerPDF/1996/1996EtAl-e.pdf>
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 33-56). Ablex Publishing.
- Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho: Polifonía de la enunciación*. Paidós.
- Dudeny, G., & Hockly, N. (2012). ICT in ELT: How did we get here and where are we going? *ELT Journal*, 66(4), 533-542.
- Ede, L., & Lunsford, A. (1990). *Singular texts/plural authors: Perspectives on collaborative writing*. Southern Illinois University Press.
- Elola, I., & Oskoz, A. (2010). Collaborative writing: Fostering foreign language and writing conventions development. *Language Learning & Technology*, 14(3), 51-71.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach*. Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Ewald, J. D. (2005). Language-related episodes in an assessment context: A 'small-group quiz'. *The Canadian Modern Language Review*, 61(4), 565-586.
- Falchikov, N. (1995). Improving feedback to and from students. In P. Knight (Ed.), *Assessment for learning in higher education* (pp. 157-166). Kogan Page.
- Fernández, J. M. (2009). *Apreniendo a escribir juntos: Multimodalidad, conocimiento y discurso*. Comité Regional Norte de Cooperación con la Unesco/ Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Fernández Dobao, A. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 21(1), 40-58.
- Fernández Dobao, A., & Blum, A. (2013). Collaborative writing in pairs and small groups: Learners' attitudes and perceptions. *System*, 41(2), 365-378.
- Fisher, R., Myhill, D., Jones, S., & Larkin, S. (2010). *Using talk to support writing*. Sage.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Freire, J. (2007). Los retos y oportunidades de la web 2.0 para las universidades. In R. Jiménez & F. Polo (Eds.), *La gran guía de los blogs* (pp. 82-90). El Cobre Ediciones.
- Gee, J. P. (2012). *Social linguistics and literacies*. Routledge.
- Gilmore, A. (2009). Using online corpora to develop students' writing skills. *ELT Journal*, 63(4), 363-372.
- Graham, C. R., & Misanchuk, M. (2004). Computer-mediated learning groups: Benefits and challenges to using groupwork in online learning environments. In T. S. Roberts (Ed.), *Online collaborative learning: Theory and practice* (pp. 181-202). Information Science Publishing.
- Harris, J. (2007, November). *Promising practices: The pragmatics of educational telecooperation and telcollaboration*. Paper presented at v Jornada d'Educació i Telecomunicacions, IEARN-Pangea, Spain.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5th Ed.). McGraw-Hill.
- Herrera, L. (2017). Impact of implementing a virtual learning environment (VLE) in the EFL classroom. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(3), 479-498.
- Hilton, S., & Phillips, F. (2010). Instructor-assigned and student-selected groups: A view from inside. *Issues in Accounting Education*, 25(1), 15-33.
- Hunzer, K. M. (Ed.). (2012). *Collaborative learning and writing: Essays on using small groups in teaching English and composition*. McFarland & Company.
- Hyland, K. & Hyland, F. (Eds.). (2019). *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (2nd Ed.). Cambridge University Press.
- Jauregi, K., Nieuwenhuijsen, D., & De Graaff, R. (2003). A virtual writing environment for peer feedback in Spanish as a second language. In J. Piqué-Angordans, M. J. Esteve & M. L. Gea-Valor (Eds.), *Internet in language for specific purposes and foreign language teaching* (pp. 445-456). Universitat Jaume I.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th Ed.). Allyn & Bacon.
- Jones, R. W. (2007). Learning and teaching in small groups: Characteristics, benefits, problems, and approaches. *Anaesthesia and Intensive Care*, 35(4), 587.

- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research, 1*(1), 1-26.
- Kessler, G. (2009). Student-initiated attention to form in wiki-based collaborative writing. *Language Learning & Technology, 13*(1), 79-95.
- Kessler, G., Bikowski, D., & Boggs, J. (2012). Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects. *Language Learning & Technology, 16*(1), 91-109.
- Kim, Y. (2008). The contribution of collaborative and individual tasks to the acquisition of L2 vocabulary. *The Modern Language Journal, 92*(1), 114-130.
- Koehler, C., Bloom, M. A., & Milner, A. R. (2015). The STEM road map for grades K-2. In C. C. Johnson, E. E. Peters-Burton, & T. J. Moore (Eds.), *STEM road map: A framework for integrated STEM education* (pp. 41-59). Routledge.
- Kowal, M., & Swain, M. (1994). Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness. *Language Awareness, 3*(2), 73-93.
- Kroll, B. (2001). Considerations for teaching an EFL/ESL writing course. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.). (pp. 219-232). Heinle & Heinle.
- Lamy, M. N., & Hampel, R. (2007). *Online communication in language learning and teaching*. Palgrave MacMillan.
- Leki, I. (1993). Reciprocal themes in reading and writing. In J. Carson & I. Leki (Eds.), *Reading in the composition classroom: Second language perspectives* (pp. 9-33). Heinle & Heinle.
- Li, X., Chu, S. K. W., Ki, W. W. y Woo, M. M. (2012). Using a wiki-based collaborative process writing pedagogy to facilitate collaborative writing among Chinese primary school students. *Australasian Journal of Educational Technology, 28*(1), 159-181.
- Littleton, K., Miell, D., & Faulkner, D. (Eds.). (2004). *Learning to collaborate, collaborating to learn: Understanding and promoting educationally productive collaborative work*. Nova Science.
- Lomicka, L., & Lord, G. (2009). Introduction to social networking, collaboration, and Web 2.0 tools. In L. Lomicka & G. Lord (Eds.), *The next generation: Social networking and online collaboration in foreign language learning* (pp. 1-11). CALICO.
- Lozano, A., Valdés, D. E., Sánchez, A. L., & Esparza, E. (2011). Uso de Google Docs como herramienta de construcción colaborativa tomando en cuenta los estilos de aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje, 8*(8), 1-17.
- McBride, K. (2009). Social-networking sites in foreign language classes: Opportunities for re-creation. In L. Lomicka & G. Lord (Eds.), *The next generation: Social networking and online collaboration in foreign language learning* (pp. 35-58). CALICO.
- McDonough, K., & Sunitham, W. (2009). Collaborative dialogue between Thai EFL learners during self-access computer activities. *TESOL Quarterly, 43*(2), 231-254.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
- Morgan, M., Allen, N., Moore, T., Atkinson, D., & Snow, C. (1987). Collaborative writing in the classroom. *Bulletin of the Association for Business Communication, 50*(3), 20-26.
- O'Sullivan, Í., & Cleary, L. (2014). Peer-tutoring in academic writing: The infectious nature of engagement. *Journal of Academic Writing, 4*(1), 52-65.
- Oishi, L. (2007). Working together: Google Apps goes to school. *Technology & Learning, 27*(9), 46-47.
- Pardo-Ballester, C., & Carrillo, A. (2015). L2 collaborative e-writing. *Procedia. Social and Behavioral Sciences, 228*, 601-607.
- Parra, M. (2004). *Como se produce el texto escrito: Teoría y práctica* (3rd ed.). Editorial Magisterio.
- Spicer-Escalante, M. (2005). Writing in two languages/living in two worlds: Rhetorical analysis of Mexican-American written discourse. In M. Farr (Ed.), *Latino language and literacy in ethnolinguistic Chicago* (pp. 217-244). Lawrence Erlbaum Associates.
- Rada, R. (1998). Efficiency and effectiveness in computer-supported peer-peer learning. *Computers & Education, 30*(3), 137-146.
- Reid, J., & Powers, J. (1993). Extending the benefits of small-group collaboration to the ESL writer. *TESOL Journal, 2*(4), 25-32.
- Ribes, X. (2007). La web 2.0: El valor de los metadatos y de la inteligencia colectiva. *TELOS, 73*, 36-43.
- Rojas-Drummond, S. M., Albarrán, C. D., & Littleton, K. S. (2008). Collaboration, creativity and the co-construction of oral and written texts. *Thinking Skills and Creativity, 3*(3), 177-191.
- Rollinson, P. (2005). Using peer feedback in the ESL writing class. *ELT Journal, 59*(1), 23-30.

- Shantz, C. U. (1987). Conflict between children. *Child Development*, 58, 283-305.
- Shehadeh, A. (2011). Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing*, 20(4), 286-305.
- Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27(4), 657-677.
- So, H. J., & Brush, T. A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers & Education*, 51(1), 318-336.
- Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, 52(1), 119-158.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153-173.
- Storch, N. (2011). Collaborative writing in L2 contexts: Processes, outcomes, and future directions. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31(1), 275-288.
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2007). Writing tasks: The effect of collaboration. In M. P. Garcia Mayo (Ed.), *Investigating tasks in formal language learning* (pp. 157-177). Clevedon: Multilingual Matters.
- Strijbos, J. W., & De Laat, M. F. (2010). Developing the role concept for computer-supported collaborative learning: An explorative synthesis. *Computers in Human Behavior*, 26(4), 495-505.
- Sun, Y. C., & Chang, Y. J. (2012). Blogging to learn: Becoming EFL academic writers through collaborative dialogues. *Language Learning & Technology*, 16(1), 43-61.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82(3), 320-337.
- Tharp, T. L. (2010). "Wiki, wiki, wiki—WHAT?" Assessing online collaborative writing. *English Journal*, 99(5), 40-46.
- Tocalli-Beller, A. (2003). Cognitive conflict, disagreement and repetition in collaborative groups: Affective and social dimensions from an insider's perspective. *The Canadian Modern Language Review*, 60(2), 143-171.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- Toulmin, S. (1993, May). *La estructura de los argumentos*. Paper presented at Seminario internacional lógica informal y teoría de la argumentación, Universidad Nacional Andrés Bello, Santiago, Chile.
- Ubilla, L., Gómez, L., & Sáez, K. (2017). Escritura colaborativa de textos argumentativos en inglés usando Google Drive. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 331-348.
- Vallance, M., Towndrow, P. A., & Wiz, C. (2010). Conditions for successful online document collaboration. *TechTrends*, 54(1), 20-24.
- Van der Laan Smith, J., & Spindle, R. M. (2007). The impact of group formation in a cooperative learning environment. *Journal of Accounting Education*, 25(4), 153-167.
- Van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto: Un enfoque interdisciplinario*. Paidós.
- Warschauer, M. (1997). Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. *Modern Language Journal*, 81(4), 470-481.
- Warschauer, M. (2005). Going one-to-one. *Educational Leadership*, 63(4), 34-38.
- Warschauer, M., & Grimes, D. (2007). Audience, authorship, and artifact: The emergent semiotics of Web 2.0. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 1-23.
- Wigglesworth, G., & Storch, N. (2009). Pair versus individual writing: Effects on fluency, complexity and accuracy. *Language Testing*, 26(3), 445-466.
- Yu, S. & Lee, I. (2016). Peer feedback in second language writing. *Language Teaching*, 49, 461-493.
- Zeng, G., & Takatsuka, S. (2009). Text-based peer-peer collaborative dialogue in a computer-mediated learning environment in the EFL context. *System*, 37(3), 434-446.
- Zigurs, I., & Kozar, K. A. (1994). An exploratory study of roles in computer-supported groups. *MIS Quarterly*, 18(3), 277-297.

How to reference this article: Ubilla-Rosales, Lucía; Gómez-Álvarez, Lilian; Sáez-Carrillo, Katia; Etchegaray Pezo, Paulo. (2020). Collaborative writing of argumentative essays in an EFL blended course: Chilean pre-service teachers' perceptions and self-assessment. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 307-327. <http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a10>

UNA REVISTA ACADÉMICA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS DE DOCENTES DE LENGUA EN FORMACIÓN

ACADEMIC JOURNALS AS A PEDAGOGIC STRATEGY TO DEVELOP GENERIC AND SPECIFIC SKILLS AMONG FOREIGN LANGUAGE PRE-SERVICE TEACHERS

DES REVUES ACADÉMIQUES COMME STRATÉGIE PÉDAGOGIQUE POUR DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES GÉNÉRIQUES ET SPÉCIFIQUES CHEZ DES ÉTUDIANTS DE LANGUES ÉTRANGÈRES À L'ÉCOLE

Martha Cecilia García Chamorro

Estudiante de doctorado, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. Docente de pedagogía, didáctica y enseñanza de los idiomas extranjeros, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia. Miembro del grupo interinstitucional de investigación Estilos de aprendizaje e idiomas extranjeros —ESAPIDEX-B— (Universidad del Atlántico-Universidad del Quindío). marthagarcia@mail.uniatlantico.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-7329-9870>

Mónica Tatiana Rolong-Gamboa

Magíster en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera y Segunda Lengua, Universidad de Perpignan, Francia. Docente de tiempo completo, francés lengua extranjera, Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia. monicarolong@mail.uniatlantico.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-4179-5247>

RESUMEN

Este trabajo presenta el impacto que tuvo la edición de una revista académica como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias genéricas y específicas (expresión escrita) de los profesores de lengua en formación que participaron en de un semillero de investigación en una universidad pública colombiana. En este estudio, de tipo cualitativo, se recogieron los datos por medio de tres instrumentos: una encuesta semiabierta, una rejilla de realimentación de la escritura y los diarios de campo de las investigadoras, relacionados con las actividades que se realizaban para la búsqueda investigativa, redacción y publicación de la revista. Los resultados muestran un impacto positivo en el mejoramiento de las competencias de este grupo de estudiantes. Estos resultados se convierten en un referente para incentivar el diseño de estrategias pedagógicas que les permitan a los formadores de formadores, mediante el uso de otros contextos, integrar y mejorar el desempeño de los estudiantes en los programas de preparación de docentes de lengua.

Palabras clave: Programas de formación inicial de maestros; formador de formadores; enseñanza de lenguas extranjeras; competencias genéricas y específicas; desarrollo de la expresión escrita.

ABSTRACT

This paper presents the impact that the edition of an academic journal had on the development of generic and specific skills (writing) of a group of pre-service teachers participating in a research club at a Colombian public university. This qualitative research study collected data through three instruments: A semi-open questionnaire, a writing assessment grid, and the researchers' field journals, which contained the research activities that were carried out for the writing, editing and publication of this journal. The results show a positive impact on the development of generic and specific competencies in this group. These results become a

329

Recibido: 2017-12-20 / Aceptado: 2019-07-12 / Publicado: /2020-05-05
<https://www.doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a14>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 25 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2020), PP. 329-351, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

Liseth María Villar Guerra

Magíster en Didáctica de las Lenguas en ambientes informáticos de la Universidad de Maine, Francia.

Docente de francés, cultura y civilización, Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia.

Miembro del grupo ESAPIDEX-B.

Lisethvillar@mail.uniatlantico.edu.co

https://orcid.

org/0000-0003-0054-6612

Este artículo es producto del proyecto de investigación "Revista académica Regard 3.ª edición". Fecha de inicio del proyecto: julio de 2013; fecha de finalización: noviembre de 2013. Financiación con recursos propios del grupo interinstitucional de investigación Estilos de aprendizaje de idiomas extranjeros (ESAPIDEX-B).

benchmark to encourage the design of pedagogical strategies, which allow teacher educators, through the use of other contexts, to integrate and improve these types of competences in teacher preparation programs.

Keywords: Initial teacher education programs; teacher educators; foreign language teaching; generic and specific skills; writing ability.

RÉSUMÉ

Ce travail présent l'impact d'une revue académique comme stratégie pédagogique en vue de développer des compétences générales et spécifiques (production écrite) chez les étudiants appartenant à l'encadrement à la recherche en langues étrangères au sein d'une université publique colombienne. Cette étude qualitative a recueilli les données par le biais de trois outils de recherche : Un questionnaire semi-ouvert, une grille de retour et des carnets de bord des chercheuses reliés aux activités guidées à l'investigation, la rédaction et la publication de la revue. Les résultats révèlent que l'impact a été positif concernant l'amélioration des compétences générales et spécifiques chez le groupe d'étudiants. Ces résultats deviennent une référence qui incite la conception de stratégies pédagogiques permettant aux formateurs des formateurs de repenser d'autres contextes au sein des programmes d'éducation en vue d'améliorer et intégrer la performance des compétences.

Mots clés : Programmes de formation de formateurs ; formateurs de formateurs ; enseignement des langues étrangères ; compétences générales et spécifiques ; développement expression écrite.

Introducción

Las competencias se han clasificado, en la mayoría de las aproximaciones reflexivas, en dos tipos: específicas y genéricas (Miguel, 2005; Tobón, 2006). Las *competencias específicas* se refieren al conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes de un campo específico (ingeniería, medicina, docencia, etc.), que se necesitan en el campo profesional de las carreras u oficios para desempeñar las labores correspondientes. En los currículos de los programas de instituciones educativas, estas competencias atañen a las decisiones que responden a las preguntas en el plan de estudios: ¿por qué?, ¿qué?, ¿cómo?, y ¿cuándo?

Sin embargo, los saberes disciplinares no son suficientes para desempeñarse óptimamente en las funciones laborales. También es importante desarrollar competencias que tengan que ver específicamente con el manejo de los valores, las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo, la adaptación al cambio, la solución de problemas, la comunicación, entre otras, que promuevan un mejor desempeño no solo como individuos, sino además como miembros de una colectividad. En igual medida, se necesitan competencias para toda la vida, que aseguren el aprendizaje constante. Estas se han denominado “competencias genéricas”, las cuales no solo se han fundamentado desde esos puntos de vista descritos, sino también en el marco de un contexto internacional, con “referentes comunes que garanticen la calidad” en la educación (Colombia, Ministerio de Educación Nacional —MEN—, 2009, p. 1).

El MEN (Colombia, MEN, 2009, 2010) ha determinado cuatro competencias genéricas para las instituciones de educación superior: comunicación en lengua materna y otra lengua internacional; pensamiento matemático; ciudadanía; y ciencia, tecnología y manejo de la información. Sin embargo, el MEN (Colombia, MEN, 2010) expone que estas deben derivar en otras más especializadas, para lograr un desarrollo que permita el monitoreo de la calidad. De ahí que este Ministerio agrupa tres grandes

grupos, que sirven como lineamientos de las competencias en educación superior: “competencias abstractas del pensamiento; conocimientos y competencias prácticas necesarias para el despliegue de las competencias abstractas, [...] y dinamizadores para el desarrollo de las competencias genéricas: saber aprender y recontextualizar” (Colombia, MEN, 2010, p. 3). El MEN ha definido estos lineamientos de tal manera que permitan no solo la articulación entre los diferentes niveles educativos (inicial, básica, media y superior), sino que también respondan a las necesidades de la sociedad y del monitoreo de la calidad. En este sentido, el MEN reconoce la necesidad de presentar “desempeños observables” (Colombia, MEN, 2010, p. 2), los cuales se reconocieron como de alta prioridad para la educación a nivel superior.

El contexto de este estudio corresponde a un programa de educación superior, la Licenciatura en Idiomas Extranjeros, de una universidad pública, donde se han establecido, en su “Proyecto Educativo del Programa”: “La Universidad ha institucionalizado la planeación, la formación y la evaluación de las actividades académicas en competencias” (Universidad del Atlántico, 2016, p. 26). Además, en dicho proyecto se han definido seis elementos estructurales como estrategia institucional en el diseño curricular.¹ Los *núcleos comunes* son definidos como el área de

[...] formación básica que le permite al estudiante desarrollar capacidades intelectuales de alto nivel o competencias genéricas para la abstracción, la conceptualización, el razonamiento lógico, el análisis simbólico, el pensamiento sistémico y el trabajo en equipo entre otras capacidades. (Universidad del Atlántico, 2016, p. 25)

Además, el *núcleo obligatorio* comprende el área de formación profesional, que abarca el núcleo pedagógico y el núcleo profesional (el aprendizaje de las lenguas inglés, francés y alemán).

1 Núcleos comunes, núcleos obligatorios, núcleos electivos, electivos de profundización, electivos de contexto y formación por competencias.

Los estudiantes del programa, al momento de la investigación, tenían un periodo de dos años y medio de prácticas docentes en las escuelas de convenio. Estos espacios permiten el despliegue del componente pedagógico, en sus áreas de didáctica e investigación y disciplinar.

En el marco del núcleo profesional, la competencia comunicativa de las lenguas inglés y francés (alemán es obligatorio hasta cuarto semestre, con posibilidades de electivas hasta noveno) se ha adecuado a los niveles de desempeño en proficiencia, adoptados por el MEN sobre los fundamentos propuestos en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2002). Para esta licenciatura, se definió el nivel C1, con base en las horas contactos de exposición a las lenguas inglés y francés y estudio de las mismas por parte de los estudiantes (Colombia, MEN, 2017, p. 17).

332

Ahora bien, los docentes formadores de estas licenciaturas deben diseñar estrategias pedagógicas que den cuenta no solo del desarrollo de competencias en el núcleo obligatorio, sino también en el núcleo común. Sin embargo, los programas de las asignaturas no evidencian este tipo de estrategias (Villardón, 2015) para el desarrollo de competencias genéricas establecidas en el núcleo común, las cuales son transversales, sino que solo dan cuenta del desarrollo de competencias del núcleo profesional y pedagógico. Estas son visiones reduccionistas de los programas, que perciben la educación inicial de docentes como partes y no como un todo (Cochran-Smith, Ell, Ludlow, Grudnoff y Aitken, 2014).

Dicho lo anterior, esta investigación surge como una necesidad de aprovechar y diseñar actividades en los espacios de los estudiantes asociados a la vida universitaria, como lo son los semilleros de investigación, para reforzar las competencias genéricas, vinculadas al trabajo en equipo, y las específicas, propias del saber disciplinar o del campo de desempeño, en este caso, las competencias escriturales.

Por otro lado, si los pilares del “Proyecto Educativo Institucional” se fundamentan en la formación

integral que la Universidad pretende: “saber ser, saber conocer, saber convivir, aprender a hacer” (Universidad del Atlántico, 2010, p. 10), entonces se requieren estrategias pedagógicas concretas que también den cuenta de las competencias en abstracto, es decir, aquellas que no se encuentran explícitas en las evaluaciones diseñadas en las instituciones y que tienen que ver con aspectos fundamentales en el desarrollo de su desempeño laboral como profesionales, como, por ejemplo, la responsabilidad, la resolución de conflictos, el respeto mutuo, el trabajo colaborativo.

Además, en el perfil del egresado de esta licenciatura (Universidad del Atlántico, 2016) se plantea el desarrollo de competencias que le permitan “el trabajo participativo y colaborativo de la comunidad educativa que deriven en la capacidad para tomar decisiones correctas” (p. 53), pues se espera que aquel contribuya al desarrollo humano integral de sus futuros estudiantes; que planee, ejecute proyectos, sea responsable, reflexivo, crítico, honesto; que trabaje con los pares de otras instituciones, entre otros aspectos. En este sentido, surgen inquietudes para los programas de formación de docentes, para concretizar prácticas, especialmente las inherentes a las competencias genéricas, pues, ¿qué estrategias pedagógicas concretizan estos aprendizajes, estas competencias? (Villardón, 2015).

De esta manera, surgió la pregunta de si el ejercicio de la edición de una revista como estrategia pedagógica podía impactar en el desarrollo de las competencias genéricas y específicas en los estudiantes del semillero de investigación en lenguas extranjeras, y si se podía así evidenciar, de forma experiencial, este desarrollo, y no solo desde la reflexión teórica. Además, si esta estrategia permitía no solo concretizar los aprendizajes, sino también contribuir al desarrollo humano integral de sus futuros estudiantes.

En este caso particular, la propuesta de editar una revista académica en un semillero de investigación surge de un grupo de investigadoras para que los estudiantes tengan más oportunidades

de expresar competencias en el ámbito de la escritura, como parte del desarrollo de actividades de afianzamiento de su saber profesional e interés en la investigación desde su campo disciplinar. Así mismo, dicha edición surge como una posibilidad de utilizarla, por sus mismas características de trabajo, como una oportunidad de desarrollar las competencias genéricas relacionadas con, por ejemplo, el trabajo en equipo, el buen manejo de las relaciones interpersonales y la resolución de problemas.

De este modo, nos planteamos el siguiente *objetivo general*: determinar el impacto de la edición de una revista como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias genéricas y específicas (expresión escrita) de los estudiantes del semillero de lenguas extranjeras.

Para tener diferentes miradas de ese impacto, ya fuera desde posiciones positivas o negativas, este estudio se planteó como objetivos específicos:

1. Describir la percepción de los estudiantes del semillero con respecto al mejoramiento de la competencia escritural y al desarrollo de la competencia genérica asociada con el trabajo en equipo.
2. Analizar el desempeño académico de los estudiantes del semillero en la competencia escritural, en el ejercicio de redacción procesual de los artículos de la revista.
3. Analizar el desempeño de los estudiantes del semillero en la competencia genérica asociada con el trabajo en equipo.

A continuación se presenta el marco teórico, donde se definen los conceptos de *competencias genéricas* y *competencias específicas*; luego se describen lo que es un semillero de investigación, el proceso de escritura de la revista, y el método cualitativo utilizado para dar cuenta del objetivo, con sus respectivos componentes: población a la que se dirigía la investigación e instrumentos de recolección de información (entrevista en línea, diario de campo y rejilla de retroalimentación de la escritura);

posteriormente, se enuncian los resultados, y al final, las conclusiones.

Marco teórico

Las diversas concepciones acerca de las competencias se han emitido sobre las bases de contextos o experiencias profesionales específicas. En el campo de la educación es posible encontrar definiciones que afirman que las *competencias* son capacidades propias del ser humano, como lo plantea el proyecto Tuning² (Beneitone *et al.*, 2007), en el que se habla de “las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida” (p. 35). Dichas capacidades se fundan en un saber profundo: el saber ser persona, al cual se le suman un saber qué y un saber cómo (Wattiez, Quiñones y Gamarra, 2005, citadas por Beneitone *et al.*, 2007, p. 35).

Algunos autores siguen esta misma concepción, pero agregan la palabra “proceso”, la cual engloba más elementos que el término “capacidades”. Tal es el caso de Ureña y Ureña (2016) —apoyadas en el concepto del autor mexicano Miguel Bazdresch Parada—, quienes afirman que en las competencias predominan procesos que le permiten al individuo aprender de la experiencia, de la práctica y de la intersubjetividad, para fundar y mantener relaciones con otras personas.

Otros autores han establecido definiciones más amplias, como es el caso de Aznar, Cáceres e Hinojo (2011) y Villarroel y Bruna (2014), quienes ofrecen definiciones más integradoras y holísticas, debido a que incorporan las exigencias externas al individuo, como lo son el contexto o sus características personales, y a su vez destacan la

2 “Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos”. Su “meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia” (Tuning. América Latina, s. f.).

función cognitiva, técnica, integradora, relacional y afectivo-moral de las competencias.

De igual manera, Tacca Huaman (2011), en su revisión bibliográfica, hace un barrido de diversas definiciones, en el que se reiteran términos para definir *competencias* como: “conocimientos”, “habilidades”, “saberes”, “atributos”, “destrezas”, “valores”, “desempeño”, “aptitudes”, “actitudes” y “rasgos personales”. Concluye el autor en una definición de *competencia* como un “Sistema complejo de conocimientos, capacidades, destrezas, valores, actitudes y motivación que cada persona pone en funcionamiento en un contexto determinado para hacer frente a las exigencias que demanda cada situación” (p. 174). Estos autores apuntan hacia una concepción de *competencia* como un conjunto de diversos elementos necesarios para el desempeño.

El presente estudio adopta entonces la definición de competencia como sistema (Tacca Huaman, 2011), que engloba y recoge varios elementos cognitivos, prácticos y afectivos que un individuo posee y desarrolla al momento de enfrentarse a una situación de la vida cotidiana, laboral o científica. Así pues, nos acercamos más a un término concebido desde la educación y no solo desde lo laboral, puesto que también valora mucho el actuar “ser persona”, necesario igualmente para llevar a cabo una función específica en los contextos del mundo laboral. Por lo tanto, se requiere que la formación de profesionales se construya sobre esta integración de conocimientos en el saber hacer y en el saber ser, convivir y conocer.

Como se mencionó en el apartado introductorio, las competencias se dividen en específicas y genéricas (Tobón, 2006). A continuación, se desglosa la definición de *competencias genéricas* y se explicita de qué manera se evidencian en el presente estudio.

Competencias genéricas

Rychen y Salganik (2003, citados por Villarroel y Bruna, 2014) afirman que este tipo de competencias se caracterizan por ser transversales en diferentes campos sociales, debido a que son

relevantes en varios ámbitos del ser humano, como el académico, el profesional, el personal y el social, es decir, atraviesan todos los campos de la acción humana. De igual manera, las competencias genéricas pertenecen a un orden mental superior, ya que favorecen el pensamiento crítico, analítico y de reflexión; son multifuncionales y multidimensionales, porque pueden ser desplegadas en diversos campos de la vida cotidiana del ser, y comprenden “las dimensiones perceptivas, normativas, cooperativas y conceptuales, entre otras” (Villarroel y Bruna, 2014, p. 26).

Teniendo en cuenta que las competencias genéricas son numerosas y variadas, el proyecto Tuning (Beneitone *et al.*, 2007) ha clasificado estas competencias en tres grandes grupos: instrumentales, interpersonales y genéricas (p. 332). Villarroel y Bruna (2014) las definen así:

[...] instrumentales [...] medios o herramientas para obtener un determinado fin; interpersonales [...] las diferentes capacidades que hacen que las personas logren una buena interacción con los demás; y sistémicas, [...] la comprensión de la totalidad de un conjunto o sistema. (p. 27)

Asimismo, Echeverría (2002) también considera que estas competencias genéricas son transversales a todas las áreas del conocimiento, pues atraviesan todos los campos profesionales, integrándose en las dimensiones del individuo, junto con el “saber” (técnico) o área de conocimiento propio de cada profesión; el “saber hacer” (metodológico); el “saber ser” (personal), y el “saber estar” (participativo); por consiguiente, estos conceptos definen la visión holística de las competencias.

Tobón (citado en Zapata, 2015, p. 26) igualmente las clasifica como “saber hacer”, “saber conocer” y “saber convivir”, las cuales buscan promover, por supuesto integradas al saber, la realización de actividades ubicadas en un contexto específico, con el objeto de conseguir el mejoramiento continuo en la práctica profesional. Sin embargo, en nuestra opinión, esta integración debería estar contemplada de manera más concreta en los currículos de

los programas. Esto crea la necesidad de brindar espacios pedagógicos para preparar más integralmente a los futuros profesionales (Schmal, 2015), reduciendo la brecha entre la formación académica y el mundo laboral: “La distancia entre la formación universitaria y el mundo laboral es amplia, lo que conlleva a que la integración laboral no sea exitosa” (Vélez, Delgado y Sánchez, 2018, p. 133).

Finalmente, otra clasificación propuesta por otros autores (García y Mora, 2000; Marzo, Pedraja y Rivera, 2006, citados en Clemente y Escribá, 2013), que agrupan las competencias genéricas en cuatro categorías, en consonancia con los propósitos de las anteriores:

Competencias especializadas: habilidad de comunicación escrita y oral, informática, idiomas, etc. Competencias sociales: trabajar en equipo, iniciativa, etc. Competencias metodológicas: habilidad para el aprendizaje, creatividad o trabajar de forma independiente. Competencias participativas: capacidad de liderazgo o negociación, perseverancia [...]. (Clemente y Escribá, 2013, p. 540)

Se hace importante señalar que el MEN (Colombia, MEN, 2009) propone unas fundamentaciones para que las competencias genéricas sean incluidas en los planes de estudios, lo que implica “diversas modalidades de enseñanza, definir y caracterizar las principales metodologías, delimitar los principales criterios y procedimientos de evaluación” (Miguel, 2005, p. 19), pues “Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo” (Levy, 1997, citado en Aznar *et al.*, 2011, p. 73).

En relación con ello, algunas instancias exigen que la educación superior apunte a desarrollar profesionales capaces de contribuir al mejoramiento de la economía y a las condiciones de vida (Villardón, 2015). Si bien esta posición puede ser cuestionada porque en ella subyacen ideologías de corte neoliberal, las tendencias mundiales apuntan a formar a los individuos para la transformación social. Esto no quiere decir que desde los contextos educativos no se pueda trabajar para la transformación social con formación en competencias, puesto que el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo (Colombia,

MEN, 2010) hace parte de las competencias en el sector educativo.

En este sentido, el constante cuestionamiento de los docentes para mejorar su práctica pedagógica y así proporcionar a los estudiantes las herramientas para un buen desempeño en el mundo laboral y que, a su vez, puedan manifestarse como seres pensantes en la sociedad ha impulsado estudios sobre el desarrollo de las competencias genéricas. Es posible encontrar desde investigaciones que buscan determinar el desarrollo, en los estudiantes, de “la adaptabilidad, la capacidad de resolver problemas y el trabajo en equipo” (Clemente y Escribá-Pérez, 2013), pasando por reflexiones en torno a la necesidad de transformar el perfil docente tradicional a uno que impulse tanto el desarrollo de competencias en sus estudiantes (Marrero y Lasso, 2017), la actualización de las metodologías y las formas de evaluación de los docentes para incorporarlas en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, como también la retroalimentación constante a los educandos (Villaruel y Bruna, 2014), hasta la elaboración de instrumentos para evaluar las “competencias adquiridas y el grado potencial de inserción en el mercado laboral de los estudiantes universitarios” (Solanes, Núñez y Rodríguez, 2012, p. 513).

En cuanto a los docentes en formación, Gairín (2011) resalta cuatro niveles de competencia genérica que deben desarrollar, y que, a la vez, interactúan de forma dinámica y recíproca con sus funciones: competencias técnicas (saber disciplinar), metodológicas (prácticas contextualizadas y reflexivas), sociales (trabajo con otros y con sus estudiantes) y personales (ética y responsabilidad docente), todo esto enmarcado en un contexto particular (p. 101).

Competencias específicas

Según el MEN (Colombia, MEN, 2010), las competencias específicas, identificadas también como “competencias laborales específicas”, se hallan directamente relacionadas con la actividad laboral, es decir, son exclusivas de cada profesión, y hacen referencia a la particularidad del desempeño

profesional, lo que permite comparar los programas y definir las especificidades de cada profesión.

En este programa de Licenciatura en Idiomas Extranjeros, las competencias específicas están encaminadas a desarrollar los componentes propios de los núcleos comunes y obligatorios descritos en la introducción. De esta manera, el proyecto de la revista académica se enmarca, entonces, en el componente disciplinar, puesto que en este se registra el desarrollo del proceso escritural, tanto en lengua materna, como en lengua extranjera. Así pues, la escritura está contenida en la competencia comunicativa y esta, a su vez, se compone de otros tres tipos de competencia: lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, las cuales se ven reflejadas en el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas: comprensión oral y escrita, y la expresión oral y escrita (Consejo de Europa, 2002).

La competencia de la expresión escrita en lengua materna y lengua extranjera

336

El acto de escribir debe ser visto más allá de la sola representación gráfica de sonidos o pensamientos, debido a que este puede reemplazar, en muchos casos, el acto de hablar (Porrás, 2012, p. 266). Además, la escritura moviliza ciertos aspectos cognitivos desarrollados por el escritor, como, por ejemplo, la memoria a largo plazo y el razonamiento lógico (Hayes y Flower, 1980, p. 12).

Los estudios sobre la escritura se han enmarcado en dos posturas, que se ven reflejadas, a su vez, en los enfoques didácticos: la primera es aquella que concibe la escritura como producto, mostrando al texto como resultado y objetivo final de la misma (Arias, 2012, p. 38). La segunda la concibe como proceso, y tiene en cuenta “los mecanismos que median entre quien escribe y lo que desea decir” (Porrás, 2012, p. 266).

En la postura procesual se plantean tres grandes pasos: la planificación, la textualización y la revisión, etapas inherentes a la escritura (Hayes y Flower, 1980). Para Cassany (2009a), *planificar*

involucra una configuración prelineal del texto a nivel mental o de representaciones gráficas; *textualizar* implica la estructuración del texto, utilizando todos los aspectos lingüísticos aprendidos, y el autor transforma de manera más verbal la configuración que se planteó en el paso anterior; y *revisar* apela a la evaluación del pretexto, del texto y el proceso completo de composición, mejorando las versiones del texto. En el caso de la revista académica, desde un inicio se establecieron las diferentes etapas del proceso de redacción y edición, y se evidenciaron los mismos pasos descritos por Hayes y Flower (1980): planificación, textualización y revisión.

De igual forma, estas dos perspectivas, la escritura como *producto* y como *proceso*, pueden ser evidenciadas en lengua extranjera, y el presente estudio es un ejemplo claro de la integración de las dos, puesto que se pudo constatar, por una parte —y desde la perspectiva de producto—, lo que demanda Porrás (2012) de este tipo de enseñanza: el “aprendizaje de la lengua extranjera y a su vez, el aprendizaje de la escritura en ella” (p. 269), aspectos que se registraron sobre todo en la etapa de revisión de los artículos, puesto que se debía obtener un producto bien redactado, tanto en lengua materna como en lengua extranjera. También hubo un periodo de traducción de los artículos, durante el cual los estudiantes reflexionaron sobre el uso de ciertas estructuras gramaticales, lingüísticas y de adecuación. Además, desde la perspectiva de la escritura como proceso, se refleja la integración del aprendizaje de la lengua y los procesos cognitivos y motivacionales de quien escribe (Porrás, 2012, p. 270).

En este orden de ideas, se puede decir que la edición de una revista implica desarrollar la expresión escrita. Aun cuando el interés no es crear “escritores” ni “traductores”, sí se debe dar cuenta de competencias escriturales que van de acuerdo con el perfil expresado en la misión de la Universidad: “forma profesionales integrales e investigadores(as) [...]” (Universidad del Atlántico, 2010, p. 7). Por lo tanto,

la competencia escritural es muy consecuente con su perfil de futuros maestros investigadores en contextos laborales, pues no solo su trabajo de grado está en un idioma extranjero para el caso particular de esta universidad, sino que, además, el ejercicio de investigar sobre su propia práctica de investigación estará sobre la base de la expresión escrita en sus diferentes formas: proyectos, diseño de programas, artículos, entre otros.

La publicación de la revista

La iniciativa de la publicación de la revista implicaba una organización que dependía del trabajo en equipo genuino, y decimos “genuino”, en tanto detrás de esta publicación no hay notas de ninguna asignatura, ni corresponde a ninguna exigencia en particular de directivas u de otra índole; por lo tanto, las motivaciones para trabajar en este proyecto dependen solo del deseo de implementar posibilidades concretas de aprendizaje para los estudiantes del semillero de investigación y así seguir desarrollando competencias generales, en particular las que tienen que ver con ellos como investigadores de su propio contexto, y específicas, en lo relacionado principalmente con la expresión escrita.

Esta publicación impresa correspondía a un tiempo estipulado de 5 meses del segundo semestre del año.

En la gestación del proyecto, las investigadoras notaron que la edición de la revista implicaba no solo la publicación de los artículos, sino también todo lo que representa la planeación: los planes para autofinanciar la publicación, el cronograma de trabajo, la selección de las secciones de la revista, los temas de las secciones, la portada, los personajes invitados, la revisión de documentos, el desarrollo del proceso mismo de escritura, la toma de fotografías, la diagramación de la revista, entre otras actividades que le son propias a dicho proceso.

Lo anterior demandaba un trabajo en equipo enmarcado en un proceso complejo de múltiples actividades, con criterios de corte colaborativo, con miembros comprometidos, debido a que el producto

final correspondería al resultado de 25 estudiantes y 6 investigadoras del grupo de investigación.³

Estas particularidades son totalmente diferentes a lo que un docente de aula puede tener en un salón de clases, donde puede organizar varios grupos de trabajo para desarrollar los contenidos de la clase, las evaluaciones, y los estudiantes se desenvolverán bajo las pautas del docente y cada grupo presentará su trabajo (o el producto esperado de esa actividad). En cambio, en este caso, el “trabajo” y el producto final necesariamente dependerán de la participación, la colaboración, el compromiso y la responsabilidad de todos sus 31 miembros.

El hecho de que la revista fue presentada en tres idiomas para toda la comunidad académica (no solo para los estudiantes de lenguas), y que los artículos fueron escritos en español, con su correspondiente traducción al idioma escogido (francés, inglés o alemán), se convirtió en otra oportunidad clave para el despliegue de la competencia de expresión escrita. Así, en el contexto de la licenciatura de esta universidad, el desarrollo de la competencia escritural se da en doble vía: no solo en el idioma extranjero escogido para publicar el artículo (saber disciplinar desde el núcleo obligatorio profesional), sino también la comunicación en lengua materna, la cual es una de las competencias genéricas determinadas por el MEN (Colombia, MEN, 2009) para la educación superior, debido a las pocas oportunidades de escribir en español, pues a partir de quinto semestre, en este plan de estudios la mayoría de las asignaturas del núcleo obligatorio (pedagogía, didácticas, investigativas y literarias) se imparten en francés o inglés. Este hecho se convierte, por lo tanto, en un reto para asumir en el desarrollo de esta competencia.

Método

Para desarrollar los objetivos de este estudio se asumió un enfoque cualitativo. Las razones

3 Tres de ellas asumieron la investigación de este proyecto, puesto que las demás solo colaboraron en la edición de la revista, pero no realizaron esta investigación.

obedecen a que trabajamos sobre las percepciones, las conductas y los comportamientos observables de los estudiantes, con base en la experiencia vivida durante la publicación de la revista.

Denzin y Lincoln (2000) señalan que el enfoque cualitativo ha permitido enfatizar en las cualidades, los procesos y los significados del objeto de estudio, los cuales, según los autores, no son examinados bajo criterios de cantidad, intensidad o frecuencia.

Población

Los participantes en el semillero de investigación eran estudiantes del programa de Licenciatura en Idiomas Extranjeros, de quinto a noveno semestres, con un nivel mínimo de competencia para los idiomas, en el menor de los casos, de B1 para inglés y francés, y A1 para el caso de alemán. No obstante, los estudiantes que optaron por alemán tenían nivel B1. Las edades eran de 21 años en promedio.

El ingreso a este semillero es libre y una vez en él, los estudiantes se comprometen a participar de los diferentes proyectos de investigación y académicos. Su objetivo es contribuir a la formación investigativa de los futuros profesores de idiomas extranjeros, mediante su participación en los proyectos de investigación de ESAPIDEX-B, bajo una óptica de desarrollo teórico-metodológico de los procesos investigativos.

Instrumentos de recolección de datos

Los datos se recogieron en los contextos reales de acción de los participantes, que incluye a las investigadoras, desde una observación participante, que abarca “notas de campo, entrevistas, documentos” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 472). Las investigadoras recogieron datos provenientes de las diferentes dinámicas que se dieron en este contexto en particular, ya que la investigación cualitativa “examina generalmente las palabras y acciones con un método narrativo o descriptivo” (Maykut y Morehouse, 1999, p. 5). Además,

registraron los comportamientos, las conductas y algunas interacciones.

Los estudiantes del semillero de este estudio ofrecieron información, mediante la entrevista en línea, muy probablemente desde su propia reflexión, sobre los procesos llevados a cabo para cumplir la edición y la publicación de la revista. Además, se obtuvo información del desarrollo de la competencia escritural de los estudiantes por medio de una rejilla de retroalimentación.

Los datos arrojados por las fuentes de información permitieron a las investigadoras realizar una triangulación de la información.

A continuación se describe cada uno de los instrumentos para recolectar los datos.

La entrevista en línea

La entrevista semiabierta en línea, a través de un formulario de Google (véase anexo), fue adaptada de la versión de Huguet (2005) para el trabajo en equipo, y para las preguntas de competencias escriturales se tomaron como base los aspectos académicos del proyecto.

La entrevista no solo sirvió como instrumento para evaluar las actividades realizadas en la implementación del proyecto de edición, sino que también ofreció información con respecto al impacto en el desarrollo de las competencias investigadas, a través de los juicios y las argumentaciones emitidos por los estudiantes.

Las preguntas que se pudieron cuantificar fueron las que respondían a “sí” y “no”. Sin embargo, estas preguntas cerradas fueron seguidas con “¿Por qué sí?” o “¿Por qué no?”, para que los estudiantes expusieran sus razones o argumentos al respecto, o dieran evidencias que describieran o identificaran los aspectos interrogados.

En este sentido, las preguntas fueron formuladas y diseñadas con el fin de develar los dos tipos de

competencias desarrollados: la competencia escritural y el trabajo en equipo.

En relación con el trabajo en equipo, se pudo abordar las percepciones con respecto a la resolución de conflictos y al clima relacional de los miembros del grupo, a la estructura, la organización y el funcionamiento de la revista. Es esta una organización compleja, pues son diversas y variadas las actividades para su ejecución en el contexto de universidad estatal.

Sin embargo, fue precisamente esa una de las razones principales para aprovechar el proyecto de la revista y así trabajar la competencia genérica del trabajo en equipo, en especial si esta es una de las bases de trabajo en sus futuros ambientes escolares. Además, para los docentes del programa de Licenciatura tiene implicaciones en el diseño de las estrategias pedagógicas, pues los resultados de este estudio provienen de la “experiencia” y no de solo ejercicios de reflexión. Además, esta experiencia integra los saberes disciplinares con su “ser humano”, pues la escuela moderna se sustenta en las bases de la formación integral.

Como se indicó antes, el número de estudiantes que participó en la investigación fue 25, de los cuales el 64 % participó en la encuesta, representados en 16 estudiantes. Estos fueron notificados de los objetivos de esta investigación y de las contribuciones a que tuvieran lugar los resultados de la misma. La encuesta fue de carácter anónimo y fue aplicada solamente a los estudiantes del semillero.

Diarios de campo de las investigadoras

Ahora bien, la percepción de los estudiantes del semillero no es suficiente para dar cuenta del impacto que tuvieron los procesos de la revista en su aprendizaje de competencias generales y específicas. Por tal razón, el diario de campo fue diseñado sobre el fundamento de la observación participante, pues cada una de las investigadoras debían recolectar la información en el contexto de las sesiones del semillero, es decir, en los encuentros de trabajo. En este sentido, Denzin y Lincoln afirman que es necesario “indagar sobre los objetos de estudio en su entorno natural y sus suposiciones, creencias y acciones; los comportamientos también son parte de los aspectos que proporcionan información para describir, documentar o interpretar” (2000, p. 3).

Los comportamientos observables y las opiniones de los estudiantes del semillero fueron claves para recolectar información de este estudio en torno al trabajo en equipo, el desempeño de los estudiantes durante las sesiones, el clima relacional, las relaciones interpersonales y las decisiones que tomaban entre ellos.

Para los nombres de los estudiantes, en los diarios de campo se utilizaron seudónimos.

Rejilla de retroalimentación de la escritura

Esta se implementó para identificar la competencia escritural. Esta rejilla permitía registrar el paso

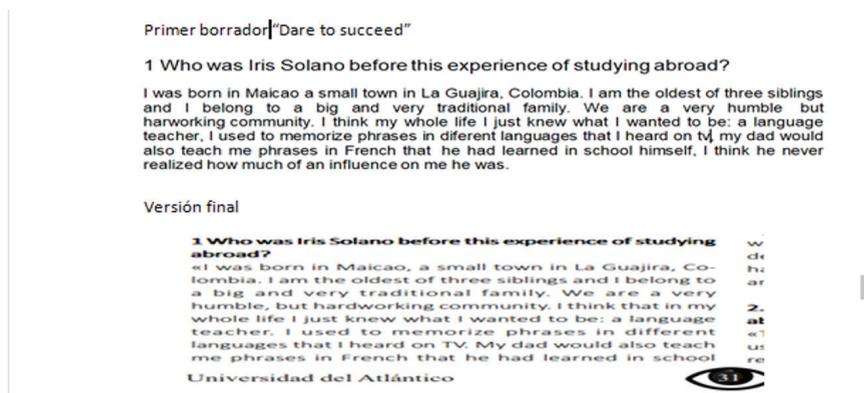


Figura 1 Muestra de fragmento de la primera versión de un artículo y su versión final

a paso del proceso de retroalimentación de la escritura, con el fin de monitorear la puesta en acción de sus conocimientos en la redacción de artículos y el mejoramiento de sus propias producciones, las cuales concluyeron en el producto final, es decir, los artículos finalmente impresos (véase Figura 1).

Tabla 1 Ejemplo de estructura de la rejilla de retroalimentación de la escritura

Artículo	
Autor	
Criterios de evaluación	

Fuente: Diseño de las investigadoras, con base en el planteado por Cassany (2009b).

En la rejilla se consignaron los procesos de retroalimentación de los artículos, redactados desde su versión en español, hasta la traducción en el idioma seleccionado por el estudiante (o viceversa, los que iniciaron con el idioma extranjero seleccionado y luego su versión en español) (véase la Tabla 1).

Durante la retroalimentación, las investigadoras tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: cohesión (puntuación, nexos, anáforas), coherencia (selección de la información, progresión de la información, estructura del texto, estructura del párrafo), adecuación (selección de la variedad —dialectal o estándar—), y selección del registro (formal/informal, objetivo/subjetivo...) (Cassany, 2009b). Asimismo, el despliegue de la competencia comunicativa, descrita en términos de competencia lingüística, pragmática y sociolingüística (Consejo de Europa, 2002).

Análisis de datos

Para determinar el impacto, dos tipos de instrumentos fueron utilizados en el análisis: el análisis de contenido de respuestas argumentativas de la entrevista y la verificación de evidencias que sustentaran esa percepción sobre el desarrollo de competencias escriturales y genéricas.

Con respecto a las competencias escriturales, la percepción de los estudiantes sobre la mejora fue del 100 % en las preguntas cuantificadas de la entrevista. El análisis de contenido de las respuestas argumentativas permitió identificar las razones dadas por los estudiantes, y que fueran consecuentes con sus percepciones, además de las respuestas recurrentes dando cuenta de las mismas ideas. Luego, esta percepción positiva se verificó con las evidencias en las rejillas de retroalimentación, analizando el cumplimiento de las correcciones, de borrador a borrador, hasta la versión final.

En cuanto a la percepción de la competencia genérica de trabajo en equipo, la entrevista arrojó porcentajes entre 75 % y 100 % para las respuestas afirmativas. El análisis de contenido de sus argumentaciones dio cuenta de ideas y razones consecuentes con estas percepciones.

De igual modo, se verificaron, por medio de las evidencias registradas en los diarios de campo, sentimientos, comportamientos, algunos comentarios, gestos, cumplimiento de tareas y cronograma, interacciones y, finalmente, conductas observables de los estudiantes en los encuentros de trabajo.

Resultados

Los resultados del análisis se presentan según la competencia a desarrollar.

Expresión escrita: proceso y producto

La expresión escrita se analizó desde dos perspectivas: la escritura como producto y como proceso.

Como *producto*, pues el estudiante, durante el proceso, desarrolló sus competencias lingüística, pragmática y sociolingüística, haciendo énfasis en la habilidad de la escritura.

La mayoría de las respuestas de los estudiantes mostró su satisfacción con respecto al aprendizaje de la lengua extranjera y al proceso escritural. La entrevista arrojó que el 81 % de los estudiantes

Tabla 2 Ejemplos de la rejilla de retroalimentación de la escritura. Proceso de revisión 1

Artículo	Ne laissez pas perdre l'opportunité, osez voyager!
Autor	Estudiantes Sandra, Amarilis y Amalia*
Criterios de evaluación	
Secuencia	"este párrafo debería estar en el desarrollo del texto y no en la introducción"
Estructura de párrafo	"Este párrafo está muy extenso. Debes reducir el número de palabras". "No se deja ver el tema que quieres tratar en este párrafo"

* Se utilizan seudónimos.

Fuente: Elaboración propia.

sostiene que se logró la consolidación de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, frente a un 19 % que señaló lo contrario. De igual manera, el 100 % de los estudiantes afirmó que mejoró su competencia escritural.

En lo que respecta a la escritura como *proceso*, este se organizó en las etapas que obedecen a la descripción propuesta por Hayes y Flower (1980): planeación (lluvia de ideas y organización de estas), textualización (proceso mismo de composición

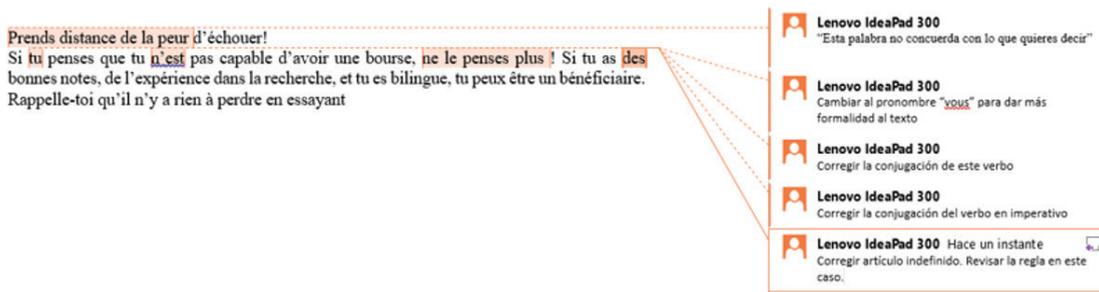
con base en pautas de redacción) y revisión (proceso de retroalimentación y corrección).

Respecto a la revisión, en la Tabla 2 se evidencian algunos elementos tomados una de las rejillas de retroalimentación de la escritura. En estos comentarios, las investigadoras buscan ser precisas, mostrándoles a los estudiantes cuáles aspectos deben corregir y por qué.

En la Figura 2 se observan algunos comentarios que hicieron las docentes a uno de los párrafos del artículo expuesto en la tabla 2. Se evidencian comentarios que en este caso apuntan más a correcciones de tipo lingüístico.

El proceso de retroalimentación y de corrección se repitió de tres a cinco veces para algunos, por cada artículo, según las necesidades y el avance de los mismos estudiantes. Este proceso implicó un verdadero compromiso por parte de ellos y ayudó de igual modo al mejoramiento del texto, así como al fortalecimiento de su competencia escritural. La Figura 2 también muestra un primer borrador de un texto y cómo quedó finalmente la versión publicada. Además, se relaciona la traducción del texto en español.

Los estudiantes calificaron de primordial la retroalimentación en la etapa de revisión, puesto que,



¡Sea precavido!

Actualícese, infórmese e investigue cada paso previamente. Busque becas durante y después de su pregrado, consulte sobre las condiciones de vida en el país al que quiere viajar, pero sobre todo, oriéntese sobre cómo realizar el trámite de pasaporte y visa; cree un vínculo con las universidades extranjeras a las que le gustaría asistir y, por último, sea constante para lograr su objetivo.

Eloignez-vous de la peur d'échouer!

Empêchez-vous de croire que vous n'êtes pas suffisamment apte à être bénéficiaire d'une bourse. Si vous avez de bonnes notes, de l'expérience dans la recherche, et vous êtes bilingue, vous pourriez être un bénéficiaire. Rappelez-vous qu'il n'y a rien à perdre en essayant.

Figura 2 Correcciones de las docentes

para ellos, esta fue clave para el éxito de la redacción de los artículos.

Con la información recolectada con la rejilla de retroalimentación y la verificación en el cumplimiento de las correcciones se evidencia el avance procesual y gradual de la expresión escrita en los estudiantes.

Competencia genérica: trabajo en equipo

El análisis de contenido de los argumentos presentados por los estudiantes en la entrevista y la verificación de evidencias en los comportamientos registrados en los diarios de campo arrojó que la mayoría de los estudiantes reconoce la importancia de la responsabilidad tanto del trabajo individual como del colectivo para el logro de objetivos comunes. Además, los estudiantes aprendieron que el respeto por las opiniones contrarias debe manejarse con madurez en el trabajo en equipo.

Asimismo, la toma de decisiones conjunta fue el resultado de acuerdos entre sus miembros y los compromisos derivados de estas decisiones, los cuales deben cumplirse para avanzar en el proceso de ejecución de proyectos. Sin embargo, aún presentan preferencias hacia el trabajo individual.

La comunicación fluida también fue importante en el desarrollo de la competencia, pues fundamenta los procesos igualmente complejos de organización que requieren de interacción constante.

La Figura 3 muestra un extracto del diario de campo de una de las investigadoras, que recoge información de una de las sesiones acerca del trabajo en equipo.

Dentro del desarrollo de esta competencia genérica, las investigadoras debieron hacer una especie de llamados de atención para recordar las reglas de juego o las pautas para el cumplimiento de actividades (apegarse a fechas, compartir la responsabilidad, respetar el orden de las actividades, tomar decisiones en conjunto, apoyarse mutuamente si alguien se ausentaba), puesto que, de otro modo, no se llegaría a publicar la revista.

Era importante que los estudiantes experimentaran que para el logro de objetivos no era suficiente la labor individual en el sistema organizativo, sino la interacción colectiva en la estructura establecida para lograr metas; por esa razón, este sistema estaba conformado por comités, diferentes a los grupos constituidos para escribir los artículos. Sin embargo, los estudiantes integraban dos comités al tiempo, lo que implicó múltiples y diversas funciones. Este aspecto está relacionado con el carácter multifuncional de las competencias, que, según Aznar *et al.*, (2011).

[...] permite que puedan ser utilizadas para la consecución de diferentes objetivos, afrontar la resolución de distintas situaciones-problema o desenvolverse

342

Día	Actividad	Comportamiento observado	Investigadora
Jueves 19 4:45 p.m. La coord. del grupo de inv. presen- ta las actividades a realizar. Toma 15 minutos. 5:00 p.m. Se dividen en los grupos de trabajo según los artículos	→ Se les pidió a los estudiantes revisar el cronograma de actividades para la realización de actividades o revisiones documentales según el caso	Los estudiantes se reúnen en los grupos. Algunos están incompletos, pero aún faltan algunos por venir. Se puede ver que inician diálogos con el alacá en la mayoría. Primera media hora: El grupo 3 está inconforme con las ideas expresadas. Acude a una de las docentes. Dos del grupo expresan un "no" gestual	Patte J. (Observo a los grupos de 5 conformados hoy)

Figura 3 Extracto del diario de campo

ante la realización de tareas o trabajos de una variada índole (p. 74).

Esta dinámica de relaciones y responsabilidades fue clave para dos propósitos: comprender la organización global del proyecto de la edición, con el fin de visionar el todo y sus partes, que les permitiera reconocer la responsabilidad compartida, individual y colectiva de cada comité para lograr el objetivo de publicación, y la multiplicidad de funciones y retos de los estudiantes y docentes que afrontarían en el proyecto.

Pese a que la mayoría reflejó dificultades en la comprensión de la organización estructural de la ejecución del proyecto de la revista, esto no impidió reconocer que esa organización orientaría las diferentes actividades que ellos debían realizar. En este sentido, uno de los estudiantes afirmó que:

La creación de estos comités permitió agilizar la creación de la revista en buena parte, ya que el trabajo se distribuía entre los diferentes grupos (Pregunta 9, est. 5).

En relación con el trabajo en equipo, la percepción de los estudiantes arrojó que un 69 % se mostró satisfecho con la labor de sus compañeros, mientras el 31 % dijo haberse sentido incómodo con la realización del trabajo por grupos.

Durante la organización de la revista, los estudiantes escogieron por voluntad propia sus equipos de trabajos, lo cual facilitó el desarrollo de las actividades. Así lo evidencia uno de ellos:

[...] sí, me sentí bien con mis compañeros. Llegamos a un común acuerdo y teníamos buena comunicación (Pregunta 27, est. 11).

El conocer las capacidades de trabajo y entrega entre los estudiantes, la manera como laboraron y la comunicación fueron aspectos significativos para lograr un mejor desempeño. Esto también se vio reflejado en el proceso de la redacción de los artículos de los subgrupos que se formaron en los comités.

No obstante, de acuerdo con las opiniones de los estudiantes, es posible constatar que hubo ciertas situaciones tensas, puesto que estas relaciones también generan diferencias entre ellos; sin embargo, comprendieron que hacen parte de las dinámicas relacionales y de los procesos de trabajo de las diferentes actividades entre los individuos de un mismo grupo, y que son oportunidades para buscar soluciones a conflictos, a retos, barreras, para crecer y superarlas.

Que las ideas con mis otros compañeros algunas veces se cruzaban y pues de una u otra forma sentí que no podía expresarme como quería (Pregunta 38, est. 3).

Estas diferencias se evidenciaron en algún momento en la redacción del artículo; sin embargo, ellos afirman que este tipo de inconvenientes son normales y que de alguna manera enriquecen el proceso.

Hubo roces y desacuerdos, porque se propusieron “formatos inamovibles” [el estudiante se refiere al esquema de diagramación], sin derecho a cambio, lo que produjo discrepancia y falta de interés en los otros miembros de la sección (Pregunta 45, est. 4).

Tabla 3 Ejemplo de informe de conducta en un diario de campo

Número de sesión	Acción o comportamiento	Comentario	Autor del comentario
Sesión 3	Pasan el primer borrador al investigador para la revisión de estilo en español	Se presentan desavenencias a la hora de la coherencia en la redacción de las respuestas, principalmente los estudiantes que se repartieron el trabajo. El estilo es diferente. El docente investigador a cargo empieza el proceso de retroalimentación en línea	Todas las investigadoras

En los diarios de campo se anotan comportamientos que llevaron a un lento e infructuoso avance de los trabajos en dos grupos que optaron por laborar por su cuenta. En la Tabla 3 se presenta un registro de una conducta al respecto en uno de los diarios de campo.

Esta modalidad de trabajo creó más desacuerdos, falta de coherencia y estilo en los artículos, puesto que no tomaban forma y no presentaban un buen resultado. Solo la experiencia les permitió entender esta diferencia.

[...] entonces, tener todos estos aspectos en cuenta y organizarlas en un solo artículo, pienso que fue un reto. Pero gracias a Dios pudimos afrontarlo (Pregunta 27, est. 3).

Al final, tomaron la mejor decisión, al ver el resultado de los otros grupos.

En el trabajo en equipo, la comunicación entre los miembros fue altamente positiva. Los registros del diario muestran interacciones mayormente fluidas entre los estudiantes para los acuerdos, así como el uso frecuente de correos electrónicos y la atención puesta en las directrices. Los canales y las vías de comunicación también son fundamentales para establecer la interacción apropiada, fluida y consecuente con el sistema organizativo.

En relación con la percepción de los estudiantes, el 87 % afirmó que la comunicación fue efectiva y solo el 13 % respondió negativamente. En lo que tiene que ver con el clima relacional, los estudiantes lo definieron como cordial, de tolerancia, de respeto y comunicación, aun cuando comprendieron que no todas las ideas pueden imponerse a los demás.

Si, como lo mencioné antes, cada persona piensa diferente, lo realmente importante es saber aceptar la opinión del otro y llegar a un punto medio, un acuerdo (Pregunta 45, est. 4).

Evidencia de ello son las situaciones consignadas en los diarios de campo, que se reflejaron al llegar a acuerdos para tomar decisiones, especialmente en lo relacionado con cómo llevar a cabo las actividades con horarios, fechas y responsabilidades en cada comité. Asimismo, con las ideas

planteadas para desarrollar en los artículos de la revista.

El trabajo en equipo también requiere de un seguimiento. Esto implicaba que los líderes de cada comité debían ejercer este seguimiento sobre ellos mismos y sobre sus compañeros. Con un 100 % de “sí”, los estudiantes afirmaron en la encuesta que se hizo seguimiento a los planes y acuerdos establecidos. Esto se pudo constatar con el avance de las actividades en cada encuentro, pues requería de un plan de acción para cada sesión y este debía cumplirse para poder seguir avanzando. Además, de acuerdo con los diarios de campo, los estudiantes socializaban el avance y el cumplimiento de tareas, así como presentaban los obstáculos con que se enfrentaban (si un entrevistado canceló la entrevista, si hubo “paro de actividades”, si la grabadora se dañó, si las retroalimentaciones realizadas a sus artículos fueron profundas, entre otras) y que traían nuevos desafíos para resolver.

Es importante reconocer que, mediante los procesos descritos, los estudiantes crean conciencia de que los procesos deben evaluarse y mejorarse.

Sí, cabe la idea de replantear el proceso para solucionar los posibles puntos negativos, y así mejorar en una futura edición de la revista (Pregunta 27, est. 2).

El 75 % de los estudiantes expone que es necesario hacer ciertos ajustes en el proceso y el 25 % de ellos considera que no hace falta. Los registros del diario de campo muestran que los estudiantes también manifestaban los aspectos que juzgaban no funcionaban bien: la selección de una idea para orientar el artículo, la insatisfacción por las fotos tomadas, la recolección de los fondos de financiamiento, el replanteamiento de una actividad de diagramación, etc.

Conclusiones

Respecto al impacto de la edición de una revista como estrategia pedagógica para desarrollar las competencias genéricas del trabajo en equipo y las competencias

escriturales de los estudiantes de un semillero, se concluye que fue de alto impacto.

En primera instancia, la habilidad de expresión escrita en el aprendizaje de las otras lenguas (inglés, alemán y francés) se vio fortalecido. Los estudiantes vivieron una experiencia real, que implicó trabajar las competencias lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas, para poder alcanzar un nivel de mejor desempeño, que se reflejara en un artículo que lo evidenciara.

Como se ha planteado a lo largo de este artículo, la habilidad de la expresión escrita es una de las que requiere mayor afianzamiento en el desarrollo de este programa de Licenciatura en Idiomas Extranjeros; por lo tanto, la edición de esta revista se constituyó en una estrategia pedagógica, enmarcada en un contexto académico significativo, concreto y real, pues permitió el aprendizaje de esta habilidad en las competencias lingüística, pragmática y sociolingüística.

La expresión escrita mejoró tanto en los idiomas extranjeros como en la lengua materna, mostrando en la última versión del texto la apropiación del proceso escritural y el fortalecimiento del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, lo que acentúa la importancia del proceso de retroalimentación.

La revista en cuatro idiomas representó una mayor motivación para los estudiantes, pues aparte del proceso de realizar las lecturas y las entrevistas para la redacción de los artículos, estos retaban a los estudiantes a escribirlos en los idiomas objeto de estudio de su programa, convirtiéndose en un desafío real para aquellos, al igual que el enfrentarse al reto de realizar una traducción.

En este sentido, el impacto fue positivo, porque desde las percepciones y el análisis de los procesos de desarrollo escritural se pudo demostrar que el ejercicio de redactar y editar un artículo movilizó una serie de conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas en los estudiantes, lo que fortaleció el aprendizaje de la lengua extranjera como tal y el de la escritura en dicha lengua.

En relación con el impacto del desarrollo y desempeño de la competencia genérica asociada con el trabajo en equipo, el proyecto de la revista permitió, como estrategia pedagógica, (1) experimentar el desarrollo del trabajo en equipo para la consecución de objetivos, (2) asumir la responsabilidad y el compromiso de sus miembros como de gran importancia y relevancia, y (3) reconocer que dicho trabajo en grupo es clave para el éxito de las actividades.

Asimismo, la importancia que tiene laborar en equipo es clave en la formación docente, pues los maestros deberán trabajar en función de un colectivo, en el cual se desenvolverán, debido a que en las comunidades educativas el trabajo no es individualizado, sino que responde a la acción conjunta para el logro de metas que desarrollen la formación integral de los alumnos. De acuerdo con Barnard, “para alcanzar los objetivos las personas no actúan solas, sino que se relacionan” (1959, citado en Vélez, Delgado y Sánchez, 2018, p. 133).

El proyecto de publicación de la revista es un claro valor agregado a la formación de los estudiantes del semillero como futuro profesional en la enseñanza de las lenguas. Ha sido clave desde el punto de vista de las competencias que se desarrollan, así como en la estimulación a explorar más seriamente la investigación desde su quehacer académico como estudiante. Igualmente, tiene implicaciones para los docentes de los programas de formación, puesto que el proyecto es significativo en la formación integral de los futuros maestros como miembros de una comunidad que busca el logro de objetivos comunes, que redunden en procesos de optimización de la calidad en la educación.

Además, esta experiencia es un ejemplo concreto de quehaceres de orden curricular que podrán ser parte de la experiencia evidenciada (publicación y reconocimiento en los créditos de la revista) para sus hojas de vida.

En los programas de formación inicial de docentes, como las licenciaturas, es importante evidenciar el desarrollo, especialmente, de las competencias genéricas, y repensar planteamientos que concreten la formación de los futuros docentes no solo como agentes mediadores del conocimiento (instrumentalización de la profesión), sino también del desarrollo integral que dé cuenta de la transformación social de sus futuros educandos. Y aun cuando se puede plantear que los profesores aprenderán en sus primeros años profesionales, cabe destacar que los programas y los docentes formadores de formadores están llamados a ejercer prácticas más colaborativas y basadas en la experiencia, para enriquecer sus propias prácticas de enseñanza, que fundamentalmente se centran en la teorización.

Los resultados muestran que se logró un alto impacto en el mejoramiento de las competencias propuestas para el análisis, evidenciando que existe la necesidad de repensar estrategias pedagógicas que potencien todos los espacios posibles para el aprendizaje y el afianzamiento de las competencias, especialmente, las genéricas, las cuales no necesariamente se evidencian con objetivos concretos de implementación en los planes de estudio. En el documento maestro que soporta el programa de Licenciatura se encuentran las competencias transversales del perfil del egresado; no obstante, no se evidencian de manera explícita en los objetivos de las actividades de aula.

Se hace necesaria una investigación futura para incluir grupos más gruesos, para determinar y establecer cómo se integrarían y se trabajarían las competencias genéricas en el programa, pues este grupo de semillero en particular, aun cuando son estudiantes del programa, no necesariamente establece la generalidad de los resultados en el desarrollo de las competencias genéricas, convirtiéndose así en una limitante para generalizar resultados.

Este grupo de semilleros representan un grupo de estudiantes con características, intereses y motivaciones que pueden ser diferentes a las del resto

de los estudiantes de la Licenciatura. No obstante, puede incentivar a los docentes del programa de formación a repensar más escenarios que den cuenta del desarrollo de esta competencia y se concreten estrategias pedagógicas para su desarrollo en los futuros docentes.

La edición de esta revista se llevó a cabo en un periodo de 5 meses, lo que implicaba trabajo extra para los estudiantes y las docentes a cargo, pues no hace parte de ninguna asignatura, y el soporte para lograr el objetivo final de publicación obedece solo a órdenes de tipo motivacional. Por esta razón, también se convierte en una limitante para los resultados, en términos del impacto de esta actividad, pues si bien la población es un grupo de semillero de investigación, es decir, son estudiantes del programa, no necesariamente editar una revista correspondía a los intereses de toda la población estudiantil del mismo; además, no necesariamente las competencias genéricas estudiadas son el reflejo de todos los estudiantes del programa. Pese a ello, el trabajar bajo presión de tiempos se convertía en una posibilidad de vivenciar esto en un contexto real de posibles funciones en las escuelas a donde lleguen a desempeñarse más adelante como profesionales.

Por último, la metodología empleada para la ejecución del proyecto de la revista permitió establecer un rol estipulado para cada uno de sus miembros, a través de los comités y las funciones constituidas. Esto posibilitó que se aprovecharan las distintas capacidades de sus miembros y descubrir otras en el camino, de las cuales ellos mismos no tenían conocimiento o pensaban que no fueran capaces. La misma naturaleza de este proyecto estimuló la iniciativa y la creatividad tanto para realizar actividades, como para la toma de decisiones, en la cual se debe respetar las opiniones de los otros, y que las dificultades se pueden convertir en retos por asumir y que se deben apoyar para superarlos. Igualmente, les permitió experimentar que el trabajo en equipo, y no solo el trabajo individual, es importantísimo a la hora de alcanzar el éxito de los proyectos.

Referencias

- Arias-Fuentes, D. (2012). La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. Tareas pendientes. En E. Bartol y L. Chamanadjian (Eds.), *Coloquio Internacional sobre la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en Quebec IV (No 19, 2012)* (pp. 33-46). Montreal, Universidad de Montreal. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/34072/1/2012_Pastor_Tinkuy.pdf
- Aznar, I., Cáceres, M. P., e Hinojo, M. A. (2011). La adquisición de competencias específicas en la educación superior. Evaluando la formación del psicopedagogo en la Universidad de Granada. *Ensayos*, 26, 71-93. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v26i0.70>
- Beneitone, P., Esquetine, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (Eds.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final-Proyecto Tuning en América Latina*. Bilbao, España: Publicaciones de la Universidad de Deusto. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIIFinal-Report_SP.pdf
- Cassany, D. (2009a). La composición escrita en E/LE. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (9), 47-66. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22837/cassany_composicion.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cassany, D. (2009b). *Reparar la escritura* [fragmento]. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/289-reparar-la-escritura-did-ctica-de-la-correcion-de-lo-escritopdf-KGW3t-libro.pdf>
- Clemente-Ricolfe, J. S., y Escribá-Pérez, C. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la universidad. *Revista de Educación*, (362), 535-561. Recuperado de <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/45684/Clemente?sequence=1>. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-241>
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Ludlow, L., Grudnoff, L., y Aitken, G. (2014). The challenge and promise of complexity theory for teacher education research. *Teachers College Record*, 116(5), 1-37. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/286879936_The_Challenge_and_Promise_of_Complexity_Theory_for_Teacher_Education_Research/link/581cc5c308aeccc08a99be/download
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). Competencias genéricas en educación superior. *Educación Superior. Boletín Informativo*, (13), 1-20. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-92779_archivo_pdf_Boletin13.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). Resolución 18583, por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016 (2017 sep. 15). Recuperado de https://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/resolucion_final_18583_de_2017deroga_2041.pdf
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2000). *The qualitative inquiry reader*. SAGE Publications Inc.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43. <http://revistas.um.es/rie/article/view/97411>
- Universidad del Atlántico. (2016). *Proyecto educativo del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras Universidad del Atlántico*. Barranquilla, Universidad del Atlántico. <https://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/sites/default/files/PEP%20Idiomas-1.pdf>
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basadas en competencias. *Bordón*, 63(1), 93-108. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28907>
- Hayes, J., y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill, Ed.
- Huguet, T. (2005). Pistas para la evaluación: preguntas para evaluar el trabajo en un equipo. *Aula Infantil*, (26). <http://www.grao.com/revistas/aula-infantil/026-el-trabajo-en-equipo-del-profesorado/pistas-para-la-evaluacion-preguntas-para-evaluar-el-trabajo-en-un-equipo>
- Marrero, O., y Lasso, M. (2017). El proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias. Una visión desde el enfoque sistémico. *Congreso Universidad*, 6(4), 28-46. <http://revista.congresouniversidad.cu/index.php/rcu/article/download/837/786/>
- Maykut, P., y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Nurtado.

- Miguel Díaz, M. de (Dir.). (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Ediciones Universidad de Oviedo. https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf
- Porras, J. (2012). Enseñar a escribir en lengua extranjera: una propuesta para la formación docente. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 263-290. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39927
- Schmal, R. (2015). Evolución de un programa de formación en competencias genéricas. *Formación Universitaria*, 8(6), 95-106. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062015000600012>
- Solanes, Á., Núñez, R., y Rodríguez, J. (2012). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 30(1-3), 513-522. <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/viewFile/429/349>
- Tacca, D. (2011). El “nuevo” enfoque pedagógico: las competencias. *Investigación Educativa*, 15(28), 163-185. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/download/5426/4673/>
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf
- Tuning. América Latina (s. f.). *Proyecto Tuning*. [documento html]. <http://www.tuningal.org/>
- Universidad del Atlántico (2010). *Proyecto educativo institucional Universidad del Atlántico*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Atlántico.
- Universidad del Atlántico (2016). Documento maestro. Registro calificado programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés y Francés. Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia.
- Ureña, E., y Ureña, V. (2016). Las competencias genéricas en la formación del estudiantado de la enseñanza del inglés en la Universidad de Costa Rica: visión de docentes y estudiantes y su relación con las demandas del sector empleador. *InterSedes*, 17(36), 2-33. <https://doi.org/10.15517/isucrv17i36.26977>
- Vélez Bedoya, Á. R., Delgado Vélez, L. D., y Sánchez Torres, W. C. (2018). Análisis prospectivo de las competencias genéricas Tuning-Alfa en la ciudad de Medellín al 2032. *El Ágora USB*, 18(1), 131-152. <https://doi.org/10.21500/16578031.3446>
- Villardón, L. (Coord.) (2015). *Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo*. Narcea.
- Villarroel, V., y Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: un desafío pendiente. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 13(1), 23-34. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335>
- Zapata, J. (2015). El modelo y enfoque de formación por competencias en la educación superior: apuntes sobre sus fortalezas y debilidades. *Revista Academia y Virtualidad*, 8(2), 24-33.

Cómo citar este artículo: García-Chamorro, M. C., Rolong-Gamboa, M. T., y Villar-Guerra, L. M. (2020). Una revista académica como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias genéricas y específicas de docentes de lengua en formación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 329-351. <https://www.doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a14>

Anexo. Encuesta de percepciones de los estudiantes del semillero sobre publicación de la revista

Encuesta sobre el proyecto de la revista

1. ¿Crees tú que se logró la consolidación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras con la creación de la revista Regard? ¿Por qué?
2. ¿Crees tú que mejoró tu competencia escritural en la redacción de textos de índole investigativo y académico? ¿Por qué?
3. ¿El hecho de trabajar la revista en varios idiomas fue factor de motivación para tu participación en la creación de la revista? ¿Por qué?
4. ¿Crees tú que la creación de la revista es un espacio válido para la difusión de información y conocimiento del grupo de investigación? ¿Por qué?
5. ¿Consideras que la publicación de la revista estimula el debate acerca de las metodologías e instrumentos de análisis relacionados con la enseñanza-aprendizaje de los idiomas extranjeros? ¿Por qué?
6. ¿Crees tú que esta revista sea atractiva para que los docentes y estudiantes investigadores quieran publicar sus investigaciones en torno a la enseñanza y el aprendizaje de los idiomas extranjeros? ¿Por qué?
7. ¿Consideras que este proyecto de la publicación de la revista significa un valor agregado en tu formación como futuro profesional de la enseñanza? ¿Por qué?
8. El grupo y semillero de investigación ESAPIDEX-B está organizado por comités a cargo de las diferentes secciones que conforman la revista. Esta se compone de unas secciones fijas y otras ocasionales. De las decisiones tomadas, ¿puede identificar cuáles secciones de la revista fueron fijas y cuáles ocasionales?
9. ¿Cuáles fueron los comités académicos que se organizaron?
10. ¿Qué dificultades se te presentaron a la hora de redactar tu artículo?
11. ¿Puedes distinguir cuál fue el docente investigador líder que te orientó en el desarrollo del contenido del artículo que tú tenías a cargo? ¿Por qué?
12. ¿Qué aciertos o desaciertos se te presentaron al escoger tu tema de investigación en la revista?
13. ¿Recibiste a satisfacción y a tiempo las correcciones de las docentes investigadoras? Argumenta tu respuesta.
14. ¿Te sentiste cómodo(a) con las correcciones o se crearon confusiones con respecto al conocimiento que tienes de la lengua? ¿Por qué?
15. ¿El proceso de corrección de estilo de los artículos fue oportuno, apropiado, claro, pertinente por parte de los docentes investigadores?

16. ¿Qué dificultades se le presentaron a la hora de hacer la entrevista?
17. ¿Crees que los estudiantes del semillero son los únicos que deben redactar artículos o debe abrirse la posibilidad a otros estudiantes de diferentes programas como autores? Argumenta tu respuesta.
18. ¿Qué harías para promover la cooperación académica entre los estudiantes del programa y los estudiantes de otros programas?
19. ¿Aprendiste a diagramar? Argumenta tu respuesta.
20. ¿Participaste del proceso de diagramación? Argumenta tu respuesta.
21. ¿Entendiste qué es la diagramación? Argumenta tu respuesta.
22. ¿Se tuvieron en cuenta tus sugerencias? ¿El modelo inicial de tu diseño corresponde de alguna manera con el diseño final? ¿Viste reflejado tu aporte, su creación? Argumenta tu respuesta.
23. ¿Cómo te pareció la forma en que se trabajó para escoger los componentes gráficos de la revista?
24. ¿Qué importancia le diste a la imagen (foto) en tu artículo? ¿Por qué?
25. ¿Qué le cambiarías a la parte gráfica?
26. ¿Te gustaría elaborar por completo tu trabajo en la revista (entrevista + foto + diagramación)? ¿Por qué?
27. ¿Te sentiste cómodo con los compañeros de tu equipo? ¿Hubo discrepancias? ¿Las solucionaron? Argumenta tu respuesta.
28. ¿Las funciones de cada miembro del grupo eran claras? ¿Por qué?
29. ¿Qué cambios consideras tú debe haber en la organización y los cargos?
30. ¿Se aprovecharon las distintas capacidades de los miembros del equipo de trabajo? ¿Por qué?
31. ¿Los canales de comunicación al interior del equipo funcionaron bien? ¿Por qué?
32. En tu opinión, ¿cuáles fueron las actividades de coordinación del trabajo en equipo que funcionaron mejor? ¿Cuáles no?
33. ¿Se tuvieron en cuenta tus opiniones y aportes en las reuniones del semillero?
34. ¿Se llevó a cabo un seguimiento de los acuerdos pactados? ¿De qué manera?
35. ¿Participaste activamente de las diferentes actividades para la elaboración de la revista? Argumenta la respuesta.
36. ¿Hubo interrupciones en la elaboración de la revista? ¿Cuáles? ¿En qué momento?
37. ¿Hubo tiempo para realizar las actividades previstas en el proyecto de la realización de la revista?

38. ¿Consideras tú que se debe realizar una valoración del equipo y replantear mejoras durante el proceso de la elaboración del proyecto de la revista? Argumenta la respuesta.
39. Cuando surgieron conflictos, ¿se pudo hablar de ellos y se resolvieron? ¿Cómo?
40. ¿Los miembros del semillero cumplieron los acuerdos a los que se comprometieron? ¿En qué momento?
41. Ante los conflictos, ¿primó la queja o la capacidad de hacer propuestas o plantear alternativas?
42. ¿Cómo te sientes como miembro del semillero ESAPIDEX-B?
43. ¿Consideras que hay un clima positivo al interior del semillero? ¿Por qué?
44. ¿Se estrecharon relaciones constructivas entre los miembros del equipo de trabajo?
45. ¿Se respetó y se aceptó la diversidad como factor que enriquece el trabajo en equipo? ¿De qué manera?
46. ¿Sentiste apoyo cuando tuviste una dificultad de parte de a) las investigadoras del grupo b) los compañeros del semillero? ¿Por qué?
47. ¿Crees tener sentido de pertenencia con el grupo del semillero de ESAPIDEX-B? Argumente la respuesta.
48. ¿Se realizaron actos sociales de bienvenida, despedida o con motivos de celebraciones en el interior del grupo de investigación ESAPIDEX-B?
49. ¿Los investigadores estimularon la iniciativa y la creatividad en la realización del proyecto? ¿De qué manera?
50. ¿Se aprovechó el saber y la experiencia de los distintos miembros del equipo de trabajo? ¿De qué manera?
51. Con respecto a la reflexión sobre la redacción y la traducción de los artículos —tu primer borrador del artículo y el artículo final—, ¿qué experiencia te quedó del proceso?
52. ¿Se aprovechó el saber y la experiencia de los distintos miembros del equipo de trabajo?
53. ¿Sientes que posees suficiente información de los proyectos del semillero? ¿Por qué?
54. Señala las actividades de formación y difusión del conocimiento en las que participaste durante el semestre 2013-2.
55. Describe brevemente cómo ayudaron estas actividades a tu desarrollo profesional e integral.

Si tienes alguna otra sugerencia o comentario para mejorar el trabajo en el semillero o la elaboración de la cuarta edición de la revista *Regard*, escribe aquí: _____

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING: IN-SERVICE TEACHERS' KNOWLEDGE AND PERCEPTIONS BEFORE AND AFTER A PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAM

APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS:
CONOCIMIENTO Y PERCEPCIONES DE PROFESORES ANTES Y DESPUÉS
DE LA IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL

APPRENTISSAGE INTÉGRÉ DE CONTENU ET DES LANGUES : CONNAISSANCES
ET PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS AVANT ET APRÈS LA MISE EN ŒUVRE
D'UN PROGRAMME DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Jermaine S. McDougald

M. A. TEFL Universidad de Jaén,
España.
Director of Faculty and Research,
Department of Foreign Languages
and Cultures, Universidad de La
Sabana, Chía, Colombia.
jermaine.mcdougald1@unisabana.
edu.co
[https://orcid.
org/0000-0002-2558-5178](https://orcid.org/0000-0002-2558-5178)

Daniel Pissarello

M. A., English Language Teaching
for Self-Directed Learning
Universidad de La Sabana, Chía,
Colombia.
ELT Consultant, ILS Colombia.
consultant@ilscolumbia.com.co

ABSTRACT

This mixed-methods study investigated in-service teachers' perceptions and knowledge about content and language integrated learning (CLIL) and bilingual education. Data were collected using surveys, questionnaires and semi-structured interviews from 26 in-service teachers in Valledupar, Colombia, before and after their participation in an online teacher education program. Findings revealed that teamwork and administrative support are crucial factors for a successful CLIL implementation. However, results also showed that teachers knew very little about the CLIL approach, although they claimed to have been using it at their schools for 3-4 years before the study, suggesting that any previous in-service teacher training had not resulted in an adequate understanding of CLIL or bilingual education for the context. The teachers' perceptions of CLIL and bilingualism were more positive after the training, and they reported understanding similarities and differences between both concepts. Hence, there is a need for more specialized training (material design, planning, communication, and assessment) to better prepare in-service teachers for bi-/multilingual learning environments, which in turn would provide teachers with much-needed tools for more effective delivery of CLIL-oriented solutions.

Keywords: CLIL; content and language integrated learning; teacher education; professional development; teacher perceptions; teacher knowledge; bilingual education.

RESUMEN

El presente estudio de métodos mixtos investigó las percepciones y el conocimiento de profesores de lengua en ejercicio sobre el AICLE y la educación bilingüe. El estudio se hizo con base en el análisis de datos recogidos por medio de encuestas,

353

Received: 2018-12-22 / Accepted: 2019-08-26 / Published: 2020-05-01
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a03>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 25 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2020), PP. 353-372, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

cuestionarios y entrevistas semiestructuras a 26 profesores de lenguas en la ciudad de Valledupar, Colombia, antes y después de participar en un programa de desarrollo profesional virtual. Los hallazgos revelaron que el trabajo en equipo y el apoyo administrativo son factores cruciales para el éxito en la implementación de un programa de AICLE. Pero los resultados también indicaron que los docentes conocen muy poco sobre el método de AICLE, pese a que afirmaron que lo habían usado en sus instituciones durante 3 o 4 años antes del estudio, lo que indica que la formación para docentes en ejercicio no había proporcionado la comprensión necesaria sobre AICLE y la educación bilingüe para ese contexto. Las percepciones de los docentes sobre el AICLE y el bilingüismo fueron más positivas después de la formación, y declararon entender las semejanzas y diferencias entre ambos conceptos. Por consiguiente, se observa la necesidad de mayor formación especializada (diseño de materiales, planeación, comunicación y evaluación) para preparar mejor a los docentes en ejercicio para entornos de aprendizaje bilingüe y multilingüe, lo que a su vez proporcionaría a los maestros herramientas que necesitan para ofrecer de manera más efectiva las soluciones orientadas al AICLE.

Palabras clave: AICLE; aprendizaje integrado de contenido y lenguas; formación de docentes; desarrollo profesional; percepciones de docentes; conocimiento de docentes; educación bilingüe.

RÉSUMÉ

La présente étude à méthode mixte a examiné les perceptions et les connaissances des enseignants d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) et l'éducation bilingue. L'étude a été faite sur la base de l'analyse des données collectées par le biais d'enquêtes, de questionnaires et d'entretiens semi-structurés à 26 enseignants de langues de la ville de Valledupar, Colombie, avant et après avoir participé à un programme de développement professionnel virtuel. Les résultats ont révélé que le travail d'équipe et le soutien administratif sont des facteurs cruciaux pour réussir la mise en œuvre d'un programme EMILE. Mais les résultats indiquent également que les enseignants en savent très peu sur la méthode EMILE, bien qu'ils affirment l'avoir utilisée dans leurs établissements pendant 3 à 4 ans avant l'étude, ce qui indique que la formation des enseignants en exercice n'avait pas fourni la compréhension nécessaire de l'EMILE et de l'éducation bilingue dans ce contexte. Les perceptions des enseignants à l'égard de l'EMILE et du bilinguisme étaient plus positives après la formation, et ils ont déclaré qu'ils comprenaient les similitudes et les différences entre les deux concepts. Par conséquent, il est nécessaire de dispenser une formation plus spécialisée (conception, planification, communication et évaluation du matériel) afin de mieux préparer les enseignants en exercice aux environnements d'apprentissage bilingues et multilingues, qui à leur tour fourniraient aux enseignants les outils dont ils ont besoin pour offrir plus efficacement des solutions orientées EMILE.

Mots clés : EMILE; enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère; éducation d'enseignants; développement professionnel; perceptions des enseignants; connaissances des enseignants; éducation bilingue.

Introduction

As Crystal (2003) mentioned in “English as a Global Language,” there has never been a time when such an urgent need for a global language was required. As a result of this, English continues to play a major role for individuals communicating around the world, making English a lingua franca that allows people to participate in a globalized community.

Bearing these circumstances in mind, many countries have adopted English into their national curricula, often acknowledging its importance as a lingua franca for international trade, international relations, and education. Colombia has not been the exception in recognizing the importance of English for education, national growth, and competitiveness, as evidenced in projects carried out by the Ministry of National Education (Colombia, Ministry of Education, —hereinafter MEN), such as the National Bilingual Program 2004-2019, Program Strengthening of Foreign Languages Competences (2010-2014), Colombia Very Well (2015-2025), the creation of English textbook series *Please!* and *Way to Go*. In the same vein, educational institutions have taken on bilingual or even international curricula thereby requiring more content to be taught in English. Despite efforts, such as including English in the curriculum and developing an English as a Foreign Language (EFL) program for the Colombian context, educators continue to face various challenges since they now see themselves immersed in learning scenarios where they not only teach English, but they teach through English. This is closely related to Graddol's (2005) claim that the role of teachers has changed now that English has become a world language and a generic language skill, not a foreign language, which might have been the consequence of a global shift toward combining content and language, in which English is used as a medium of instruction, and not only as a foreign language.

The CLIL approach has been used as a response to the fast-growing challenges of globalization that have taken education (Coyle, Hood, & Marsh,

2010) by surprise. These challenges come from many angles, such as professional development plans, new and improved curricula, and a better understanding of the role of intercultural awareness in education. In any event, globalization has led countries to embrace foreign and/or second languages learning, thereby making CLIL a potentially viable solution for educational authorities concerned with developing more advanced linguistic proficiency in their communities. Since a CLIL approach is not only concerned with improving foreign language competences, it can serve as an alternative to education. Where both language and content professionals can both take advantage of this approach to enhance academic results.

Nevertheless, despite CLIL's growth and rise in popularity in education throughout Colombia, as seen in studies conducted at all levels of education (Archila & Truscott de Mejía, 2020; Corrales, Paba-Rey, Lourdes, & Escamilla, 2016; Fandiño Parra, 2014; Leal, 2016; Otálora, 2009), the implementation continues to be a challenge. This is a concern, since CLIL practitioners are not fully aware of the diverse aspects of CLIL nor do they understand that CLIL is context-oriented. Educational institutions attempt to apply a successful model, without any changes or modifications, to their own schools, thereby adding to the challenge (Curtis, 2012; Torres-Rincon & Cuesta-Medina, 2019). This challenge interferes with the overall academic progress in the classroom, thereby ignoring the realities, (i.e. learners' needs vs. institutional requirements related to bilingual education) and ultimate changes that are needed in the classrooms (Abad, 2013; Freeman & Freeman, 2014; Truscott de Mejía, 2012). A lag in the above mentioned challenges can be attributed to several issues, amid which two stand out: resources to fund quality educational programs and lack of both in-service and pre-service teacher training courses to better prepare teachers for the demands and challenges of 21st-century education (Archila & Truscott de Mejía, 2020; Camargo Cely, 2018; Cuesta Medina, Anderson, & McDougald, 2017). These two issues have hindered Colombian educational institutions' progress in an atmosphere where school

administrators are still reluctant to rethink the traditional teaching approaches to language and content, which is crucial for CLIL to work (Mejía-Mejía, 2016; Mora, Chiquito, & Zapata, 2019; Usma, 2009).

The focus of this study was, first, to get a clearer picture of the perceptions and knowledge regarding content and language integrated learning of English professionals teaching content through English after participating in online context-oriented training program. The research gathered information on teachers' expectations about CLIL training programs to determine where to start in terms of the implementation of CLIL teacher development. Finally, the research attempted to examine whether teachers' perceptions, and knowledge about CLIL changed after the teacher development period that was studied and gather useful information about teachers' expectations for future training.

This study, which is a part of a larger study (CLIL State of the Art project in Latin American educational institutions), including learner's and teacher's attitudes toward CLIL only reports on a relatively small number of participants in Colombia. It focuses on 26 content-based teachers' knowledge and perceptions toward CLIL and bilingual education. The results revealed that their knowledge of CLIL increased, thereby influencing their beliefs about teaching in bilingual learning environments. Findings also revealed that teamwork and administrative support are crucial factors for a successful CLIL implementation, as well as the need for in-service teacher training to help increase awareness and knowledge of CLIL and bilingual education. Furthermore, it was revealed that merely knowing about the theoretical aspects and factual knowledge on CLIL does not automatically translate into practical understanding of how to implement the approach.

Theoretical Framework

The following discussion examines the constructs that underlie the study at hand and provides insights into what they represent. In addition, a short report

on previous, similar studies related to bilingualism and English in Colombia, CLIL in primary education, and teacher training framed around CLIL is made.

Bilingualism, English, and CLIL in Colombia

In Colombia, there is no consensus as to what is precisely meant by the term "bilingualism." Most people take it to mean "proficiency in the use of the foreign language" (Rey de Castro & García, 1997). But the Colombian Ministry of Education (Colombia, MEN) defines bilingualism as different degrees of mastery with which an individual manages to communicate in more than one language and culture (Colombia, MEN, 2006). Hamers and Blanc (2000) sustained the notion that bilingual education refers to any system of school education in which, at a given moment in time, and for a varying amount of time, simultaneously or consecutively, instruction is planned and given in at least two languages. The National Bilingual Program (NBP, hereafter) (Colombia, MEN, 2006) has established the need to learn English in Colombia, transforming bilingual education into the first option for learning English. It provides guidelines for fostering bilingualism nationwide and promoting an inclusive vision of bilingualism (British Council, 2015; McDougald, 2007). It also requires that, by 2019, all secondary school graduates should be at the B1 level according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), while university graduates should be at B2 (Colombia Aprende, n. d.; Colombia, MEN, n. d.).

Several factors have favored the teaching of language and other content (i.e. Math, Science, Geography or Physical Education) through CLIL in Colombia, and one of them is the many varieties of programs and practices that have cropped up in the country's private bilingual schools (Truscott de Mejía, 2004), where English is used to teach multiple or all content areas, known as content. According to De Mejía and Fonseca (2008), present-day bilingual institutions can still be classified into three groups.

The first group corresponds to *international bilingual schools*, which have direct links with one or more governmental organizations from foreign countries (i.e. embassies, consulates), keep regular contact with the foreign language in the curriculum (over 50%), students often have the opportunity for direct contact with the foreign country through exchanges or supervised visits organized by the school, and graduates are required to pass international exams for the foreign language. The second group of bilingual schools is known as *national bilingual schools*; these are national institutions that aim at a high level of student proficiency in at least one foreign language, they have a high degree of exposure to the foreign language and use two or more languages as a vehicle of instruction in different curricular areas, their administrators are Colombian nationals and most teachers are Colombian bilinguals, these schools also require their graduates to pass an international examination for the foreign language. The third group corresponds to schools with *intensified foreign language programs*; the great majority of these institutions were founded by Colombians, their administrators are nationals, and most teachers are Spanish monolingual, except for those teaching EFL, who are bilingual. They dedicate an average of ten to fifteen hours per week to learning a foreign language as a subject, but this is not used as a medium for learning any other curricular area. They often—but not always—require their students to pass a foreign language exam before completing their studies.

Along with the Basic Learning Rights (BLRS) launched in 2016, the Colombian MEN published the *Suggested Curriculum Structure* (Colombia, MEN, 2016) for grades Transition (4-5-year-olds) up to 11th (16-18-year-olds), which comprises suggestions for scope and sequence, syllabi, methodology and assessment to serve as input for planning, implementing, evaluating, and revising the English curriculum in schools nationwide. Within its pedagogical principles, the document proposes the integration of some elements of CLIL at the transition to fifth-grade levels in order to have a cross-curricular element that enriches and mediates the English language learning process. Furthermore, some aspects of the CLIL

approach have been considered as a reference, such as the communication in which functional English is proposed, cognition, use of basic interpersonal communication skills (BICS) and cognitive academic language proficiency (CALP). Although not all of the CLIL principles are present, the ones mentioned above can be used to design tasks and projects in other academic subjects in school (democracy and peace, sustainability, health, and globalization), in which a cross-curricular approach is used, promoting the learning of the foreign language through disciplinary content and going beyond the simple acquisition of linguistic tools.

As a result of the growing variety of bilingual institutions in Colombia, the educational system has been experiencing new changes, such as, more content subjects being delivered in English, knowledge on what can be done with English aside from traditional communicative foreign language lessons. These changes have surfaced from the bottom-up, meaning that parents and schools are in search of increased quality education in the private sector as seen in the vast amount of bilingual schools across the country (Truscott de Mejía, 2015). Nevertheless, there is a pressing need for well-trained educators who can implement the new policies aiming at the nationwide bilingualism goals (Colombia Aprende, n.d.; Colombia, MEN, 2019) of finishing secondary school with a B1 CEFR and completing higher education with a B2 CEFR.

Muñoz (2002) argued that there is a great body of psycholinguistic research which reports significant benefits derived from the implementation of this approach and that it may constitute a way of providing a more intense exposure to the language and more and richer opportunities for using the language in meaningful ways. Dalton-Puffer and Smit (2007) concluded that CLIL students can reach significantly higher levels in a foreign language than those who learn by conventional foreign language instruction methodologies.

Furthermore, Marsh (2002) claimed that CLIL is a powerful pedagogical tool that aims to safeguard

the subject being taught, while promoting language as a medium for learning. De Bot (2002) explained that approaches like CLIL are needed to face the challenge of achieving high levels of proficiency in foreign languages by linking form and content in language learning while having limited exposure to the target language. In the same vein, Muñoz (2002) claimed that using foreign languages as the medium of instruction of content subjects may be the only way of providing enough exposure to those languages to guarantee the successful learning of two additional languages in scenarios where there may not be enough time to devote to foreign language teaching.

CLIL Research in Primary Schools in Colombia

A number of studies have been carried out on CLIL implementation, strategies used in the content-and-language-classroom, as well as professional development plans for CLIL-oriented teachers. These studies attest to CLIL's continuous response to combining language and content in Colombian classroom. The following studies demonstrate that CLIL has been used in various Colombian school models. However, these studies also demonstrate that there is a lack of true CLIL competences among teachers, which in turn highlights the need for more formal professional development when implementing CLIL.

For starters, Murillo-Caicedo (2016) worked on a CLIL teacher training intervention proposal for non-CLIL primary content teachers at a bilingual school in Bogotá, Colombia, where a proposed training plan was devised to help both content and language teachers with the basic competencies needed to become successful CLIL practitioners. Also, Curtis (2012) conducted a small study inviting Colombian teachers to reflect on their needs when implementing CLIL. The results identified key gray areas regarding CLIL implementation. Curtis divided the reflections, teacher's questions and concerns into three key categories, namely CLIL in the Colombian

context; the implementation of CLIL; and the fundamental concepts of CLIL. Torres-Rincon & Cuesta-Medina (2019) later examined the factors and conditions that intervene in the implementation of CLIL in diverse Colombian educational contexts, five private schools from different cities and towns in Colombia. Their study revealed that Colombian teachers still find difficult understanding CLIL as an approach that goes beyond the mere usage of the target language in content. However, Cano-Blandón (2015) explored how geography and history classes were delivered at a private school in Medellín, Colombia evaluating its implementation based on CLIL proposals. The results showed that teachers did not have a clear approach to balance the integration of content and language in their classes because they did not have the training to do so. Additionally, Cano-Blandón claimed that the lessons were teacher-centered and lacked critical thinking and higher-order thinking skills, and teamwork amongst content and language teachers was almost nonexistent.

However, other studies have also looked into CLIL as an approach to teaching subject areas in primary school, such as Mariño (2014), who investigated how some of the characteristics of a content-based English class could be taught using a CLIL approach in a 5th-grade class at a rural bilingual school in Boyacá, Colombia. Results revealed that, despite some positive characteristics that go hand-in-hand with CLIL, such as code-switching, non-verbal communication strategies, and the use of prior knowledge, classes were content-led and lacked some of the characteristics of a CLIL class, including the learning of language as a result of a solid grounded CLIL lesson plan.

Other studies have implemented CLIL-oriented solutions/strategies in the classroom to combine both content and language. For example, research conducted by (Bedoya Restrepo, León García, & Moncada Henao, 2016; Jaramillo, Opina, & Reinoso, 2016) focused on analyzing the reflections and insights of content language teachers and primary and secondary school students towards the

implementation of a CLIL-based bilingual education model and translanguaging practices at public schools in Pereira, Colombia. Both studies revealed that the implementation of a CLIL model was beneficial to both students and teachers. Additional studies have focused on CLIL in mathematics and science courses. Leal (2016) focused on assessment in CLIL by analyzing test development for content and language in a natural science class at a primary school in Bogotá, Colombia. Sarmiento Salamanca and Pinilla Jiménez (2016) revealed that a CLIL approach was indeed an ideal match for their science class, as a means to promote spoken proficiency in young learners, where learners improved speaking fluency, increased awareness of language knowledge and use. And finally, Noriega and Zambrano (2011) identified the types of scaffolding and instruction used by mathematics teachers at a bilingual school in Santa Marta, Colombia, when teaching first-graders. They discovered that a range of visual aids, as well as the use of the L1 could be used to support the simultaneous development of content and linguistics competences.

CLIL Teacher Training and CLIL Initiatives in Colombia

The rise of bilingual education in Colombia and the increased desire to combine content and language, a CLIL-oriented approach has continued to emerge throughout Colombia in recent years. However, this increase comes at a cost, in which there is a growing need to prepare teachers as they are a key component for the success and effectiveness of bilingual, multi-lingual, and CLIL programs. There are many actors involved, both formally and informally, in ensuring that both in-service and pre-service teachers are equipped to face the challenges of today's educational demands (Cuesta Medina et al., 2017; Tengku Ariffin, Bush, & Nordin, 2018).

Despite its growing popularity, to date there is no concrete data on the current state of CLIL in Colombia, the number of schools and teachers following the approach, the ways in which CLIL teachers are delivering their lessons or the results of these activities. According to Rodríguez Bonces, (2011), it is rare for

universities in Colombia to offer bilingual teacher preparation programs, which are different from the language courses offered to pre-service or in-service teachers. But there are a few that have begun to include CLIL in their graduate and postgraduate programming. Additionally, there are online teacher training programs, such as the CLIL *Essentials* course offered by the British Council and graduate-level professional development programs, such as *The CLIL Approach to Teaching*, delivered both online and face to face by Universidad de La Sabana. Some context-specific CLIL initiatives have also been taking place in Colombia. They include *The Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning* (LA CLIL) and the CLIL Symposium, both launched in 2008. However, Otálora (2009) mentioned that there is a great need to support PreK-11 and tertiary teachers in learning and implementing successful CLIL instructional strategies to ensure academic success through the use of English, because, for this type of content teaching to be effective, pedagogical considerations are required that allow instructors to overcome all potential language barriers arising throughout the instructional process.

Designing CLIL training programs is not an easy task, because CLIL and bilingual education are not interchangeable, even though they share similarities. According to Navés and Muñoz (1999), these shared characteristics include: respect and support for the learner's first language and culture; competent bilingual teachers; mainstream (not pull-out) optional courses; long-term, stable programs and teaching staff; parent support for the program; cooperation and leadership of educational authorities, administrators, and teachers; dually qualified teachers in content and language; availability of quality CLIL teaching materials (Banegas, 2016); and properly implemented CLIL methodology. Therefore, there is a need for traditional training courses, conferences, reading professional journals, etc., whose sufficiency has been debated recently (Birman, Desimone, Porter, Garet, & Yoon, 2000; Darling-Hammond, 1998), to promote an understanding of CLIL principles, so that teachers working with CLIL can be adequately

supported in their effort to deliver effective, quality CLIL programs (Costa & D'Angelo, 2011).

Method

For the purpose of this study a mixed-methods approach, gathering qualitative and quantitative data (Creswell, 2014) was used to investigate the perceptions and knowledge on CLIL and bilingual education. The following section will provide information on data collection instruments, context, and participants, of this research.

Data Collection

Quantitative data were collected from questionnaires and exams, while qualitative data were gathered from the open-ended questions of the surveys. Surveys are suitable for small-scale studies (Cohen & Manion, 2000), and are a valid and reliable source for collecting data because they make it simpler and more understandable, and it is easier to obtain complete answers (Tanur, 1992) from respondents. Furthermore, surveys are especially well suited for asking factual questions, behavioral questions, and attitudinal questions (Dörnyei & Taguchi, 2009). Due to the small population in this study, its researchers decided to use simple computer-assisted data analysis software in accordance with Ose (2016). Microsoft Excel was a suitable tool for coding and structuring answers to open-ended questions. All texts from the open-ended questions were transferred into Excel, and functions within the program were used to organize the data for coding. Then data were then cross-referenced and sorted so that generalizations could be made where possible, and subsequently categorized. This study also included the action research approach (Mason, 2010), exploring and analyzing what teachers do better and thus making it possible to identify gaps and perceive problems related to teaching, learning, and the curriculum.

Three instruments (two questionnaires, one achievement test) were utilized to collect data throughout the three stages of this study. They were delivered to the participants in person by one of the two

researchers. The achievement test and the questionnaires were completed by hand following the school administrator's instructions. Data were first gathered through an initial questionnaire administered to 26 participants at the initial meeting, before the teacher development program started. The second and third instruments were administered to participants at the end of the course. Data from the instruments were collected and fed into an Excel file from which dynamic tables and graphs were produced for further analysis.

The data obtained throughout the three stages of the study allowed researchers to find out if any changes occurred in teachers' perceptions and or knowledge toward teaching curricular subjects in English following a CLIL approach during and after the training program, and if these findings matched the results gathered from the achievement test.

Context

The school in this study is a large private co-educational school from Transition to 11th Grade in the city of Valledupar, Colombia. At the time of the study in 2015-2016, it had more than 1,200 students, and the population it served was made up of mainly lower middle- and middle-class families. Prior to the study, the institution had started to migrate from EFL to content-based instruction (CBI) over a period of 2 years prior to the study in its effort to become a national bilingual school. During the study, which lasted 9 months, the school increased the number of weekly English instruction hours from three to six, hired a specialist to help teachers transition from a traditional EFL approach to a bilingual one, and the teaching of nonlinguistic subjects in the target language was approved.

Participants

Twenty-six teachers selected by school administrators participated in this project to become CLIL trainees. The group consisted of eight men and eighteen women, 15 were aged between 21 and 30, the others between 31 and 40. All participants possessed

language teaching degrees and had similar ethnic and educational backgrounds. Their English language proficiency levels ranged from A2 to B2 within the CEFR. All participants were Colombians. Their English teaching experience varied from two to 10 years, averaging five. Half of the teachers taught children under 10 years of age (mainly Grades 2 to 4) and the remaining taught students in lower secondary school (Grades 6 to 8) and upper secondary (Grades 9 to 11), and all of them were teaching different subjects through English such as math, social studies, chemistry, history, art, and language arts. Before the research project started, all participants were informed about the study and its procedures, and all of them signed a letter of consent. The teachers were selected because they were either English teachers or teaching subjects through English.

Data Analysis

The collected qualitative data were analyzed using the grounded theory approach (Corbin & Strauss, 2008), triangulating the data collected. Quantitative data were analyzed with descriptive statistics in this case frequency counts (Creswell, 2014), which were used to help describe basic elements in the data, create summaries, and conduct simple analyses of the data. Due to the small population, researchers decided to use simple computer-assisted data analysis software.

The Course

To deliver the course, an approach using information and communication technologies was utilized. The Fronter Education (LMS) was selected as the fundamental tool for hosting all the teaching and learning material, giving the instructor (one of the researchers) and the trainees the ability to participate in forums, download and upload materials, conduct real-time online classes and chats, and record live class sessions. The real-time class sessions provided participants with a similar experience to face-to-face sessions, where learners could interact with each other and questions were answered in real-time. The webcams helped participants to engage in natural interaction and form closeness patterns.

The training course comprised a 60-hour training program with seven two-hour online sessions on Fridays; forty-two hours of autonomous learning in which reading of the assigned documents and participation in the mandatory discussion forums; a two-hour face-to-face question and answer session; and a two-hour session at the end of the program in which trainees took the CLIL achievement test and completed the CLIL evaluation survey.

The online courses were different from the face-to-face sessions in that the instructors started each face-to-face session with learners interacting and making connections based on the previous session(s). Another difference was that the assigned module hosts lead group discussions for the first 10 minutes of each session. This allowed participants to be more active as participants in the online portion of the course as well as take on leadership roles within the online environment. Furthermore, the closing of the online sessions was centered around *fat questions*, which are open-ended questions that require thoughtful, multiword answers, as seen in the examples below. These types of questions engage learners in generating discussion from different angles of the session, allowing them to use more of their higher-order thinking skills. Examples of fat questions include the following:

- Give three reasons why . . .
- Explain why . . .
- Why do you think . . .
- In what ways are ___ and ___ different or alike?
- Predict what would happen if . . .

This line of questioning helps the online learners to verify and check into what has been learned, allows them to share their opinions about the session, and encourages creative thought.

Communication is considered to be a key aspect of online learning, especially between instructors and students because of its role in learning effectiveness (Soffer, Kahan, & Livne, 2017). Therefore, the researchers in this study were keen on providing

the participating in-service teachers with successful teaching models as well as examples of how to decrease teacher-talk-time (TTT) and increase student-talk-time (STT), which is essential in teacher training programs, especially if they are delivered online. Communication strategies were discussed at the beginning of the online course so that learners were aware of what was expected of them from the beginning, which is in line with Bristol (2019, p. 72) who claims that “policy can go a long way at keeping the online community headed in a positive direction” (p. 72).

The open-ended questions from the questionnaire on teachers’ attitudes, perceptions, and experiences in CLIL generated a total of 59 written items out of 78 expected items if all 26 participants had responded to the question with the full number of items requested in the question. The question stated, “Write three things you would like to learn or learn more about, be able to do or be able to do better at the end of this session.” The results helped the researchers collect information about the training that teachers expected to receive. Data collected was fed into an Excel file and categorized into three groups: CLIL strategies and fundamental CLIL concepts, CLIL implementation and lesson planning, and CLIL subject knowledge and methodology as seen in Table 1.

Results

The following sections will provide insights into the participants perceptions and experiences regarding CLIL-oriented strategies. More specifically, the results surrounding CLIL teacher expectations, which occur before the actual design of the development program,

Table 1 Expectations from attendants to the course on CLIL

Subcategory	Frequency	Percentage
CLIL strategies and fundamental concepts	30	51 %
CLIL implementation and lesson planning	22	37 %
CLIL subject knowledge and methodology	7	12 %

where findings are reported based on their perceptions of training needs before the CLIL training and the last sections will highlight their perceptions about the training program.

Teachers’ Perceptions of Their Training Needs Prior to the CLIL Development Program

The results of the study revealed that all the teachers that participated in the study mainly thought of the approach to improve language and did not see CLIL as an approach to education. However, it is interesting to observe that the study found that 34% of the participants were conscious of their training needs and aware that they required more content knowledge to improve their teaching practice. These needs had to do with time for lesson planning and availability of teaching resources which are further developed below.

CLIL Teacher Training Expectations Before the Development Program

Responses referring to CLIL teachers’ training expectations before the development program provided the significant input as to the design of the course, since the course was designed specifically for this population. More than half of the participants (51%) felt as if they needed additional training on the CLIL strategies and fundamental concepts of CLIL. They also expressed a desire for the course content to be directed towards implementation and lesson planning (37%). These course expectations as shown in Table 1, were essential in designing the CLIL development program, but also played a key role in participants’ interest and enthusiasm throughout the training process, because they were empowered by participating in the selection of the course content.

Time Devoted to Lesson Planning

Teachers were concerned and worried about time, with 62% agreeing that CLIL is time-consuming for lesson planning and teaching. This was cross-referenced with semi-structured interviews held with participants, teachers, and coordinators. They all

Table 2 Questions Referring to Lesson Planning and CLIL Teaching Materials

Number	Question	1	2	3	4	5
13	Does CLIL require a lot of time (both lesson planning and teaching)?	4 %	58 %	27 %	0 %	12 %
14	Does CLIL require new teaching materials?	8 %	73 %	8 %	0 %	12 %

Likert scale with 1 indicating “Strongly Agree,” 2 “Agree,” 3 “Disagree,” 4 “Strongly Disagree,” 5 “N/A”

mentioned that more time and training was needed to plan lessons carefully so students could assimilate the topics. Subject area coordinators (math, sciences, humanities, English) further expressed that by not having prior training in CLIL and bilingualism processes, they felt that they lacked the know-how to support their teachers. In this sense, time for lesson planning was an important aspect to bear in mind from the participants’ perspective when implementing CLIL, as shown in Table 2.

Local Availability of CLIL Teaching Materials Locally

In semi-structured interviews, the participants stated that the textbooks they were using to teach math, science, and social studies were difficult to use for students and teachers due to the length and the higher English level, as if considerations on the students’ EFL context were nonexistent. As a result of the textbook not being an ideal or even a close match to the learners’ linguistic level, teachers needed additional skills to successfully adapt the materials to their context. Therefore, lack of training to use these resources (textbooks and supplementary materials included) in turn hindered students’ comprehension of the concepts. This means that if the teachers were aware of the importance of establishing both content and language goals separately, along with knowledge about how to successfully teach and assess content, using English as a vehicular language, academic results would have been more successful. The materials that were being used claimed to be suitable for ELLs. However, once the researchers evaluated the materials they advised the school to contact the publisher, so the school and the publishing house

could work together to choose the best route to take to adopt the newly acquired textbook series that matched the needs of both the students and teachers. This is a classic case where a textbook series was chosen because it claimed to be the best academic solution on the market, but not aligned realistically for the students in question, and too much for the teachers to handle. Results from the questionnaire revealed that 81% agreed that new teaching materials were needed for them to implement CLIL successfully (Table 2).

Administrative support, teamwork, and cooperation

With regards to administrative support, teamwork, and cooperation among teachers, 66% of the participants responded that they believed they would need more support from their coordinators and subject specialists to work with the new CLIL teaching paradigm, which would require a lot of administrative support as shown in Table 3. Additionally, throughout the training sessions, teachers mentioned verbally through semi-structured interviews a lack of appropriate support to carry out CLIL and bilingual processes. Participants expressed the need for working together when planning CLIL lessons and carrying out class observation protocols to mentor teachers on their way to successful CLIL lesson delivery. Most teachers agreed (84%) that CLIL requires teamwork and there was a lack of time to plan together and that a teamwork scheme had not been adopted by the school yet. Therefore, teamwork and administrative support were crucial factors that needed to be addressed to successfully implement a CLIL approach.

Table 3 Questions Referring to Cooperation and Administrative Support

Number	Question	1	2	3	4	5
15	Does CLIL require a lot of administrative support?	4 %	62 %	19 %	0 %	15 %
16	Does CLIL require cooperation with subject teachers?	15 %	69 %	0 %	0 %	15 %

Likert scale with 1, indicating “strongly agree;” 2, “agree;” 3, “disagree;” 4, “strongly disagree;” 5, “N/A”.

CLIL Strategies and Fundamental Concepts

The two largest sets of responses, making up 30 out of the 59, came under the categories of CLIL strategies (28%) and fundamental CLIL concepts (24%). In respect to CLIL strategies, 50% of the responses in this category referred to a teacher’s interest in learning CLIL strategies for young learners, and the rest of the responses focused on teacher training needs regarding strategies in general, as shown in Table 4. This finding, teacher’s interest in learning about CLIL, is not surprising since 69% of the trainees taught children under 12 years of age. Several responses indicated that more teacher training efforts should incorporate strategies, “I would like to learn strategies for teaching young learners,”(Participant A), or “to learn different strategies to teach different subjects” (Participant J), and “I would like to learn about strategies to assess the process”(Participant F).

On another note, teachers also expressed their desire to know more about CLIL, in which fourteen out of the 59 responses (24%) fell into the category of fundamental CLIL concepts, such as “How to improve English language teaching with

CLIL” (Participant A) or “I would like to learn more about CLIL,” (Participant G) and “I want to be able to understand what CLIL is,” and “I want to be able to understand what CLIL is,” (Participant L). This is a clear indication that although participants were all content-based teachers, they started to realize that they lacked the necessary competences and overall knowledge about a CLIL-oriented solution. When the participating teachers started the teacher training sessions, they had little acquaintance with the CLIL approach. Therefore, their limited phraseology when describing their training needs to improve their CLIL competency can be considered a reflection of the need for a development program to help them attain the competencies needed to teach under the CLIL approach.

CLIL Implementation and Lesson Planning

The second two largest sets of responses after CLIL strategies and CLIL fundamentals, corresponding to 37% out of the 59 responses, were categorized under CLIL implementation and lesson planning. Twenty-one percent of the responses showed that teachers were concerned about the implementation of CLIL in general, using CLIL resources, teaching content

364

Table 4 Responses Referred to CLIL Strategies and Fundamental Concepts of CLIL

Subcategory	Frequency	Percentage
CLIL strategies in general	8	14 %
CLIL strategies for young learners	8	14 %
Responses with “learn more” or “know more” about CLIL	8	14 %
Responses with “to be able,” “to understand,” and “to improve”	2	10 %

Table 5 Responses Referred to CLIL Implementation and Lesson Planning before the Development Program

Subcategory	Frequency	Percentage
How to teach content subjects through CLIL	4	7 %
Developing language skills through CLIL	4	7 %
How to teach CLIL	5	7 %
Lesson planning	9	16 %

subjects through CLIL, and developing language skills, as seen in Table 5. The remaining category (16%) showed teachers' interest in lesson planning, as shown in Table 5.

CLIL Subject Knowledge and Methodology

The third set of responses, 12% out of the 59, were categorized as CLIL subject knowledge and methodology, as shown in Table 6. Few responses (7%), showed teachers' interest in learning more about subject content, while even less (5%) mentioned teachers' interest in methodology.

Table 6 Responses referred to CLIL subject knowledge and methodology before the CLIL course

Subcategory	Frequency	Percentage
Responses referred to CLIL subject knowledge	4	7 %
Responses referred to the methodology	3	5 %

The results of the data gathered before the development program began suggesting that, though the experience of teaching through English had been positive for them, the teachers in this school had been teaching non-linguistic subjects in English without having proper prior training to do so. This lack of training attest to their acquaintance with CLIL and bilingual education were at a basic level, and their training needs and expectations were centered on learning the fundamentals of the approach, the strategies they needed to teach content through English, and the methodology and lesson planning they required to deliver lessons where content and language were integrated. Bearing these results in mind, it is safe to say that these teachers needed formal teacher

training to equip them with the fundamentals of a CLIL approach so as to have sufficient knowledge to integrate content and language, thus improving their teaching skills and becoming successful CLIL practitioners.

Teachers' perceptions about the CLIL training program

In the first stage of this study, almost all the teachers perceived that CLIL was beneficial for English Language Learners (97 %). Upon completion of the course, this perception did not change. Moreover, teachers could describe the aims of the approach and its underlying theories, principles, and outcomes. A considerable number of participants believed they understood the principles and fundamentals of CLIL (73 %). In addition to this, nearly all teachers (91 %) responded that they *strongly agreed or agreed* on understanding the potential benefits of this approach.

However, these outcomes contrast with the findings gathered from the CLIL Essentials Achievement Test, which gave researchers insights regarding how acquainted the teachers became with the concepts taught in the training course. Results from the test showed that only 31 % of the teachers had a clear understanding of the definition of CLIL, more than half had doubts regarding scaffolding and operating factors for CLIL implementation (54 %), and 62 % did not have a clear understanding of content, culture, or cognition. In addition, varying but significant portions of the participants still struggled with Cummins's (Cummins, 2009; Halbach, 2012) concepts of basic interpersonal communication skills (23 %), and cognitive academic language proficiency (77 %).

According to results from the CLIL Essentials Achievement Test, all the teachers appeared to know what the 4 Cs stand for, over three quarters knew the difference between CLIL and traditional EFL teaching (77 %), more than half understood what content is (62 %), and most knew the concept of the language triptych (72 %). However, when teachers were evaluated on completing a CLIL lesson planning template, more than half were not able to clearly explain the instruments and criteria they would use for assessment (69 %); almost half did not have a clear understanding of how to describe lesson content (46 %); more than half struggled with designing tasks and resources to promote cognition and cultural awareness (65 %); nearly three quarters strived to design communicative tasks to develop language of learning, for learning, and through learning (74 %); and 54 % did not show a clear understanding of how to establish learning goals and learning outcomes. Additionally, throughout the training sessions, teachers frequently asked questions about how to integrate content and language and how to sequence activities so that linguistic and cognitive demand would be at the right level. The results revealed that teachers still require further teacher training on Cummins's matrix (Cummins & Swain, 1986) and lesson planning to design CLIL lessons. Yet, 73 % of the participants thought they could transfer the principles they learned into practice when lesson planning as a result of the CLIL training development program.

Regarding CLIL implementation and strategies, participants revealed that the training courses were useful, making them aware that lesson planning and learning strategies in this approach are different when compared to EFL, CBI, and Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL). Moreover, even though their repertoire of strategies increased throughout the training, the twenty-six participating teachers said they wanted more training on strategies in future development programs.

In relation to CLIL fundamentals, despite the fact that teachers found the training useful in

this matter, they still expressed doubts when referring to the language triptych, which is a conceptual tool put forward by (Coyle, Hood, & Marsh, 2010) that helps teachers and learners identify three types of language needed for effective CLIL: *language of learning* (language related to understanding the subject), *language for learning* (functional language for carrying out learning tasks), and *language through learning* (new language likely to arise according to individual learner needs during this process). The triptych allows teachers to understand the linguistic progression in CLIL and supports teachers in helping students to use a new language rather than learning vocabulary in isolation. Given the results here, those from the CLIL achievement test, and their comparison with stage one, it is safe to conclude that participants still need lots of support and coaching to understand CLIL fundamentals.

Discussion and Conclusions

Results here resemble findings from another research carried out in Colombia and Europe. In Colombia McDougald (2015) found that 61 % of the participants teaching content areas in English knew little about CLIL. Massler (2012), in Germany, observed that almost none of the primary state school teachers in her study had CLIL training or CLIL teaching experience before joining the project. However, in this study, most of the respondents (81 %) said they had already taught content areas through English, and 92 % said they had positive experiences teaching content areas through English. More than half of the teachers said they did not need to be more knowledgeable on the subject they taught. This response from 92% of the teachers that participated can be attested to their experience gained teaching content area subjects, where participants expressed having enough experience and skills to teach content through English. All of participants have been teaching math, science or social studies in English, despite being unknowledgeable about CLIL or how to effectively comply with content objectives and realizing themselves that they did

not have enough experience and know-how in the nonlinguistic subjects they were teaching. These findings are similar to the study conducted by Navés and Muñoz (1999), who found that CLIL teachers are often competent in the foreign language but have no specific *training in the content subject they teach*. Although teachers are confident in teaching English, it was revealed that they were not aware of the variables (content of lesson planning, adaptability of resources, knowledge of non-linguistic subjects, a support system and understanding that a CLIL approach in context oriented) that cater to the success of combining content and language.

As lesson planning was found to be an area that participants struggled the most with, Echevarria, Vogt, and Short (2016) argued, that *proper planning* is imperative, and it could be the hardest facet of good teaching methods to learn, and there is a risk that it can become a shot in the dark if there is no sustainable mentoring program and reliable team support. CLIL teachers should be able to produce lesson plans and organize lessons according to cognitive demands, which require additional time to plan (Banegas, 2015; Pavesi, Bertocchi, Hofmannová, & Kazianka, 2001). In short, lesson planning requires time, but also requires institutions to allot time for teachers to plan and collaborate accordingly for the successfully teaching and learning process.

CLIL teaching materials are seldom available in Colombia, and schools using English as the vehicle to learn often use textbooks from international publishers (Curtis, 2012; Torres-Rincon & Cuesta-Medina, 2019). Most of these textbook series have been designed for English language learners (ELLS) who live in countries like the United States or the United Kingdom; as such these materials often fail to meet students and teachers' needs according to their context.

Facts and data in this study demonstrate that, with the advent of CLIL and bilingual education in Colombia, some institutions have incorporated approaches and/or curricula without analyzing

operating factors or the scale of their CLIL program, even though they are key issues when implementing CLIL. These operating factors include, teacher and student target language fluency, time devoted to teaching/instruction, nature of delivery for content and language, and even assessment procedures. In order to effectively address these operating factors, educational institutions should ensure teacher's availability, assess their level of English, their expertise in teaching the target language and the content subjects, and their willingness to move toward new teaching paradigms. Additionally, the amount of exposure to the vehicular language and the way the target language is used should be discussed, including assessment. Data from this study suggests that teachers were not aware of how to teach their subjects in English, they lacked target language fluency, and there was no time allotted for lesson planning, or even to collaborate or share with peers.

Nevertheless, the small-scale of this research project can be characterized as a case study, so its findings should not be generalized. It is difficult from overall CLIL research that has been conducted across Colombia to draw conclusions due to the complexities of investigating learning in the contexts in which it occurs. One size does not fit all, and there is no one single model for CLIL, because it depends on the educational setting and other unique associated features (Coyle et al., 2010). Furthermore, the timeframe for this study could have been more extensive to produce observable changes in teachers' attitudes, perceptions, and competencies. The suggestion is for future studies to carry out longitudinal research within a period of at least an academic school year to better evaluate the process and collect more data. Nonetheless, the study is useful in the sense that it can generate hypotheses that can later be tested and compared with other former, current, and future research.

The results show that teachers' knowledge of CLIL is scarce among the participants who have not had formal training on this approach or done research on this field on a personal level, despite ongoing

context-specific CLIL initiatives that have been taking place nationwide. Another surprising aspect revealed by the study is that teachers are teaching nonlinguistic subjects through English despite their lack of knowledge on integrating content and language and the absence of adequate ongoing training to implement a bilingual scheme in the school. Teachers are the main actors of change in education where they have a pivotal role in the implementation of CLIL. Therefore, teacher training, stakeholder responsibilities, and professional learning communities on combining language and content should be at the forefront of academic discussions in Colombia. Considering the aforementioned, the current offer of teacher training programs to support institutions and teachers who embark on bilingual education and CLIL in Colombia is still insufficient. Consequently, teachers do not have enough or adequate methodological knowledge to meet the challenge of successful CLIL practice. To meet these needs, it would be beneficial if undergraduate and graduate programs in English language teaching and bilingual education included CLIL in their curricula, so that pre-service teachers be provided with theoretical and practical aspects of CLIL that would better prepare them to be potential agents of positive change and to gain positive, sustainable results in bilingual education and CLIL.

The study also revealed that theoretical aspects and factual knowledge on CLIL did not translate into practical understanding, as was revealed with the poor results obtained from trainees when asked to create a CLIL lesson plan in the CLIL Essentials Achievement Test. This may have occurred because actual CLIL practice in class, class observation, coaching, reflective teaching, and self-directed learning did not take place during this development program due to time constraints. Hence, it did not follow what previous research found: that new knowledge learned in teacher training courses should be used in the classroom, as new teaching competencies can only be acquired in practice (Hargreaves Roy, 1997).

Another issue that should be considered which may have affected transfer is the fact that the training

course was delivered online, with only one face-to-face session at the end. Some studies have shown that online teaching has a negative impact on learner performance (Barker & Wendel, 2001; Nathan & Scobell, 2012; Owino, 2013). But the original purpose of this study was not to evaluate how the course was delivered nor its relationship to transfer, absenteeism, or other related issues. This said, the results do reveal a likelihood that the adopted scheme may have affected the retention rate because attrition was higher than expected. For further studies, when teacher development programs are being designed, it is suggested that it be mandatory to analyze the context in which the course will take place and carry out a thorough needs analysis before any action is taken (Butler, 2005; Ruiz-Garrido & Gómez, 2009).

Considering the above, it is safe to say that the key to future growth and sustainability of CLIL lies in well-grounded teacher education and ongoing evaluation procedures together with reflective teaching and quality assurance to help avoid paying lip service to CLIL principles and nothing more. This is something that should be seriously considered because the number of bilingual educational institutions claiming to use a CLIL approach is set to rise in Colombia, and the practice of using the term “CLIL” as a catch-all phrase or as a cliché in bilingual scenarios is likely to rise. As a result, quality CLIL could be affected, leading to poor CLIL practices resulting from teachers who are not sufficiently prepared to implement the approach in their classrooms. Coyle et al. (2010) said, “Poor quality CLIL could contribute to a lost generation of young people’s learning” (Coyle et al., 2010, p. 161). To reduce bad quality, Hargreaves (2003) suggests that practitioners join forces and establish a local teacher-led CLIL learning community, which can also join other learning communities worldwide. This would allow teachers to engage in meaningful collaboration and share successes, problems, and challenges, supporting each other and constructing local knowledge and understandings. As Coyle et al. (2010) argue, there is

a shared belief that, for CLIL theories to guide practitioners, they must be “owned” by the community, developed through classroom exploration and understood in situ theories of practice developed for practice through practice.

Colombia has struggled to improve the English teaching-learning process, and its endeavors have led to the development of diverse projects, including some involving CLIL. CLIL has been included as one of the suggested approaches launched by the Colombian MEN, but a framework to structure and assess the quality of CLIL practices in Colombia has yet to be created. A formal framework to guide educational organizations to structure and assess teacher training courses including a theoretical framework, effective evaluations and procedures should be the target of future research.

Although the results of this study cannot be considered representative of the situation of CLIL in Colombia, the results of this research are useful when one is thinking of implementing CLIL training programs and carrying out strategies to improve the CLIL State of the Art project in each context, including quality and practice. It is important to collect ongoing feedback on a regular basis from teachers, researchers, and educational stakeholders involved in bilingual scenarios to analyze how the needs of the teachers evolve as they have more exposure to teaching nonlinguistic subjects through English. Additionally, it is crucial to find out if the training programs held have met professionals' expectations and are in line with new teacher demands. Moreover, more studies should be held to find out if continuous teacher development programs help teachers to both feel and be better equipped when planning and delivering content lessons through the target language. This would greatly assist the identification of future lines for teacher training and research.

References

- Abad, V. (2013). Pedagogical factors that influence EFL teaching: Some considerations for teachers' professional development. *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 15(1), 97-108.
- Archila, P. A., & Truscott de Mejía, A.-M. (2020). Bilingual university science courses: a questionnaire on professors' practices and espoused beliefs. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(2), 1-21. <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2017.1334756>
- Banegas, D. L. (2015). Sharing views of CLIL lesson planning in language teacher education. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 8(2), 104-130.
- Banegas, D.L. (2016). Teachers develop CLIL materials in Argentina: A workshop experience. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 9(1), 17-36. <http://dx.doi.org/10.5294/lacil.2016.8.1.2>
- Barker, K., & Wendel, T. (2001). *E-learning: studying Canada's virtual secondary schools* (Research Series 8). Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Bedoya Restrepo, D. F., León García, A., & Moncada Henao, R. A. (2016). *Reflecting upon a translanguaging and CLIL implementation as dynamic bilingual education in a state school* (Unpublished undergraduate thesis), Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira.
- Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C., Garet, M. S., & Yoon, K. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-33.
- Bristol, T. J. (2019). Building community in the online course. *Teaching and Learning in Nursing*, 14(1), 72-74. <http://dx.doi.org/10.1016/j.teln.2018.11.004>
- British Council. (2015). English in Colombia: An examination of policy, perceptions and influencing factors. *Education Intelligence*, 1-58. http://obiret-icsalc.udg.mx/sites/default/files/publicaciones/45_english_in_colombia_-_british_council.pdf
- Butler, Y. G. (2005). Content-based instruction in EFL contexts: Considerations for effective implementation. *JALT Journal*, 27(2), 227-242.
- Camargo Cely, J. P. (2018). Unveiling EFL and self-contained teachers' discourses on bilingualism within the context of professional development. *How*, 25(1), 115-133.
- Cano Blandón, R. D. (2015). *Evaluating the implementation of content classes delivered in English in light of a CLIL-based curriculum*. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/2477>
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Research methods in education* (8th Ed.). Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203224342>

- Colombia Aprende. (n. d.). Nuestras metas 2018-2022. *Colombia aprende*. <http://www.colombiaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86718>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (n. d.). Programa Nacional de Bilingüismo. *Colombia Aprende: La Red de Conocimiento*. from <http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2006). Programa Nacional de Bilingüismo Colombia 2004-2019 (pp. 1-49). http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). Suggested Curriculum Structure. *Ministerio de Educación Nacional. Bogota, Colombia*.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2019, August 8). El Gobierno Nacional avanza con las acciones encaminadas a la formación y el fortalecimiento de competencias de los docentes de inglés. *Portal Colombia Aprende*.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd Ed.). Sage.
- Corrales, K. A., Paba Rey, Lourdes, A., & Escamilla, N. S. (2016). Is EMI enough? Perceptions from university professors and students. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 9(2), 17-36. <http://dx.doi.org/doi:10.5294/lacil.2016.9.2.6>
- Costa, F., & D'Angelo, L. (2011). CLIL: A suit for all seasons. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 4(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5294/lacil.2011.4.1.1>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th Ed.). Sage.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language* (2nd Ed.). Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511486999>
- Cuesta Medina, L., Anderson, C. E., & McDougald, J. S. (2017). Self-regulation and language teacher training in Colombia. In D. L. Banegas (Ed.), *Initial English language teacher education: International perspectives on research, curriculum and practice* (pp. 121-134). Bloomsbury.
- Cummins, J. (2009). Bilingual and immersion programs. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 159-181). Blackwell Publishing. <http://dx.doi.org/10.1002/9781444315783.ch10>
- Cummins, J., & Swain, M. (1986). Linguistic interdependence: A central principle of bilingual education. *Bilingualism in Education* (pp. 80-95). Longman.
- Curtis, A. (2012). Colombian teachers' questions about CLIL: What can teachers' questions tell us? (Part II). *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 5(2), 1-12. <http://dx.doi.org/10.5294/lacil.2012.5.2.6>
- Dalton-Puffer, C., & Smit, U. (2007). *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse*. Peter Lang.
- Darling-Hammond, L. (1998). Teacher learning that supports student learning. *Educational Leadership*, 55(5), 6-11. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb98/vol55/num05/Teacher-Learning-That-Supports-Student-Learning.aspx>
- De Bot, K. (2002). CLIL in the European context. In D. Marsh (Ed.), *CLIL/EMILE The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential* (pp. 29-32). Brussels: European Commission.
- De Mejía, A. M., & Fonseca, L. (2008). *Orientaciones para políticas bilingües y multilingües en lenguas extranjeras en Colombia*. Universidad de Los Andes. https://www.academia.edu/3566730/Orientaciones_para_pol%C3%ADticas_biling%C3%BCes_y_multiling%C3%BCes_en_lenguas_extranjeras_en_Colombia
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2009). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. (2nd Ed.). Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203864739>
- Echevarria, J., Vogt, M., & Short, D. (2016). *Making content comprehensible for English learners: The SIOP model*. Pearson.
- Fandiño Parra, Y. J. (2014). Bogotá bilingüe: tensión entre política, currículo y realidad escolar. *Educación y Educadores*, 17(2), 215-236. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2014.17.2.1>
- Freeman, Y. S., & Freeman, D. E. (2014). Research on preparing preservice teachers to work effectively with emergent bilinguals. (pp. 1-306). *Advances in Research on Teaching*, 21. http://dx.doi.org/10.1108/S1479-3687_2014_0000021020
- Graddol, D. (2005, April 20). Spoken everywhere but at what cost? *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/theguardian/2005/apr/20/guardianweekly.guardianweekly11>
- Halbach, A. (2012). Questions about basic interpersonal communication skills and cognitive language profi-

- ciency. *Applied Linguistics*, 33(5), 608-613. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/ams058>
- Hamers, J. F., & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge University Press.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Hargreaves Roy, A. E. (1997). *Beyond educational reform: Bringing teachers back in*. Open University Press.
- Jaramillo, S., Opina, D. A., & Reinoso, P. E. (2016). *Analysis of a dynamic bilingual education model based on CLIL and translanguaging in a state school* (Published Undergraduate Thesis), Licenciatura en Lengua Inglesa, Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Leal, J. (2016). Assessment in CLIL: Test development at content and language for teaching natural science in English as a foreign language. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 9(2), 293-317. <http://dx.doi.org/10.5294/laclil.2016.9.2.3>
- Mariño, C. M. (2014). Towards implementing CLIL (Content and Language Integrated Learning) at CBS (Tunja, Colombia). *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(2), 151. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2014.2.a02>
- Marsh, David. (2002). Relevance of CLIL to the European Commission's language learning objectives. *clil/emile the European Dimension* (pp. 27-28). University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201511093614>
- Mason, D. (2010). Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners [Book review]. *System*, 38(3), 506-507. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2010.06.005>
- Massler, U. (2012). Primary CLIL and its stakeholders: What children, parents and In, teachers think of the potential merits and pitfalls of CLIL modules teaching, primary. *International CLIL Research Journal*, 1(4), 36-46.
- McDougald, J. S. (2007). *Instrucción basada en el contenido (CBI) para un programa universitario: una preocupación pedagógica de la Universidad el Bosque* (Master's thesis). Universidad El Bosque, Bogotá, Colombia.
- McDougald, J. S. (2015). Teachers' attitudes, perceptions and experiences in CLIL: A look at content and language. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17(1), 25-41. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.1.a02>
- Mejía-Mejía, S. (2016). ¿Vamos hacia una Colombia bilingüe? Análisis de la brecha académica entre el sector público y privado en la educación del inglés. *Educación y Educadores*, 19(2), 223-237. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2016.19.2.3>
- Mora, R. A., Chiquito, T., & Zapata, J. D. (2019). *Bilingualism and bilingual education: Politics, policies and practices in a globalized society* (B. G. G. Johannessen, Ed.). Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-05496-0>
- Muñoz, C. (2002). Relevance and potential of CLIL. *CLIL/EMILE The European Dimension: Action, Trends and Foresight Potential*. Brussels: European Commission, 33-34.
- Murillo Caicedo, A. J. (2016). *Coaching for CLIL: A training proposal for non-CLIL content primary teachers in the Principado de Mónaco Bilingual School* (Master's thesis). Universidad Internacional de La Rioja, La Rioja, Spain. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4597>
- Nathan, A. J., & Scobell, A. (2012). *The impact of e-learning on academic performance: A case study of group learning sets*. (Master's Thesis on Sociology) University of Nairobi, Kenya. <http://erepository.uonbi.ac.ke:8080/xmlui/handle/123456789/60244>
- Navés, T., & Muñoz, C. (1999). CLIL experiences in Spain. *Implementing Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä.
- Noriega, H. S. R., & Zambrano, X. P. C. (2011). Approaches to scaffolding in teaching mathematics in English with primary school students in Colombia. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 4(2), 13-20.
- Ose, S. O. (2016). Using Excel and Word to structure qualitative data. *Journal of Applied Social Science*, 10(2), 147-162. <https://doi.org/10.1177%2F1936724416664948>
- Otálora, B. (2009). CLIL research at Universidad de La Sabana in Colombia. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 2(1), 46-50. <http://dx.doi.org/10.5294/laclil.2009.2.1.7>
- Owino, O. (2013). The impact of e-learning on academic performance: A case study of group learning sets. *Unpublished Masters Project*. University of Nairobi.
- Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová, M., & Kazianka, M. (2001). CLIL guidelines for teachers. *Milan: TIE CLIL*.
- Rey de Castro, R., & García, D. (1997). *Landmark review of the use of teaching and learning of English in Latin America*. Colombia. British Council.
- Rodríguez Bonces, M. (2011). CLIL: Colombia leading into content language learning. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 16(2), 79-89. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/9912/9115>
- Ruiz-Garrido, M., & Gómez, I. F. (2009). Needs analysis in a CLIL context: A transfer from ESP. In D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. J. Frigols-

- Martin, ... G. Langé (Eds.), *CLIL practice: Perspectives from the field* (pp. 179-188). University of Jyväskylä.
- Sarmiento Salamanca, Y. N., & Pinilla Jimenez, M. I. (2016). *Using interactive CLIL science lessons to teach content and promote English spoken fluency in young learners* (Master's thesis, Universidad de La Sabana, Bogotá, Colombia). <http://hdl.handle.net/10818/26161>
- Soffer, T., Kahan, T., & Livne, E. (2017). E-assessment of online academic courses via students' activities and perceptions. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 83-93. <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.10.001>
- Tanur, J. M. (Ed.) (1992). *Questions about questions: Inquiries into the cognitive bases of surveys*. Russell Sage Foundation.
- Tengku Ariffin, T. F., Bush, T., & Nordin, H. (2018). Framing the roles and responsibilities of excellent teachers: Evidence from Malaysia. *Teaching and Teacher Education*, 73, 14-23. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.005>
- Torres-Rincon, J. C., & Cuesta-Medina, L. M. (2019). Situated practice in CLIL: Voices from Colombian teachers. *GiST Education and Learning Research Journal* (18), 109-141. <http://dx.doi.org/10.26817/16925777.456>
- Truscott de Mejía, A.-M. (2015). Colombia: Challenges and constraints. In P. Mehisto & F. Genesee (Eds.), *Building bilingual education systems: Forces, mechanisms and counterweights* (pp. 225-242). Cambridge University Press.
- Truscott de Mejía, A. M. (2004). Bilingual education in Colombia: Towards an integrated perspective. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(5), 381-397. <http://dx.doi.org/10.1080/13670050408667821>
- Truscott de Mejía, A. M. (2012). Reflections on English language teaching and bilingualism in Colombia. *Cuadernos del Caribe*, 15, 23-30. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ccaribe/article/view/40869/42569>
- Usma, J. (2009). Globalization and language and education reform in Colombia: A critical outlook. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22), 19-42. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/2200/1773>

How to reference this article: McDougald, Jermaine and Pissarello, Daniel. (2020). Content and Language Integrated Learning: In-Service Teachers' Knowledge and Perceptions Before and After a Professional Development Program. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 353-372. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a03>

ESTRUCTURA RETÓRICA DE TESIS Y TRABAJOS DE GRADO EN ODONTOLOGÍA: UN ESTUDIO EN HISPANOAMÉRICA Y ESPAÑA

THE RHETORICAL STRUCTURE OF THESES AND DISSERTATIONS IN DENTISTRY:
A STUDY IN HISPANO-AMERICA AND SPAIN

STRUCTURE RHÉTORIQUE DES THÈSES ET DES TRAVAUX DE LICENCE EN ODONTOLOGIE :
UNE ÉTUDE EN AMÉRIQUE HISPANIQUE ET À L'ESPAGNE

Oscar Alberto Morales

Doctor en Comunicación Multilingüe,
Universitat Pompeu Fabra, España.
Profesor de la carrera de Odontología, Universidad de los Hemisferios, Quito, Ecuador, y profesor titular, Departamento de Investigación, Facultad de Odontología, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
oamorales@profesores.uhemisferios.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-0879-6555>

Bexi Perdomo

Magíster en Educación, con énfasis en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Profesora asociada, Departamento de Investigación, Facultad de Odontología, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
bexi.de.flores@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1611-7743>

Daniel Cassany

Doctor en Filosofía y Letras, Universitat de Barcelona, España. Profesor titular del Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona,

RESUMEN

Los trabajos de grado y posgrado y las tesis de doctorado tienen un rol fundamental en la cultura académica, al diseminar resultados de investigación y fortalecer la comunicación científica. En estudios de Odontología hispanoamericana y española, se deben presentar para obtener el título de odontólogo, dentista, máster o doctor. Debido a esto, existen propuestas para enseñar a escribir este género a esta comunidad. Generalmente, predominan instructivos y cursos prescriptivos que no se basan en evidencia científica de la cultura disciplinar. Desde el análisis del discurso, se han realizado numerosos estudios sobre el género “tesis” en distintas modalidades, disciplinas y lenguas, pero no hay publicaciones sobre tesis y trabajos de grado en Odontología en español. De aquí que, utilizando el modelo swalesiano de análisis de género, este estudio mixto analiza la estructura retórica de 272 trabajos de grado y tesis presentados en universidades hispanoamericanas y españolas, y publicados en la web entre 2000 y 2018. Los resultados muestran que no existe un formato estándar. Esto es, hay variaciones relevantes en las secciones incluidas y en su organización. Estas variaciones podrían estar asociadas, entre otros factores, a la ausencia de programas de escritura académica que estén basados en la práctica real de la comunidad discursiva de Odontología. Por ello, se sugiere que en estos programas se formalice la enseñanza de la escritura académica basada en evidencia científica.

Palabras clave: escritura académica; análisis de género; tesis; trabajo de grado; estructura retórica; odontología.

ABSTRACT

Bachelor and master's thesis or doctoral dissertations play an essential role in scholarship, by spreading research results and strengthening scientific communication. In Iberoamerican universities, these are requisites to get bachelors, masters, and doctor's degrees in Dentistry. Therefore, there are several proposals to teach this genre to this community. Nonetheless these mostly consist of instructional and prescriptive courses overlooking scientific evidence coming from the disciplinary culture. In the field of discourse analysis, many studies have been conducted on the “thesis”

373

Recibido: 2019-02-20 / Aceptado: 2019-09-13 / Publicado: 2020-05-01
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a06>

España.
 daniel.cassany@upf.edu
 https://orcid.
 org/0000-0003-3494-5531

Élix Izarra

Magíster en Estadística Aplicada al Sector Público, Universidad Alcalá de Henares, España. Profesor asistente del Departamento de Investigación, Facultad de Odontología, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
 izarraelix@gmail.com

374

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio que estudia, con la perspectiva del análisis de género, tesis y trabajos de grado odontológicos escritos en español, titulado "Estructura retórica de tesis y trabajos de grado odontológicos hispanoamericanos", financiado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes de la Universidad de Los Andes, Venezuela (2015-2019). Código O-307-15-06-A.

genre in various modalities, disciplines, and languages. However, to date, there are not any research studies on theses or dissertations on Dentistry in the Spanish language. Hence, this article reports on an analysis of the rhetorical structure of 272 Spanish-language theses and dissertations presented in Iberoamerican universities, and published on line between 2000 and 2018. The results show there is no standard format. That is, there are relevant variations in terms of which sections were included and how they were organized. These variations may be associated to the lack of academic writing programs based on real-life practice within Dentistry's discourse community, among others. Therefore, an evidence-based teaching of academic writing is suggested within the discipline of Dentistry.

Keywords: academic writing; genre analysis; thesis, rhetorical structure; Dentistry.

RÉSUMÉ

Les travaux de troisième cycle et les thèses de doctorat jouent un rôle fondamental dans la culture académique, dès qu'ils diffusent les résultats de la recherche et renforcent la communication scientifique. En Ibéro-Amérique, ils sont un pré-réquisit pour obtenir un titre de diplôme, formation approfondie ou des études spécialisées en odontologie. Pour cette raison, il y a des programmes pour enseigner l'écriture de ce genre dans cette communauté. En règle générale, les instructions et les cours normatifs prédominent et ne sont pas fondés sur des évidences scientifiques de la culture disciplinaire. Dans le domaine de l'analyse du discours, de nombreuses études sur le genre "thèse" ont été menées sur différentes modalités, disciplines et langues, mais il n'y a pas de publications sur les thèses et les diplômes en odontologie dans la langue espagnole. Ainsi, dans cette étude, nous analyserons la structure rhétorique de 272 articles de premier cycle et de thèse présentés dans des universités hispano-américaines et espagnoles, et publiés sur le Web entre 2000 et 2018. Les résultats montrent qu'il n'y a pas de format standard ; c'est-à-dire qu'il y a des variations significatives dans les sections incluses et dans leur organisation. Ces variations pourraient être associées, entre autres facteurs, à l'absence de programmes de rédaction académique basés sur la pratique réelle dans la communauté du discours de l'odontologie. Par conséquent, il est suggéré que l'enseignement de la rédaction académique basé sur des évidences scientifiques soit formalisé dans ces programmes.

Mots clés : écriture académique ; analyse des genres ; thèses ; travaux de thèse ; structure rhétorique ; odontologie.

Introducción

Para incrementar la calidad de la educación y la investigación universitarias, ha aumentado el interés por estudiar las características del género “tesis” o “trabajo de grado” (Bunton, 1998; Paltridge, 1997; Thompson, 2001). Este género se ha estudiado ampliamente en varias lenguas y disciplinas; se han analizado la estructura retórica global¹ (Bunton, 1998; Hewitt y Felices, 2010; Paltridge, 1997; Paltridge, Starfield, Ravelli y Tuckwell, 2012; Parry, 1998) y los movimientos discursivos² en las diversas secciones: introducción (Soler-Monreal, Carbonell-Olivares y Gil-Salom, 2011), planteamiento del problema (Nimehchisalem, Tarvirdizadeh, Paidary y Hussin, 2016), revisión de la literatura (Flowerdew y Forest, 2009; Kwan, 2006), metodología (Cotos, Huffman y Link, 2017), resultados (Basturkmen, 2009), discusión (Flowerdew, 2015; Hewitt y Felices, 2010; Lee y Casal, 2014; Samraj, 2013) y conclusiones (Bunton, 2005; Trafford, Leshem y Bitzer, 2014). También se hallan estudios sobre otros rasgos discursivos, como las citas o el uso verbal (Hopkins y Dudley-Evans, 1988; Thompson, 2001).

En líneas generales, los resultados de estos estudios sugieren variaciones entre disciplinas, culturas, lenguas y géneros. Sin embargo, se echan de menos estudios sobre los trabajos de grado y las tesis de Odontología defendidas en el ámbito hispano-

americano.³ Dicho vacío contrasta con la existencia creciente de programas de doctorado y maestría que incluyen, como requisito obligatorio, un trabajo especial de grado; incluso, algunos programas de grado han comenzado a exigir un trabajo final para obtener el título universitario que certifica la profesión odontológica (licenciado, dentista, odontólogo o cirujano dental, según la denominación de cada país).

Por lo tanto, en este estudio describimos la estructura retórica de las tesis de doctorado y los trabajos de maestría y de grado, expuestos en universidades hispanoamericanas entre 2000 y 2018, disponibles en la web.

Marco teórico

En este apartado se exponen los fundamentos teóricos que sustentan el estudio. En primer lugar, se define el género discursivo “tesis/trabajo de grado” y se describe su estructura con base en estudios discursivos previos. En segundo lugar, se presentan algunas investigaciones sobre textos académicos de estudiantes. Finalmente, se revisan estudios sobre la escritura académica de la comunidad odontológica.

Tesis/trabajo de grado

La *tesis* (o trabajo de grado/maestría) es un informe de resultados de una investigación realizada con propósitos evaluativos y promocionales, presentada como requisito para obtener el título de grado, maestría o doctorado. En el ámbito anglosajón no hay consenso sobre el uso de los términos *thesis* y *dissertation* (Paltridge, 2002; Thompson, 2013). En el Reino Unido, *thesis* hace alusión al texto extenso que culmina la investigación doctoral y *dissertation* designa los trabajos de fin de curso de maestría; en Estados Unidos, en cambio, *dissertation* se refiere exclusivamente a los trabajos de doctorado, y *thesis*, a los de maestría (Thompson, 2013).

1 La estructura retórica global se refiere a la organización de las secciones que integran el género discursivo.

2 La estructura retórica se estudia en tres niveles: movimientos retóricos, pasos y realizaciones lingüísticas. Un movimiento es cada uno de los fragmentos textuales en los que están subdivididas las secciones retóricas de un género discursivo, caracterizados por compartir un mismo contenido semántico y una misma función comunicativa. Los pasos, en cambio, son las expresiones mediante las cuales se pueden descomponer, en que se pueden realizar concretamente los movimientos para lograr sus propósitos. Por su parte, la realización lingüística es un enunciado concreto, tomado literalmente del documento, mediante el cual se pueden expresar los pasos (Skelton, 1994).

3 Para efectos de este trabajo, incluimos a España y Latinoamérica.

En algunos países de habla hispana, el término “tesis” se limita a los trabajos que otorgan el título de doctorado, y el de “trabajo de grado o maestría” a los niveles correspondientes —con las abreviaciones TEG (trabajo especial de grado), TFG (trabajo final de grado) o TFM (trabajo de fin de máster). También, los términos “tesina” y “memoria de grado” están bastante extendidos (Arias, 2001; Gil-Salom y Soler-Monreal, 2014; Marinkovich y Salazar, 2011; Tapia-Ladino y Burdiles-Fernández, 2012; Universidad Pedagógica Experimental Libertador —UPEL—, 2006). Sin embargo, frecuentemente se usan de manera indistinta.

Para Venegas, Zamora y Galdames (2016), el trabajo final de grado es un macrogénero, es decir, un documento amplio constituido por diferentes géneros. Venegas (2010, p. 13) lo define como un trabajo escrito, producto de una investigación, realizado con propósitos evaluativos y acreditativos, que los estudiantes universitarios presentan al final de sus estudios como requisito parcial para obtener el título académico de licenciado, magíster o doctor. Además de la valoración del texto escrito, por lo general, se debe exponer y defender oralmente ante un jurado de expertos.

Estructura de la tesis o trabajos de grado

No existe un consenso en la literatura en cuanto a la estructura de las tesis. De hecho, se describen seis formatos (Bunton, 1998; Dong, 1998; Kwan, 2006; Paltridge, 2002; Paltridge y Starfield, 2007; Thompson, 1999, 2001):

1. *Tradicional simple*: coincide con la estructura del artículo de investigación cuyas partes son: introducción, métodos, resultados y discusión (IMRyD) (Paltridge, 2002; Paltridge y Starfield, 2007). Esta estructura es similar a la descrita por Sánchez Upegui (2016, 2018) para artículos científicos.
2. *Tradicional simple modificado 1*: agrega, al formato tradicional simple, una sección de revisión de la literatura: introducción, revisión de la literatura, métodos, resultados y discusión (Kwan, 2006).
3. *Tradicional simple modificado 2*: propuesto por Venegas *et al.* (2016), similar al de Kwan (2006), con una sección de conclusiones: introducción, revisión de la literatura, métodos, resultados, discusión y conclusiones. Este formato es parecido a la estructura de artículo científico descrito por Sánchez Upegui (2016, 2018).
4. *Tradicional complejo*: propuesto por Thompson (1999, 2013) y Paltridge (2002), equivale a un subgrupo de la estructura tradicional simple. Incluye resultados de más de un estudio, por lo que se inicia con una revisión de la literatura, siguen varias secciones que describen cada una un aspecto independiente por separado (como en el formato IMRyD y su variación IMRDyC, que incluye una sección de conclusiones, según Sánchez Upegui, 2016, 2018), y termina con las conclusiones.
5. *Basado en el tópico*: estudiado por Bunton (1998), Paltridge (2002) y Thompson (2013), la estructura de este formato es similar a la del artículo de revisión (Morales, 2010), que consiste en una serie de capítulos en torno a un tema central: comienza con una sección introductoria, sigue el desarrollo (secciones o capítulos cuyos títulos se guían por el contenido) y finaliza con el capítulo de conclusión.
6. *Compilación de artículos publicados*: en el que cada artículo asume el formato IMRyD (Paltridge, 2002; Kwan, 2006) o IMRDyC (Sánchez Upegui, 2016, 2018). Con la intención de dar el sentido de unidad, empieza con la introducción y acaba con las conclusiones (Thompson, 2013).

En la Tabla 1 se sintetizan las estructuras de organización de las tesis observadas en la literatura.

Tabla 1 Síntesis de los formatos reportados en la literatura

Tradicional simple	Versión modificada del tradicional simple 1	Versión modificada del tradicional simple 2	Tradicional complejo	Basado en el tópico	Compilación de artículos publicados
Introducción	Introducción Revisión de la literatura	Introducción Revisión de la literatura	Introducción Revisión de la literatura	Introducción	Introducción
Métodos	Métodos	Métodos	Capítulo 1: IMRyD	Capítulo: tópico 1	Artículo 1
Resultados	Resultados	Resultados	Capítulo 2: IMRyD	Capítulo: tópico 2	Artículo 2
Discusión	Discusión	Discusión Conclusiones	Capítulo n: IMRyD Conclusiones	Capítulo: tópico n Conclusiones	Artículo n Conclusiones

IMRyD: introducción, métodos, resultados y discusión.

Estudios sobre textos académicos de estudiantes

En los últimos años ha habido gran interés por estudiar el discurso académico con base en la perspectiva del análisis de género (Samraj, 2008), desde la publicación seminal de Swales (1990) con el modelo “Crear un espacio de investigación” (*Create a Research Space*, CARS) para describir la estructura de la introducción. Predominan los estudios de la estructura de artículos de investigación y de las secciones que la constituyen (Hopkins y Dudley-Evans, 1988; Hyland, 2000; Swales, 2004). Aunque en menor medida, también se han analizado los textos académicos escritos por estudiantes (de grado y posgrado) en lenguas y disciplinas distintas, con el objetivo de proponer estrategias para su enseñanza formal fundadas en la evidencia científica obtenida (Bunton, 2002, 2005; Dong, 1998; Kwan, 2006; Ridley, 2000; Swales, 2004; Thompson, 1999, 2001, 2005).

En relación con las tesis y los trabajos de grado, algunos estudios han analizado su estructura retórica global en Ciencias Naturales, Ingeniería, Artes, Educación, Humanidades y Ciencias Sociales (Bunton, 1998; Castro y Sánchez, 2015; Paltridge, 2002; Paltridge y Starfield, 2007; Ridley, 2000; Starfield y Ravelli, 2006; Venegas *et al.*, 2016). El “resumen” (o *abstract*), considerado como un género discursivo independiente, ha sido muy estudiado en diferentes disciplinas. Se ha analizado

su estructura retórica, la cual se ha contrastado con el artículo de investigación; también se han comparado los rasgos discursivos de *abstracts* escritos por hablantes nativos del inglés y de otras lenguas (Ebadi, Nguyen, Rawdhan y Weisi, 2019; El-Dakhs, 2018; Jawad y Saleh, 2018; Male, 2018).

La “introducción” ha sido investigada en Química, Ecología y Biodiversidad (Bunton, 2002); en Biología, Filosofía y Lingüística (Salman y Yaseen, 2014; Samraj, 2008); en Lingüística Aplicada (Kawase, 2018) y en Química y Lingüística (Jara, 2009). Entre otros aspectos de la “introducción”, Jalilifar, Firuzmand y Roshani (2011) estudiaron el planteamiento del problema de investigación en tesis de Lingüística Aplicada; Lim, Loi y Hashim (2014) analizaron la formulación de hipótesis en tesis doctorales de Lingüística; Lim (2014), el planteamiento de preguntas de investigación también en Lingüística, y Lim, Loi, Hashim y Liu (2015), la formulación del propósito en estudios experimentales en Educación. Igualmente, se ha estudiado la construcción de la introducción de tesis de maestría desde la perspectiva etnográfica, combinando el modelo cognitivo de la escritura, la nueva retórica estadounidense y el modelo CARS de Swales (Pereira, 2018).

Sobre la sección “revisión de la literatura” o “marco teórico”, resaltan los estudios de Abdullah (2018); Gil-Salom y Soler-Monreal (2014); Khoo, Na y Jaidka (2011); Kwan (2006); Lucido (2018);

Ridley (2000); Swales y Lindemann (2002) y Tapia-Ladino y Burdiles-Fernández (2012).

Por otro lado, Basturkmen (2009), Bruce (2018), Dastjerdi, Tan y Abdullah (2017), Hewitt y Felices (2010), Lee y Casal (2014) y Samraj (2013) analizaron las secciones de “resultados” y “discusión” de tesis de maestría y doctorado en varias disciplinas. Hussin, Syamimi y Nimehchisalem (2018) estudiaron la estructura y los movimientos discursivos de dichas secciones en el trabajo final de curso en Filología Inglesa de estudiantes malayos.

En la “conclusión”, destaca el estudio en Arte, Educación, Ciencias Sociales, Arquitectura, Ingeniería, Ciencias, Medicina, Odontología, Economía y Manejo Ambiental de Bunton (2005). Acerca de este tema, Jalilifar y Shahvali (2013) investigaron las “recomendaciones para futuras investigaciones”.

Los “agradecimientos”, considerados como un género discursivo independiente, también ha sido investigado en Humanidades, Ciencias Sociales, Biología, Computación e Ingeniería, en tesis redactadas en inglés por estudiantes chinos de máster y doctorado (Hyland, 2003, 2004a; Hyland y Tse, 2004), y en Lingüística Aplicada de autores taiwaneses (Yang, 2012). Igualmente, se ha comparado la estructura genérica de los agradecimientos que acompañan las tesis de Ciencias Sociales y Lingüística Aplicada de iraníes y anglosajones (Fazilatfar, Behbahani y Hosseini, 2018; Mohammadi, 2013).

Adicionalmente, hallamos estudios de las percepciones y representaciones sociales que estudiantes de Humanidades tienen sobre el proceso de producir tesis (Marinkovich y Salazar, 2011; Marinkovich y Velásquez, 2010; Tapia-Ladino y Marinkovich, 2011). Peng (2018), por su parte, analizó las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes chinos cuando escriben su tesis en inglés como idioma extranjero.

Es notable la abundancia de los estudios contrastivos de género. Así, Hyland (2002) compara algunos rasgos del artículo científico con las tesis y los trabajos de grado, y revela que los miembros de

la comunidad y los estudiantes que están por hacerse miembros emplean estructuras discursivas de posicionamiento distintas. Asimismo, se ha comparado la retórica entre disciplinas y lenguas locales y una *lingua franca*, cuyos resultados han revelado que existen variaciones genéricas, disciplinares y culturales (Bahadofar y Gholami, 2019; Can y Yuvayapan, 2018; Doğan, Yağız y Kaçar, 2018; Hyland, 2000, 2001, 2002; Katic y Safranji, 2018; Soler-Monreal *et al.*, 2011). Por otro lado, existen numerosas publicaciones, libros y artículos con recomendaciones para escribir tesis y trabajos de grado; sin embargo, la mayoría presenta sus propuestas fuera de contexto, sin considerar las particularidades de cada disciplina (Kamler y Thomson, 2008); en palabras de Paltridge (2002), están reñidos con la realidad.

Estudios sobre la escritura académica en Odontología

Estos estudios son escasos, tanto en lo referido a las publicaciones científicas como a la escritura académica de estudiantes. Karapetjana y Rozina (2016) proponen, a autores no anglófonos interesados en publicar sus trabajos en revistas científicas en inglés, una estructura retórica del artículo de investigación, con base en una revisión de un número no definido de artículos publicados en la *British Dental Journal*. Sin haber analizado un corpus de forma exhaustiva, estos autores identificaron algunos rasgos retóricos del artículo de investigación que pudieran servir para diseñar estrategias de enseñanza de este género.

Kostenko (2017) analiza algunas características comunicativas y pragmáticas de casos clínicos de odontología publicados en inglés en revistas odontológicas de alto impacto, para fundamentar el diseño de estrategias didácticas dirigidas a las clases de Inglés con Propósitos Específicos. El autor explora veinte casos clínicos publicados en inglés en tres revistas internacionales de alto impacto y halla que su principal propósito comunicativo es convencer al lector de la rareza y la unicidad del caso, con lo que logra distinguirse o diferenciarse de otros géneros.

Por otro lado, Morales *et al.* (2020) analizan los títulos de tesis escritas en inglés, defendidas en distintas universidades del mundo. Encontraron un promedio de trece palabras por título, siendo más frecuentes los títulos nominales, empleando pre y posmodificadores. El predominio de construcciones nominales es considerado por Soler (2007) como un rasgo distintivo de la escritura académica.

Hay más investigaciones desde una perspectiva contrastiva. Varios trabajos comparan la estructura retórica de diferentes secciones de artículos de investigación. Rahimi y Farnia (2017) analizan setenta introducciones de artículos de investigación escritos en persa e inglés, y publicados en revistas odontológicas reconocidas. Este trabajo se basa en la estructura de movimientos y pasos del modelo CARS, propuesto por Swales para describir la estructura de la introducción.⁴ Los resultados muestran que los tres movimientos están presentes en ambos grupos, con diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia de aparición.

Dos estudios se centran en la sección “Discusión”. Basturkmen (2012) compara la estructura retórica en dos disciplinas (odontología y lingüística aplicada) en una misma lengua (inglés), usando también el modelo CARS,⁵ con un corpus de diez artículos de investigación del *British Dental Journal*. Los resultados muestran coincidencias en los movimientos 1 (antecedentes del estudio), 3-4 (resultados, síntesis y comentarios) y 6 (implicaciones para la práctica clínica y para futuras investigaciones).

⁴ Los movimientos de la introducción son tres (Swales, 1990): 1) *establishing a territory* (establecer el territorio), 2) *establishing a niche* (establecer el nicho) y 3) *occupying the niche* (ocupar el nicho).

⁵ Los movimientos de la discusión son seis (Basturkmen, 2012): 1) *background information* (antecedentes del estudio), 2) *summarising results* (síntesis de los resultados), 3) *reporting a result or linked results* (exposición de los resultados), 4) *commenting on that result/those results* (interpretación de los resultados), 5) *evaluating the study* (evaluación del estudio), y 6) *implications for further research and/or clinical practice or policy* (implicaciones para futuras investigaciones, práctica clínica o diseños de políticas).

Alharbi (2016), por su parte, analiza la estructura retórica de veintiséis discusiones en árabe e inglés, publicadas en revistas odontológicas reconocidas internacionalmente. Siguiendo la estructura de movimientos/pasos de Basturkmen (2012), halla que ambos grupos presentan movimientos similares, con diferencias en cuanto a los pasos incluidos en cada movimiento.

Por otro lado, varias investigaciones contrastan la estructura retórica y los rasgos discursivos del “resumen” o *abstract*. Vathanalaoha y Tangkiengsirisin (2018) comparan la transitividad y la estructura retórica de los *abstracts* de 240 artículos de investigación en tailandés e inglés de revistas internacionales, usando la estructura descrita por Hyland (2004b): antecedentes, objetivos, método, resultados y discusión. Los resultados muestran variaciones respecto del movimiento “antecedentes”. En cuanto a la transitividad, se hallan diferencias relevantes en los procesos verbales (Vathanalaoha y Tangkiengsirisin, 2018).

Shamsabadi, Riahipour y Rasekh (2014) contrastan la estructura retórica de 50 *abstracts* odontológicos en inglés y en persa en revistas iraníes, y encuentran diferencias en cuanto a los rasgos lingüísticos y la estructura retórica. Otro estudio compara la estructura retórica del resumen publicado en español en revistas hispanoamericanas y en inglés en revistas internacionales de alto impacto, con un corpus de 270 *abstracts* (90 resúmenes escritos en español, 90 traducidos del español al inglés y 90 en inglés). Los resultados manifiestan diferencias relevantes en la estructura retórica de los tres grupos (Morales, Cassany y Díaz, 2015).

Por su parte, la escritura académica de estudiantes también ha sido objeto de análisis contrastivo. Crosthwaite, Cheung y Jiang (2017) estudiaron las formas de posicionamiento empleadas en informes de investigación escritos por estudiantes y profesionales de la Odontología. Los resultados muestran que los informes profesionales usan menos recursos de posicionamiento que los textos

de estudiantes, los cuales tienden a utilizar más variedad de estrategias (atenuantes, intensificadores, marcadores de actitud y automención).

En español, varios trabajos nuestros abordan los géneros discursivos más relevantes de la comunidad odontológica: la estructura retórica y el uso de atenuantes en artículos de investigación, casos clínicos y artículos de revisión tradicionales (Morales, 2010); en casos clínicos (Morales, Cassany, Marín y González, 2008); en artículos de revisión narrativos (Morales, Cassany y González, 2007); en títulos de tesis en inglés (Morales *et al.*, 2020) y en títulos de revisiones sistemáticas (Morales, Perdomo, Cassany y Izarra, 2020). A partir de estudios previos en otras disciplinas, estos trabajos hallan variaciones respecto de la estructura de retórica, los propósitos comunicativos y los usos de los mecanismos de atenuación.

En conjunto, estos resultados, en inglés, español y comparando ambos idiomas, coinciden en señalar que la escritura académica en Odontología presenta rasgos retóricos propios, disciplinares, culturales, lingüísticos y genéricos. Estos rasgos deben ser estudiados y enseñados para garantizar el éxito académico y profesional de los miembros jóvenes de esta comunidad.

Método

En este trabajo descriptivo, de carácter mixto, cualitativo y cuantitativo, adoptamos un enfoque multidimensional aplicado a la enseñanza del discurso académico (*applied genre analysis*, Bhatia, 2002). Nos basamos en el modelo swalesiano

del análisis de género (Bhatia, 1993, 2002, 2004; Dudley-Evans, 1986; Swales, 1990, 2004). El análisis textual consiste en el examen manual del corpus: distintos investigadores leen en varias oportunidades el corpus de textos para caracterizarlos retóricamente e identificar las secciones y las funciones que distinguen a cada una dentro del género.

Corpus

El corpus se obtuvo en Google académico con las palabras clave *tesis OR trabajo de grado OR trabajo especial de grado OR tesinas OR memoria de grado AND odontología OR estomatología OR dental*. Se encontraron 780 tesis, presentadas en universidades de Latinoamérica y España, entre 2000 y 2018, para obtener un título universitario: licenciatura, posgrado (especialización, maestría) y doctorado. De estas, se seleccionó, mediante un muestreo aleatorio sistemático, una muestra de 272 tesis y trabajos de grado, en formato PDF.

Se analizaron 26 223 páginas y 9 504 105 palabras, aproximadamente. El rango de extensión en número de páginas de los textos oscila entre 24 y 443 páginas. El promedio por texto es de 96 páginas, muy inferior a lo reportado por Bunton (1998), un promedio de 205 páginas. En número de palabras, el rango de extensión también es amplio: entre 9678 y 156 200, lo cual coincide con Paltridge (2002) y Thompson (2013). El promedio por texto es de 34 942 palabras. La Tabla 2 caracteriza nuestro corpus según el nivel educativo.

Tabla 2 Descripción del corpus

Variable	Programa			Total
	Pregrado	Maestría y especialización	Doctorado	
Número de textos	201	29	42	272
Número de palabras	6 034 782	944 910	2 524 413	9 504 105
Media de palabras	30 024	32 583	60 105	34 942
Media de páginas	84	89	162	96

El tamaño del corpus es suficiente para explorar la estructura retórica de tesis y trabajos de grado de una disciplina sola, como la odontología hispanoamericana. Estudios previos sobre distintas dimensiones discursivas de tesis y trabajos de grado en otras disciplinas, como los descritos previamente, analizan exitosamente corpus menos extensos.

Para este estudio, seleccionamos los trabajos que cumplieron con los siguientes criterios: 1) presentados en universidades hispanoamericanas y españolas para obtener un título académico; 2) de los últimos 18 años; 3) escritos en español por hispanohablantes, y 4) publicados en versión completa en la web (Google Académico y repositorios universitarios).

Análisis de los datos

Para el análisis de los datos, adoptamos un enfoque cuantitativo-cualitativo, recomendado en estudios previos (Biber, 1988; Conrad, 1999; Hyland, 2001). Desde el punto de vista cuantitativo, estudiamos la frecuencia de aparición de la estructura retórica de los trabajos de grado y tesis, y de ocurrencia de cada sección.

La *estructura retórica* se refiere a la superestructura, el formato global que distingue a un género de otro. Es un esquema abstracto, que existe independientemente del contenido, al cual se adapta dicho contenido. Ejemplo de esto son los formatos IMRyD y IMRDyC, prototípico para los artículos de investigación (Sánchez-Upegui, 2016, 2018).

Las *secciones retóricas* son los apartados identificados explícitamente mediante un título interno o con la identificación de su función y contenido. Consideramos, con propósitos didácticos, la frecuencia de aparición de las secciones retóricas para determinar aquellas que pudieran asumirse obligatorias u opcionales.

También tuvimos en cuenta la manera en que los autores organizan las secciones retóricas de sus trabajos. Es relevante identificar patrones de secuenciación, de modo que puedan incluirse en los programas

de escritura académica, para aprender a elaborar proyectos de investigación, trabajos de grado y tesis.

Resultados

Conviene destacar previamente tres particularidades sobre la odontología. En primer lugar, se trata de una disciplina específica, descrita como una comunidad científica autónoma e independiente (Morales, 2010) que utiliza el discurso de manera particular, como muestran los estudios discursivos (Basturkmen, 2012; Rahimi y Farnia, 2017). En segundo lugar, aunque sea una disciplina universal, este estudio analiza solo un corpus en español, presentado y publicado en universidades hispanoamericanas, de modo que no puede explicar la naturaleza de la escritura en otros contextos o idiomas. Finalmente, las tesis o los trabajos de grado constituyen solo uno de los géneros empleados en la disciplina, que incluye una notable complejidad de colonias de géneros (Morales, 2010, p. 6). En resumen, los resultados muestran variabilidad en las tesis y los trabajos de grado: el número de capítulos incluidos, su denominación y organización, la conceptualización de la “introducción” y su función retórica, lo cual coincide con el estudio de Ono (2012) con tesis japonesas y anglosajonas.

Estructura retórica global

Predominan los estudios de paradigma cuantitativo (86 %), lo cual favorece el uso del formato IMRyD o cualquiera de sus variantes. Resaltan ampliamente los estudios transversales y los experimentales *in vitro*.

El análisis de la estructura retórica de tesis y trabajos de grado indica que hay variaciones relevantes. No se sigue ningún formato uniforme, lo cual coincide con Ridley (2000). Esto puede deberse a que, en esta comunidad, la enseñanza de la escritura y la investigación no se ha sistematizado. A diferencia de lo reportado en la literatura (Bunton, 1998; Dong, 1998; Dudley-Evans, 1999; Kwan, 2006; Paltridge, 2002; Paltridge y Starfield, 2007; Thompson, 1999, 2001), se encontraron

seis patrones de secuencialidad en la estructura o formato de las tesis, cada uno con sus respectivas variaciones, referidas a: 1) el orden de las secciones retóricas que lo integran; 2) los elementos incluidos en las secciones; 3) las relaciones entre las secciones y los elementos que las integran; 4) el número de capítulos incluidos; 5) la extensión, y 6) la denominación del género (tesis, disertación, trabajo de grado, trabajo especial de grado) y de las secciones. A continuación, presentamos cada uno de estos patrones.

	Capítulos
Patrón 1:	Introducción
estructura	Metodología
tradicional	Resultados
simple	Discusión
	Conclusión

382

Cerca del 11 % del corpus estaba organizado siguiendo este patrón 1. Tiene una estructura similar a la descrita para artículos de investigación odontológicos en español (Morales, 2010), con lo cual se intenta dar identidad propia al discurso en esta comunidad.

El patrón 2 constituye el 24 % del corpus. También predomina en estudios trasversales y experimentales. Kwan (2006), Ridley (2000), Thompson

	Capítulos
Patrón 2:	Introducción
Tradicional	Marco teórico/revisión de la literatura
simple	Metodología
modificada	Resultados
2	Discusión
	Conclusión

(2001) y Venegas *et al.* (2016) encontraron un formato similar. Esto pudiera estar asociado a que un género discursivo con propósitos promocionales y de evaluación como lo es la tesis requiere que el estudiante demuestre un amplio dominio de la literatura. Por lo tanto, se da importancia al marco teórico y a la revisión de la literatura.

El patrón 3 registra la frecuencia más alta (53 %). Predomina en estudios trasversales y experimentales. Esta tendencia, en lo relacionado con la inclusión del planteamiento del problema, pudiera estar influenciada por otras áreas como las Ciencias Sociales. Generalmente, la enseñanza de la investigación (proyecto y tesis) está a cargo de profesionales de estas áreas (educadores, sociólogos, antropólogos), quienes suelen recomendar un formato similar.

	Introducción preliminar (presentación del trabajo)
Patrón 3:	Capítulos:
Tradicional	Planteamiento del problema
simple	Marco teórico
modificada	Metodología
3	Resultados
	Discusión
	Conclusión

El patrón 4 representa el 5 % de las tesis. Supone una variación disciplinar de la estructura que prescribe la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela para proyectos factibles presentados en el ámbito de las Ciencias de la Educación (UPEL, 2006). Este tipo de trabajos de grado se usa sobre todo en Venezuela, Ecuador y Perú para la formulación de propuestas (Arias, 2001). Predomina, en consecuencia, en textos de estos países.

	Introducción preliminar (presentación del trabajo)
	Capítulos:
Patrón 4:	Planteamiento del problema
proyecto	Marco teórico
factible	Metodología
	Resultados
	Discusión
	Conclusión
	Propuesta

Al igual que en el patrón anterior, esta tendencia también pudiera estar influenciada por el área de especialidad del profesorado de investigación.

Este patrón 5 supone el 6 % del corpus. Coincide con la estructura retórica descrita por Morales (2010) para referirse a las revisiones narrativas tradicionales y a las monografías odontológicas. Thompson (1999, 2001) encuentra estructuras similares en tesis basadas en estudios documentales, y Paltridge (2002), en tesis de Filosofía.

Patrón 5:	Introducción preliminar (presentación del trabajo)
estructura	Capítulos:
basada en el contenido	Planteamiento del problema
	Desarrollo
	Conclusión

La poca frecuencia pudiera deberse a que las revisiones narrativas tradicionales en formato de artículo o de tesis presentan evidencia de poca calidad, con resultados sesgados (Morales, 2010). Por lo tanto, este tipo de tesis no es considerado completamente científico. Progresivamente, se han ido sustituyendo por las revisiones sistemáticas.

El patrón 6, que tiene el formato de compilación de artículos, es básicamente una antología de artículos del autor de la tesis (publicados o en vías de publicación); cada uno sigue la estructura tradicional IMRyD (Kwan, 2006) o IMRDyC (Sánchez Upegui, 2016, 2018), con un capítulo

inicial de introducción y uno final de conclusión (Thompson, 2001, 2013). Esta estructura coincide con la reportada por Dong (1998).

Patrón 6:	Capítulo Introducción
compilación de artículos	Artículo 1*
	Artículo 2
	Artículo 3
	Artículo <i>n</i>
	Conclusiones

* Cada artículo está organizado según el formato IMRyD o IMRDyC

Al igual que Paltridge (2002), en este estudio hallamos solo un caso; sin embargo, sería interesante continuar estudiándolo, dado que es un formato usado en el ámbito internacional que, progresivamente, ha ido cobrando interés en los programas de doctorado hispanoamericanos.

La Tabla 3 sintetiza los seis formatos identificados.

Secciones retóricas

Hallamos mucha variedad en la denominación de las secciones o apartados que componen cada texto. Esto coincide con Gil, Soler y Carbonell (2008) y Thompson (1999), quienes encontraron variaciones por disciplina y por género discursivo.

Tabla 3 Síntesis de formatos

Tradicional simple	Tradicional simple modificado 1	Tradicional simple modificado 2	Proyecto factible	Basado en el contenido	Compilación de artículos
Capítulo	Capítulo Introducción	Introducción	Introducción	Introducción	Capítulo
Introducción		(paratexto)	(paratexto)	(paratexto)	Introducción
Metodología	Revisión de la literatura	Planteamiento del problema	Planteamiento del problema	Planteamiento del problema	Artículo 1
Resultados	Metodología	Revisión de la literatura	Revisión de la literatura	Capítulo: tópico 1	Artículo 2
Discusión	Resultados	Resultados	Metodología	Capítulo: tópico 2	Artículo 3
Conclusiones	Discusión	Discusión	Resultados	Capítulo: tópico <i>n</i>	Artículo <i>n</i>
	Conclusiones	Conclusiones	Discusión	Conclusiones	Conclusiones
			Conclusiones		
			Propuesta		

Aunque no haya uniformidad léxica, las denominaciones corresponden a términos retóricos convencionales o habituales, propios de la estructura tradicional descrita anteriormente: introducción, objetivo, hipótesis, marco teórico, método, resultados, discusión, conclusión. Se registra un promedio de ocho secciones por texto, lo cual es superior a los hallazgos de Bunton (1998).

A continuación mencionamos las denominaciones halladas, con los términos alternativos correferenciales y diversos comentarios sobre su función.

Resumen

Todos los textos incluyeron, al inicio, un resumen en español. Predomina el resumen no estructurado, entre 100 y 700 palabras.

Coherente con el comportamiento del corpus, globalmente, la estructura del resumen varía. Incluye los elementos del texto que acompaña, a excepción de la discusión, lo cual es similar a la estructura de resúmenes de artículos científicos odontológicos encontrada en estudios previos (Morales *et al.*, 2015). También coincide con investigaciones del *abstract* en inglés (Ebadi *et al.*, 2019; El-Dakh, 2018; Jawad y Saleh, 2018; Male, 2018).

La variación pudiera deberse a la falta de uniformidad en la enseñanza de la escritura del proyecto y de la tesis, la cual, en la mayoría de los casos, no se basa en criterios científicos vinculados con la odontología.

Introducción (paratexto)

Un alto porcentaje del corpus (63 %) incluye una sección preliminar, en forma de un paratexto, titulada “Introducción”, con fines promocionales (Bhatia, 1997), cuyo principal propósito es informativo, es decir, introducir el contenido del texto: se establece el contexto de la investigación, su propósito general y su alcance o tema central. No suele incluir citas (Bhatia, 2004). Este componente coincide con la sección inicial de muchos libros.

Como desempeña funciones distintas, el paratexto “Introducción” se ubica antes del capítulo “Planteamiento del problema”, que cumple la función de la introducción descrita en la sección siguiente, “Sección “Introducción”, en los formatos tradicional simple modificado 2, proyecto factible y basado en el contenido (véase la Tabla 3).

En nuestro corpus, esta sección comprende tres movimientos: 1) la presentación conceptual del tema/problema objeto de estudio: qué se sabe, qué se ha hecho y qué falta (identificación del nicho); 2) la presentación metodológica del estudio: objetivo y descripción de la metodología, y 3) la presentación discursiva de la estructura del texto: identificación y descripción de cada sección.

No hallamos otras investigaciones que hayan identificado una sección de esta naturaleza en tesis o trabajos de grado. Bhatia (1993) se refiere a la misma, pero no lo considera un componente auténtico del trabajo académico.

Sección “Introducción”

En cambio, cerca del 95 % de los textos incluye uno o varios capítulos o secciones retóricas que cumplen la función de la introducción descrita en estudios previos (Bunton, 1998, 2002; Jara, 2009; Paltridge, 2002; Paltridge y Starfield, 2007; Ridley, 2000; Salman y Yaseen, 2014; Samraj, 2008; Starfield y Ravelli, 2006; Thompson, 1999, 2001). Este componente, ya sea con un único apartado, con subapartados, o con varias unidades del mismo nivel jerárquico, incluye: el problema, la justificación, los objetivos, las hipótesis, las variables, el marco teórico y la revisión de la literatura. Suele concentrar la mayor cantidad de citas.

Esto coincide con Paltridge (2002) y Thompson (2001), quienes encontraron que las tesis, independientemente de la disciplina, incluyen una sección retórica denominada “introducción”, con los elementos antes mencionados. En cambio, Swales (1990) y las numerosas investigaciones derivadas de su estudio seminal (Bunton, 2002;

Prior, 1998, 2008) coinciden en señalar el predominio del modelo CARS, el cual contempla tres movimientos retóricos: 1) establecer un territorio, 2) establecer un nicho y 3) ocupar el nicho.

En este estudio no hallamos una estructura convencional uniforme; se presenta en tres variantes:

1. Una sección constituida por una serie de capítulos que establecen el marco teórico referencial del trabajo: planteamiento del problema, la formulación del objetivo, la hipótesis y la justificación.
2. Alternativamente, puede aparecer una única unidad, titulada “Introducción” (Bunton, 1998, 2002; Dudley-Evans, 1986; Gil-Salom, Soler-Monreal y Carbonell-Olivares, 2008), que incluye los movimientos descritos en la literatura para los artículos de investigación (Samraj, 2002; Swales, 1990), generalmente mediante la inclusión de subtítulos, similar a lo mencionado en estudios previos (Dong, 1998; Dudley-Evans, 1999; Paltridge, 2001; Paltridge y Starfield, 2007; Thompson, 1999).
3. Hay también un formato en el que el capítulo “Introducción” precede al apartado de “Revisión de la literatura”, lo cual coincide con la estructura descrita previamente por Kwan (2006). En esta modalidad, también suelen incluirse subapartados guiados por el contenido.

Sección “Planteamiento del problema”

De los textos analizados, el 63 % incluye una sección retórica de “Planteamiento del problema”, independientemente del diseño del estudio y del nivel educativo. Este capítulo siempre va precedido por un paratexto introductorio (100 %). Este capítulo también suele denominarse “El problema” e incluye su definición, la justificación, los objetivos y, en ocasiones, las hipótesis de la investigación.

Estos resultados son similares a los de Hernon y Metoyer-Duran (1993), Jalilifar *et al.* (2011) y Nimehchisalem *et al.* (2016), quienes atribuyen

a esta sección funciones afines a las de la introducción en los artículos de investigación.

Sección “Marco teórico”

Cerca del 90 % de los textos incluye una sección retórica de marco teórico, ya sea en una unidad o varias. También suele denominarse: “fundamentos teóricos”, “bases teóricas”, “revisión bibliográfica” o “revisión de la literatura”. En el ámbito anglosajón, se usa *literature review* (revisión de la literatura) de forma casi exclusiva (Feak y Swales, 2009).

Así, esta sección se concentra en revisar críticamente los estudios previos. Coincidiendo con Kwan (2006), hallamos que suele estar integrada por dos componentes: 1) la revisión de la literatura, una relación de estudios previos sobre el problema objeto de estudio, a la cual también se le denomina: “antecedentes”, “reseña bibliográfica”, “revisión y estado actual del problema” o “estado de la cuestión”; y 2) el marco teórico referencial, organizado por títulos guiados por el contenido, el cual contiene, por lo general, un marco teórico propiamente dicho y, ocasionalmente, un marco legal de la investigación. Este segundo componente es menos frecuente que el primero.

Adicionalmente, encontramos algunos casos en los que el marco teórico es una macrosección, que contiene una serie de apartados yuxtapuestos: el planteamiento del problema (problema, justificación, objetivos, variables, hipótesis, antecedentes), la revisión de la literatura (estudios previos) y el marco teórico referencial.

Sección “Desarrollo”

Los trabajos con diseño documental (6 %) incluyen una sección retórica de desarrollo, que resume los contenidos sintetizados en el estudio. Puede constar de un número variado de capítulos, cuyos títulos están guiados por el contenido. Esto coincide con la estructura de los artículos de revisión narrativos en odontología (Morales, 2010) y de las tesis de Filosofía (Paltridge, 2002).

Esta sección se organiza en tres partes: 1) una idea general de lo que se tratará, en forma de organizador avanzado (Clyne, 1991); 2) una serie de apartados, identificados mediante subtítulos temáticos, que exponen el contenido, y 3) una sección conclusiva: síntesis y evaluación de la literatura revisada.

Las tesis realizadas en esta modalidad han sido objeto de múltiples críticas, debido al bajo nivel de calidad de la evidencia aportada y al alto nivel de sesgo, lo cual coincide con las críticas que ha recibido la revisión tradicional (Morales, 2010). A pesar del creciente interés por la odontología basada en la evidencia y de que en los últimos años ha aumentado la publicación de revisiones sistemáticas, no hallamos tesis o trabajos de grado que siguieran este tipo de formato.

Sección “Método”

386

A excepción de los estudios documentales, la mayoría de los trabajos (94 %) comprende una sección retórica de metodología. Esta se titula mediante un gran número de expresiones correferenciales, como: “estudio empírico”, “material(es) y método(s)”, “sujetos y método”, “diseño o marco metodológico”, “métodos de estudio”, “diseño y método”, “material e instrumental” y “universo y muestra”. A pesar de esta variabilidad, el término “método” resulta el más apropiado, pues incluye los distintos diseños de investigación.

Esta sección consiste en la descripción de la metodología empleada en los estudios, predominantemente cuantitativos. Mediante la inclusión de subtítulos retóricos convencionales, describe la muestra, identifica el enfoque de investigación y el procedimiento de análisis realizado. Estos resultados coinciden en buena parte con los de Cotos *et al.* (2017).

Sección “Resultados”

Cerca del 94 % de las tesis y trabajos de grado contiene uno o varios capítulos destinados a presentar los resultados. Esta sección retórica aparece con dos modalidades: la primera tiene solo resultados,

empleando una variedad de títulos: “hallazgos”, “presentación de los resultados”, “análisis de los datos”, “análisis de la información” y “recopilación de los resultados”. Esta modalidad es la más frecuente. Se inicia con la descripción de la población, el muestreo, los especímenes, los animales de experimentación o los textos revisados. Luego, se presentan los resultados propiamente dichos, los cuales se sintetizan desde dos perspectivas no excluyentes: 1) datos expuestos en prosa sobre resultados numéricos, y 2) datos numéricos presentados en tablas, gráficos y cuadros.

La segunda modalidad integra, en un mismo capítulo, los resultados, su análisis y la discusión. Esta también suele denominarse de forma distinta: “análisis y discusión de los resultados”, “presentación, análisis y discusión de los resultados”, “resultados y discusión” y “análisis e interpretación de los resultados”.

La primera modalidad es la más frecuente en odontología. La segunda se permite excepcionalmente solo en los estudios basados en el paradigma cualitativo, que son poco frecuentes en esta comunidad.

Sección “Discusión”

Esta sección retórica también suele nombrarse como: “discusiones”, “discusión de los resultados”, “discusión, conclusión y recomendaciones”, “discusión y comentarios”. Se incluye solo cuando los resultados se presentan de forma independiente en una sección previa.

Coincidiendo con Bitchener (2010) y Thompson (2013), suele incluir tres movimientos: 1) antecedentes del estudio (objetivo, problema, metodología), 2) síntesis de los resultados, y 3) explicaciones e interpretación de los resultados, contrastándolos con la literatura, las implicaciones y las limitaciones y fortalezas del estudio, y las recomendaciones derivadas de este. Esto coincide con los hallazgos de estudios previos de esta sección retórica en tesis (Hewitt y Felices, 2010; Flowerdew, 2015; Lee y Casal, 2014; Samraj, 2013).

Sección “Conclusiones”

Esta es la sección identificada con mayor frecuencia en el corpus (100 %), coincidiendo con Bunton (2005). También varía su denominación: “sugerencias”, “propuestas de trabajo”, “conclusiones y continuidad”, “recomendaciones”, “conclusiones y recomendaciones” o “limitaciones del estudio”.

Similar a los hallazgos de Bunton (1998, 2005) y Thompson (2001, 2013), suele incluir la actualización del objetivo, la síntesis de los hallazgos, implicaciones prácticas (clínicas) y teóricas, recomendaciones y limitaciones.

Sección “Propuesta”

Esta sección retórica aparece solo en los estudios conocidos como “proyectos factibles” y “proyectos especiales”, presentados predominantemente en Venezuela, Ecuador y Perú (UPEL, 2006). Se emplea, de forma exclusiva, en las tesis y los trabajos de grado dirigidos a hacer propuestas con base en estudios empíricos diagnósticos, lo cual representa un 5 % del corpus. Esta sección también suele denominarse “manual” o “material didáctico”.

Conclusiones

En conjunto, encontramos gran variabilidad en la organización retórica global de tesis y trabajos de grado odontológicos y en los elementos incluidos, aun entre los textos producidos en el marco de un mismo programa académico. Esta variabilidad pudiera deberse a distintos factores, como los siguientes:

1. La comunidad odontológica tiene una cultura investigativa breve o poco consolidada, aún está en proceso de institucionalización; por ello, todavía no se ha estandarizado un formato uniforme para la presentación de tesis.
2. Hay insuficientes estudios epistemológicos, educativos y discursivos en el área. Por lo tanto, no hay mucha información sobre la estructura retórica y sociocognitiva preferente para los miembros establecidos de la comunidad odontológica.

3. Son escasos los programas formales de enseñanza de la investigación y la escritura académica. Dada la poca evidencia en Odontología, estos, en su mayoría, riñen con la realidad discursiva de la comunidad, recurren a otras culturas disciplinares o a manuales cuya eficacia no ha sido contrastada. En consecuencia, las tesis y los trabajos de grado carecen de uniformidad disciplinar. Sin embargo, pese a la diversidad, el formato IMRDyC es la organización retórica que se presentó en un porcentaje más alto. Con base en la frecuencia de ocurrencia de los elementos, los capítulos “Introducción”, “Metodología”, “Resultados”, “Discusión” y “Conclusiones” pudieran ser considerados obligatorios.

La elaboración de tesis y trabajos de grado no es un asunto referido de manera exclusiva a la calidad del producto final (el texto); como documento académico, también importan los procesos involucrados en su producción. Por lo tanto, es necesario volcar la atención en la formación de los estudiantes y docentes involucrados. El análisis global sugiere que se presta mayor atención al contenido que a la forma del discurso (estructura retórica, estilo, títulos, etc.). Probablemente, los planes de estudio dediquen poco espacio a la escritura académica y a la investigación o, coincidiendo con Gil-Salom *et al.* (2008), Salman y Yaseen (2014) y Thompson (1999), tesis, directores de tesis, tutores, miembros del tribunal y profesores requieren mayor formación en los aspectos discursivos y metodológicos.

Con base en eso, sería conveniente realizar más estudios discursivos y educativos sobre tesis y trabajos de grado, en el ámbito de la Odontología, de modo que sirvieran para sistematizar propuestas pedagógicas para la enseñanza de la investigación y la escritura de este género que estén basadas en evidencia empírica. Los estudiantes y docentes necesitan tener acceso a las estructuras retóricas de las tesis que hayan sido identificadas en los estudios discursivos, como lo sugiere Thompson (2013).

También parece necesario formalizar la enseñanza de la investigación y la escritura académica en el ámbito odontológico, proceso en el que debiera participar un equipo multidisciplinario de docentes, odontólogos, lingüistas, educadores, entre otros. Como han sugerido Rincón, Narváez y Roldán (2011), lo ideal sería que los docentes tuvieran una doble formación, en el discurso de la disciplina y en los contenidos disciplinares, o que los cursos fueran orientados por equipos multidisciplinarios, integrados por expertos en la disciplina específica del conocimiento (*insiders*) y por expertos en el área de lengua de la especialidad. Esto podría garantizar el éxito de los cursos de escritura de trabajos de grado y tesis.

Referencias

- Abdullah, F. (2018). Moves within the literature reviews and discussion sections of international postgraduate theses and dissertation on ELT and applied linguistics. *EEAL Journal (English Education and Applied Linguistics Journal)*, 1(2), 174-183. <https://journal.institutpendidikan.ac.id/index.php/eeal/article/view/373/363>
- Alharbi, S. (2016). Schematic structure of discussion of results sections in the field of Dentistry: A comparison of international and local English-medium journals. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 7(2), 61-70. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2814814>
- Arias, F. (2001). *Mitos y errores en la elaboración de tesis y proyectos de investigación*. Episteme.
- Bahadofar, R., y Gholami, J. (2019). Types and functions of citations in master's theses across disciplines and languages. *Discourse and Interaction*, 10(2), 27-45. <https://doi.org/10.5817/DI2017-2-27>
- Basturkmen, H. (2009). Commenting on results in published research articles and master's dissertations in Language Teaching. *Journal of English for Academic Purposes*, 8(4), 241-251. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2009.07.001>
- Basturkmen, H. (2012). A genre-based investigation of discussion sections of research articles in Dentistry and disciplinary variation. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(2), 134-144. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.10.004>
- Bhatia, V. (2004). *Worlds of written discourse. A gender-based view*. Continuum.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analyzing genre. Language use in professional settings*. Longman.
- Bhatia, V. K. (2002). Applied genre analysis: A multiperspective model. *Ibérica*, (4), 3-19. <https://www.redalyc.org/pdf/2870/287026292001.pdf>
- Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge University Press.
- Bitchener, J. (2010). *A genre approach to understanding empirically based thesis writing expectations*. Ako Aotearoa.
- Bruce, I. (2018). The textual expression of critical thinking in PhD discussions in Applied Linguistics. *ESP Today. Journal of English for Specific Purposes at Tertiary Level*, 6(1), 2-24. <https://doi.org/10.18485/esptoday.2018.6.1.1>
- Bunton, D. (1998). *Linguistic and textual problems in Ph. D. and M. Phil. Theses: An analysis of genre moves and metatext* (Tesis doctoral). Universidad de Hong-Kong. <https://hub.hku.hk/bitstream/10722/39580/1/FullText.pdf>
- Bunton, D. (2002). Generic moves in Ph. D. thesis introductions. En J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse* (pp. 57-75). Pearson.
- Bunton, D. (2005). The structure of Ph. D. conclusion chapters. *Journal of English for Academic Purposes*, 4(3), 207-224. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2005.03.004>
- Can, C., y Yuvayapan, F. (2018). Stance-taking through metadiscourse in doctoral dissertations. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(1), 128-142. <https://doi.org/10.18298/ijlet.2538>
- Castro, M. C., y Sánchez, M. (2015). Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Perfiles Educativos*, 37(148), 50-67. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.007>
- Clyne, M. (1991). The sociocultural dimension: The dilemma of the German speaking scholar. En H. Schröder (Ed.), *Subject-Oriented Texts* (pp. 49-67). Walter de Gruyter.
- Conrad, S. (1999). The importance of corpus-based research for language teachers. *System*, 27(1), 1-18. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(98\)00046-3](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(98)00046-3)
- Cotos, E., Huffman, S., y Link, S. (2017). A move/step model for methods sections: Demonstrating rigour and credibility. *English for Specific Purposes*, 46, 90-106. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2017.01.001>
- Crosthwaite, P., Cheung, L., y Jiang, F. K. (2017). Writing with attitude: Stance expression in learner

- and professional dentistry research reports. *English for Specific Purposes*, 46, 107-123. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2017.02.001>
- Dastjerdi, Z. S., Tan, H., y Abdullah, A. N. (2017). Rhetorical structure of integrated results and discussion chapter in master's dissertations across disciplines. *Discourse and Interaction*, 10(2), 61-83. <https://doi.org/10.5817/DI2017-2-61>
- Doğan, F. Ş., Yağız, O., y Kaçar, I. G. (2018). An investigation of the citation transformation types in M.A. and PhD theses. *International Journal for Educational Integrity*, 14(9), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s40979-018-0032-y>
- Dong, Y. R. (1998). Non-native graduate students' thesis/dissertation writing in science: Self-reports by students and their advisors from two U.S. institutions. *English for Specific Purposes*, 17(4), 369-390. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(97\)00054-9](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(97)00054-9)
- Dudley-Evans, T. (1986). Genre analysis: An investigation of the introduction and discussion sections of MSc dissertations. En M. Coulthard (Ed.), *Talking about text* (pp. 128-145). English Language Research, University of Birmingham.
- Dudley-Evans, T. (1999). The dissertation: A case of neglect? En P. Thompson (Ed.), *Issues in EAP writing research and instruction* (pp. 28-36). Centre for Applied Language Studies, The University of Reading.
- Ebadi, S., Nguyen, T., Rawdhan, A., y Weisi, H. (2019). Rhetorical structure variations in abstracts and introductions of Applied Linguistics master's theses by Iraqi and international students. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 7(1), 101-117. http://ijltr.urmia.ac.ir/article_120635_fc65684b-49849e3cd22b1e89da34eba8.pdf
- El-Dakhs, D. (2018). Why are abstracts in PhD theses and research articles different? A genre-specific perspective. *Journal of English for Academic Purposes*, 36, 48-60. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.09.005>
- Fazilatfar, A. M., Behbahani, H. K., y Hosseini, M. (2018). A cross-cultural move analysis of master and doctoral theses/dissertations acknowledgment across gender: The case of Applied Linguistics discipline. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 8(2), 85-100. <http://dx.doi.org/10.26655/mjltm.2018.2.1>
- Feak, C., y Swales, J. (2009). *Telling a research story. Writing a literature review*. The University of Michigan Press.
- Flowerdew, J., y Forest, R. W. (2009). Schematic structure and lexico-grammatical realization in corpus-based genre analysis: The case of Research in the Ph.D. literature review. En M. Charles, S. Hunston y D. Pecorari (Eds.), *Academic writing: At the interface of corpus and discourse* (pp. 15-36). Continuum.
- Flowerdew, L. (2015). Using corpus-based research and online academic corpora to inform writing of the discussion section of a thesis. *Journal of English for Academic Purposes*, 20, 58-68. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.06.001>
- Gil-Salom, L., Soler-Monreal, C., y Carbonell-Olivares, M. (2008). The move-step structure of the introductory sections of Spanish PhD theses. *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)*, 21, 85-106. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2926005.pdf>
- Gil-Salom, L., y Soler-Monreal, C. (2014). Writers' positioning in literature reviews in English and Spanish computing doctoral theses. *Journal of English for Academic Purposes*, 16, 23-39. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2014.08.002>
- Hernon, P., y Metoyer-Duran, C. (1993). Problem statements: An exploratory study of their function, significance, and form. *Library & Information Science Research*, 15(1), 71-92. <https://eric.ed.gov/?id=EJ461569>
- Hewitt, E., y Felices, A. (2010). Academic style and format of doctoral theses: The case of the disappearing discussion chapter. *Ibérica*, 19, 19-140. <https://www.redalyc.org/pdf/2870/287024099007.pdf>
- Hopkins, A., y Dudley-Evans, T. (1988). A genre-based investigation of the discussion sections in articles and dissertations. *English for Specific Purposes*, 7, 113-121. [https://doi.org/10.1016/0889-4906\(88\)90029-4](https://doi.org/10.1016/0889-4906(88)90029-4)
- Hussin, M., Syamimi, N. I., y Nimehchisalem, V. (2018). Organisation and move structure in the results and discussion chapter in Malaysian undergraduates' final-year projects. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 26(4), 2365-2377. [http://www.pertanika2.upm.edu.my/Pertanika%20PAPERS/JSSH%20Vol.%2026%20\(4\)%20Dec.%202018/13%20JSSH\(S\)-0584-2017.pdf](http://www.pertanika2.upm.edu.my/Pertanika%20PAPERS/JSSH%20Vol.%2026%20(4)%20Dec.%202018/13%20JSSH(S)-0584-2017.pdf)
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Pearson Education.
- Hyland, K. (2001). Humble servant of the discipline? Self-mention in research articles. *English for Specific Purposes*, 20(3), 207-226. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(00\)00012-0](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(00)00012-0)
- Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, 34(8), 1091-1112. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00035-8](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00035-8)

- Hyland, K. (2003). Dissertation acknowledgements: The anatomy of a Cinderella genre. *Written Communication*, 20(3), 242-268. <https://doi.org/10.1177/0741088303257276>
- Hyland, K. (2004a). Graduates' gratitude: The generic structure of dissertation acknowledgements. *English for Specific Purposes*, 23(3), 303-324. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(03\)00051-6](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(03)00051-6)
- Hyland, K. (2004b). *Disciplinary discourse: Social interactions in academic writing*. Pearson Educational Ltd.
- Hyland, K., y Tse, P. (2004). "I would like to thank my supervisor". Acknowledgements in graduate dissertations. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 259-275. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2004.00062.x>
- Jalilifar, A. R., Firuzmand, S., y Roshani, S. (2011). Genre analysis of problem statement sections of MA proposals and theses in Applied Linguistics. *Language, Society and Culture*, 33, 85-93. <https://aaref.com.au/wp-content/uploads/2018/05/33-10.pdf>
- Jalilifar, A., y Shahvali, P. (2013). Writing *Suggestions for further research* in Iranian applied linguistics theses: A generic and metadiscourse investigation. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 16(1), 79-105. https://ijal.khu.ac.ir/browse.php?a_id=1589&slc_lang=en&sid=1&ftxt=1
- Jara, I. (2009). *Las introducciones en tesis doctorales de Química y Lingüística: un estudio exploratorio desde el análisis de género* (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. http://onomazein.lettras.uc.cl/Articulos/N28/28-7_Jara_FINAL.pdf
- Jawad, F. M., y Saleh, A. (2018). Genre analysis of MA thesis abstracts by native and (Iraqi) non-native speakers of English. *Journal of University of Babylon*, 26(1), 37-50. <https://www.journalofbabylon.com/index.php/JUBH/article/download/992/748/>
- Kamler, B., y Thomson, P. (2008). The failure of dissertation advice books: Toward alternative pedagogies for doctoral writing. *Educational Researcher*, 37(8), 507-514. <https://doi.org/10.3102/0013189X08327390>
- Karapetjana, I., y Rozina, G. (2016). Rhetorical structure of the research article in dentistry. *Russian Linguistic Bulletin*, 3(7), 10-14. <https://dx.doi.org/10.18454/RULB.7.40>
- Katic, M., y Safranji, J. (2018). An analysis of dissertation abstracts written by non-native English speakers at a Serbian university: Differences and similarities across disciplines. En M. Chitez, C. Doroholschi, O. Kruse, L. Salski, y D. Tucan (Eds.), *University writing in central and Eastern Europe: tradition, transition, and innovation* (pp. 231-248). Springer.
- Kawase, T. (2018). Rhetorical structure of the introductions of applied linguistics Ph. D. theses. *Journal of English for Academic Purposes*, 31, 18-27. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2017.12.005>
- Khoo, C. S., Na, J. C., y Jaidka, K. (2011). Analysis of the macro-level discourse structure of literature reviews. *Online Information Review*, 35(2), 255-271. <https://doi.org/10.1108/14684521111128032>
- Kostenko, V. G. (2017). *Pragmatic and communicative aspects of case reports in dentistry* (Tesis de doctorado). University of Poltava. http://www.elib.umsa.edu.ua/bitstream/umsa/6994/1/Pragmatic_and_communicative.pdf
- Kwan, B. S. (2006). The schematic structure of literature reviews in doctoral theses of applied linguistics. *English for Specific Purposes*, 25(1), 30-55. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2005.06.001>
- Lee, J. J., y Casal, J. E. (2014). Metadiscourse in results and discussion chapters: A cross-linguistic analysis of English and Spanish thesis writers in engineering. *System*, 46, 39-54. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.07.009>
- Lim, J. M.-H. (2014). Formulating research questions in experimental doctoral dissertations on Applied Linguistics. *English for Specific Purposes*, 35, 66-88. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2014.02.003>
- Lim, J. M.-H., Loi, C.-K., Hashim, A., y Liu, M. S.-M. (2015). Purpose statements in experimental doctoral dissertations submitted to U.S. universities: An inquiry into doctoral students' communicative resources in language education. *Journal of English for Academic Purposes*, 20, 69-89. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.06.002>
- Lim, J. M.-H., Loi, C.-K., y Hashim, A. (2014). Postulating hypotheses in experimental doctoral dissertations on Applied Linguistics: A qualitative investigation into rhetorical shifts and linguistic mechanisms. *Ibérica*, (27), 121-142. <https://www.redalyc.org/pdf/2870/287030196002.pdf>
- Lucido, J. (2018). On political science students' academic prose: Reporting verbs in the undergraduate thesis literature review. *Veridian E-Journal, Silpakorn University (Humanities, Social Sciences and arts)*, 11(5), 248-259. <https://he02.tci-thaijo.org/index.php/Veridian-E-Journal/article/view/158883/114977>
- Male, H. (2018). A structural move analysis of abstracts in undergraduate theses: A case study at Universitas

- Kristen Indonesia. *KuE Social Sciences*, 3(9), 284-294. <https://doi.org/10.18502/kss.v3i9.2690>
- Marinkovich, J., y Salazar, J. (2011). Representaciones sociales acerca del proceso de escritura académica: el caso de la tesis en una Licenciatura en Historia. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 85-104. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100005>
- Marinkovich, J., y Velásquez, M. (2010). La representación social de la escritura y los géneros discursivos en un programa de licenciatura: una aproximación a la alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas (pp. 127-152). Planeta.
- Mohammadi, M. J. (2013). Do Persian and English dissertation acknowledgments accommodate Hyland's model?: A cross-linguistic study. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3(5), 534-547. <http://hrmars.com/admin/pics/1899.pdf>
- Morales, O. (2010). *Los géneros escritos de la odontología hispanoamericana. Estructuración retórica y estrategias de atenuación en artículos de investigación, casos clínicos y artículos de revisión* (Tesis Doctoral, Universitat Pompeu Fabra). <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/7577/tom.pdf>
- Morales, O., Cassany, D., Marín, E., y González, C. (2008). La atenuación en el discurso odontológico: casos clínicos en revistas hispanas. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, (34), 18-41. <http://webs.ucm.es/info/circulo/no34/morales.pdf>
- Morales, O., Cassany, D., y Díaz, N. A. (2015). Resúmenes y abstracts de artículos científicos: variaciones retóricas e implicaciones didácticas. *Acta Bioclínica*, 5(9), 33-46. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/actabioclinica/article/download/5464/5269>
- Morales, O., Cassany, D., y González, C. (2007). La atenuación en artículos de revisión odontológicos publicados en español entre 1994 y 2004: estudio exploratorio. *Ibérica*, 13, 33-58. <https://repositorio.upf.edu/handle/10230/21239>
- Morales, O., Perdomo, B., Cassany, D., y Izarra, É. (2020). Estructuras morfosintácticas y funciones retóricas de títulos de revisiones sistemáticas publicadas en español en revistas odontológicas: un análisis de género discursivo. *Panacea*, 51.
- Morales, O., Perdomo, B., Cassany, D., Tovar, R., e Izarra, É. (2020). Linguistic structures and functions of thesis and dissertation titles in Dentistry. *Lebende Sprachen*. 65(1), 1-25. <https://doi.org/10.1515/les-2020-0003>
- Nimehchisalem, V., Tarvirdizadeh, Z., Paidary, S. S., y Hussin, N. (2016). Rhetorical moves in problem statement section of Iranian EFL postgraduate students' theses. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(4), 173-180. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.7n.4p.173>
- Ono, M. (2012). A cross-cultural investigation of the macrostructure of Japanese and English Ph. D. theses in the field of literature. *Language and Linguistics*, 13, 70-95.
- Paltridge, B. (1997). *Genre, frames and writing in research settings*. John Benjamins Publishing.
- Paltridge, B. (2002). Thesis and dissertation writing: An examination of published advice and actual practice. *English for Specific Purposes*, 21(2), 125-143. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(00\)00025-9](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(00)00025-9)
- Paltridge, B., Starfield, S., Ravelli, L. J., y Tuckwell, K. (2012). Change and stability: Examining the macrostructures of doctoral theses in the visual and performing arts. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(4), 332-344. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.08.003>
- Paltridge, B., y Starfield, S. (2007). *Thesis and dissertation writing in a second language: A handbook for supervisors*. Routledge.
- Parry, S. (1998). Disciplinary discourse in doctoral theses. *Higher Education*, 36(3), 273-299. <https://doi.org/10.1023/A:1003216613001>
- Peng, H. (2018). Supervisors' views of the generic difficulties in thesis writing of Chinese EFL research students. *The Asian Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 93-103.
- Pereira, G. (2018). *The experience of a Brazilian graduate student in the United States in disciplinary writing: The cognitive, social, and rhetorical influences on a thesis introduction* (Tesis de máster). Universidade Federal de Lavras.
- Rahimi, S., y Farnia, M. (2017). Comparative generic analysis of introductions of English and Persian dentistry research articles. *Research in English Language Pedagogy (RELP)*, 5(1), 27-40. http://relp.khuisf.ac.ir/article_533644_042bfd33027afad954b4be3ee7f5995c.pdf
- Ridley, D. (2000). The different guises of a Ph. D. thesis and the role of a literature review. En P. Thompson (Ed.), *Patterns and perspectives: Insights into EAP writing practice* (pp. 61-76). Centre For Applied Language Studies, University of Reading.

- Rincón, G., Narváez, E., y Roldán, C. A. (2011). Enseñar a comprender textos escritos en la universidad: ¿qué y cómo se está haciendo? *Lenguaje*, (32), 183-211. <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/download/4810/6952>
- Salman, H. D., y Yaseen, N. Y. (2014). Writing scientific thesis/dissertation in biology field: Deviation in introduction context writing. *Kufa Journal for Veterinary Medical Sciences*, 4(1), 1-10. <https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=82450>
- Samraj, B. (2008). A discourse analysis of master's theses across disciplines with a focus on introductions. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(1), 55-67. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2008.02.005>
- Samraj, B. (2013). Form and function of citations in discussion sections of master's theses and research articles. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(4), 299-310. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2013.09.001>
- Sánchez Upegui, A. A. (2016). *El género artículo científico: escritura y análisis desde la alfabetización académica y la retórica funcional*. Fundación Universitaria Católica del Norte. Recuperado de <http://www.ucn.edu.co/sistema-investigacion/Documents/EditorialCatolicadelNorte/El-genero-articulo-cientifico.pdf>
- Sánchez Upegui, A. A. (2018). Consideraciones sobre el artículo científico (AC): una aproximación desde el análisis de género y el posicionamiento. *Lingüística y Literatura*, 39(73), 17-36. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n73a01>
- Shamsabadi, R., Riahipour, P., y Rasekh, A. E. (2014). A genre analysis on the rhetorical moves in Dentistry research abstracts by Iranian and English native speakers. *The Iranian EFL Journal*, 10(3), 419-432. <https://t.ly/1kfw8>
- Skelton, J. (1994). Analysis of structure of original research papers: An aid to writing original papers for publication. *British Journal of General Practice*, 44, 455-459. <https://bjgp.org/content/bjgp/44/387/455.full.pdf>
- Soler, V. (2007). Writing titles in science: An exploratory study. *English for Specific Purposes*, 26(1), 90-102. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2006.08.001>
- Soler-Monreal, C., Carbonell-Olivares, M., y Gil-Salom, L. (2011). A contrastive study of the rhetorical organisation of English and Spanish Ph. D. thesis introductions. *English for Specific Purposes* 30(1), 4-17. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2010.04.005>
- Starfield, S., y Ravelli, L. J. (2006). "The writing of this thesis was a process that I could not explore with the positivistic detachment of the classical sociologist": Self and structure in *New Humanities* research theses. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(3), 222-243. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2006.07.004>
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English is academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge University Press.
- Swales, J., y Lindemann, S. (2002). Teaching the literature review to international graduate students. En A. M. Johns (Ed.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives* (pp. 105-119). Lawrence Erlbaum.
- Tapia-Ladino, M. T., y Marinkovich, J. M. (2011). Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en la formación académica inicial en el área de las Ciencias del Mar. *Onomázein*, (24), 273-297. <https://www.redalyc.org/pdf/1345/134522498012.pdf>
- Tapia-Ladino, M., y Burdiles-Fernández, G. (2012). La organización retórica del marco referencial en tesis de trabajo social. *Alpha (Osorno)*, (35), 169-184. <https://doi.org/10.4067/S0718-22012012000200011>
- Thompson, P. (1999). Exploring the contexts of writing: Interviews with PhD supervisors. En P. Thompson (Ed.), *Issues in EAP writing research and instruction* (pp. 37-54). Centre for Applied Language Studies, The University of Reading.
- Thompson, P. (2001). *A pedagogically-motivated corpus-based examination of PhD theses: Macrostructure, citation practices and uses of modal verbs* (Tesis doctoral sin publicación). University of Reading.
- Thompson, P. (2005). Points of focus and position: Intertextual reference in Ph. D. theses. *Journal of English for Academic Purposes*, 4(4), 307-323. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2005.07.006>
- Thompson, P. (2013). Thesis and dissertation writing. En B. Paltridge, y S. Starfield (Eds.), *The handbook of English for Specific Purposes* (pp. 283-299). Wiley-Blackwell.
- Thompson, P. (Ed.) (1999). *Issues in EAP writing research and instruction*. Centre for Applied Language Studies, The University of Reading.
- Trafford, V., Leshem, S., y Bitzer, E. (2014). Conclusion chapters in doctoral theses: Some international findings. *Higher Education Review*, 46(3), 52-80.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) (2006). *Manual de trabajos de grado, de especialización, maestría y tesis doctorales*. FEDUPEL Fondo Editorial.

- Vathanalaoha, K., y Tangkiengsirisin, S. (2018). Genre analysis of experiment-based dental research article abstracts: Thai and international journals. *3L: Language, Linguistics, Literature*, 24(3), 1-14. <http://dx.doi.org/10.17576/3L-2018-2403-01>
- Venegas, R. (2010). *Caracterización del macro-género trabajo final de grado en licenciatura y magíster: desde los patrones léxico-gramaticales y retórico-estructurales al andamiaje de la escritura académica*. Informe Proyecto Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT), 1101039. <http://repositorio.conicyt.cl/handle/10533/120352>
- Venegas, R., Zamora, S., y Galdames, A. (2016). Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero trabajo final de grado en licenciatura. *Revista Signos*, 49(Supl. 1), 247-279. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400012>
- Yang, W. (2012). Comparison of gratitude across context variations: A generic analysis of dissertation acknowledgements written by Taiwanese authors in EFL and ESL contexts. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 1(5), 130-146. <https://doi.org/10.7575/ijalel.v.1n.5p.130>

Cómo citar este artículo: Morales, O. A., Perdomo, B., Cassany, D., e Izarra, É. (2020). Estructura retórica de tesis y trabajos de grado en Odontología: un estudio en Hispanoamérica y España. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 373-393. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a06>

CONSTRUCCIÓN VERBAL EN NARRACIONES DE ESTUDIANTES SORDOS, USUARIOS DE LA LENGUA DE SEÑAS CHILENA

VERBAL CONSTRUCTION IN NARRATIVES PRODUCED BY DEAF STUDENTS WHO USE CHILEAN SIGN LANGUAGE

CONSTRUCTION VERBALE DANS LES NARRATIONS DES ÉTUDIANTS UTILISATEURS DE LA LANGUE DE SIGNES AU CHILI

Fabiola Andrea Otárola-Cornejo

Doctora en Lingüística, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Investigadora posdoctoral del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Campus Sausalito, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile. fabiola.otarola@pucv.cl
<https://orcid.org/0000-0003-1273-1858>

Andrea Pérez-Cuello

Estudiante de Magíster en Lingüística, Universidad de Santiago de Chile. andrea.perez.c@usach.cl
<https://orcid.org/0000-0003-4596-0753>

Martín Álvarez-Cruz

Estudiante de Magíster en Letras, con énfasis en Lingüística, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile. Traductor inglés-español maalvarez3@uc.cl
<https://orcid.org/0000-0002-6273-8559>

Natalia Ortiz-Navarrete

Estudiante de Magíster en Lingüística Aplicada, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. n.ortiznavarrete@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0333-0729>

RESUMEN

La investigación que se presenta en este artículo tuvo como objetivo la descripción de las formas verbales léxicas como recursos discursivo-gramaticales presentes en relatos de experiencia personal de usuarios de la lengua de señas chilena. Para ello, se utilizó una metodología predominantemente cualitativa, con recolección de datos en espacios ecológicamente válidos y un diseño de investigación transeccional descriptivo. El corpus lingüístico estuvo conformado por 42 textos narrativos, producidos por 14 estudiantes sordos, con diferentes años de inmersión en la lengua. Se identificaron 1052 formas verbales léxicas, donde las más frecuentes fueron las formas verbales plenas, y las menos frecuentes, las formas verbales espaciales. Los estudiantes con más años de experiencia lingüística utilizan más formas verbales, hecho que se potencia si además cursan niveles escolares mayores. Estos resultados sugieren que a mayor inmersión en la lengua de señas, mejor podría ser el desempeño psicolingüístico de los estudiantes sordos, lo que tiene implicancias sociales y educativas para el desarrollo de las personas sordas. Por otra parte, este estudio aporta en la descripción de la lengua de señas chilena y en proponer los primeros lineamientos para el estudio de la adquisición y el desarrollo de la misma. Además, contribuye en los procesos de formación tanto de las personas sordas como también de los docentes y profesionales que trabajan en el aula.

Palabras claves: formas verbales léxicas; narrativas; lengua de señas; lengua de señas; lengua de señas chilena; estudiantes sordos.

ABSTRACT

The research work reported here aimed to describe the lexical verb forms as discursive-grammatical resources present in personal experience narratives by Chilean sign language users. In order to do that, qualitative methodology was used, with data being gathered in ecologically true spaces, under a descriptive cross-sectional research design. The linguistic corpus was made up of 42 narrative texts, produced by 14 hearing-impaired students, with different trajectories of immersion in the sign language. 1052 lexical verb forms were identified, with the more frequently seen were whole verb forms, and the least frequently seen were

395

Recibido: 2019-02-11/ Aceptado: 2019-08-06 / Publicado: 2020-05-06
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a04>

Este artículo es parte de un estudio mayor: "Análisis de las narraciones de experiencia personal en lengua de señas chilena y su variación según años de inmersión en la lengua", financiado por el Programa Posdoctoral del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Proyecto FONDECYT número 3180640).

spatial verb forms. The students with longer linguistic experience use more verb forms. This is leveraged if and when participants have higher education. These results suggest that the deeper the immersion in sign language, the better the psycho-linguistic performance could be in deaf students, which has social and educational implications for deaf people development. On the other hand, this study contributes to describe Chilean sign language and puts forward the earliest guidelines for its study and acquisition. Furthermore, it contributes to training processes for both deaf people and teachers and professionals working in the classroom.

Keywords: lexical verb forms; narratives; sign language; Chilean sign language; deaf students.

RÉSUMÉ

Le travail de recherche présenté ici vise à décrire les formes verbales lexicales comme des ressources discursive-grammaticales présents dans des récits des expériences personnels parmi des utilisateurs de la langue des signes chilienne. Pour ce faire, une méthodologie qualitative a été utilisée, les données étant collectées dans des espaces écologiquement vrais, dans le cadre d'un plan de recherche descriptif transversal. Le corpus linguistique était composé de 42 textes narratifs, produits par 14 élèves sourds, avec différentes trajectoires d'immersion dans la langue des signes. Nous avons identifié 1052 formes verbales lexicales, les plus fréquentes étant des formes verbales entières et les moins fréquentes étant des formes verbales spatiales. Les étudiants ayant une expérience linguistique plus longue utilisent plus de formes verbales. Ceci est mis à profit dans les cas des participants dans des courses scolaires supérieures. Ces résultats suggèrent qu'une immersion plus profonde en langue des signes produit une meilleure performance psycho-linguistique parmi des élèves sourds, et ça favorise le développement social et éducative des personnes sourdes. D'autre part, cette étude contribue à décrire la langue des signes chilienne et propose des premières lignes directrices pour son étude et son acquisition. En outre, il contribue aux processus de formation des sourds et des enseignants et des professionnels travaillant dans les salles de classe.

Mots clés : formes verbales lexicales ; narratives ; langue des signes ; langue des signes chilienne ; étudiants sourds.

Introducción

La lengua de señas es un sistema lingüístico de modalidad visoespacial (Supalla y McKee, 2004; Woodward, 1978), que posee un carácter no lineal (Neidle y Vogler, 2012). Es una lengua propia de la comunidad sorda, que surge y se enriquece en su interior (Marshall y Morgan, 2015; Stokoe, 1993).

Si bien existen variadas investigaciones respecto de esta lengua, muchos de sus elementos lingüísticos generalmente son estudiados de manera aislada, sin un marco discursivo que permita describir la función de sus recursos al interior de los contextos de uso de las comunidades sordas (Schembri, 2010). Además, para el registro y el análisis no se toman en cuenta las características de una lengua de modalidad visoespacial, lo que fuerza un registro escrito que diluye los recursos propios de la lengua, principalmente los que surgen de su carácter de simultaneidad (Johnston, 1992).

Por otra parte, no todas las investigaciones consideran o especifican que las personas sordas poseen diferencias en su desarrollo lingüístico, a pesar de tener la misma edad. Esto, debido a que la mayoría de ellas nace al interior de familias oyentes (Moore, 2001), no conocedoras de la lengua de señas, o bien, sin la experiencia de un integrante sordo. Esto tiene como consecuencia un escaso desarrollo de un sistema de lengua que posibilite el desempeño psicolingüístico posterior (Humphries *et al.*, 2014). A ello se suma la asistencia a escuelas que valoran en mayor o menor grado su lengua, lo que contribuye directamente a enriquecer o no este sistema lingüístico (Brentari, 2010).

Lo anterior lleva al equipo investigador a aportar y profundizar en los estudios ya existentes en descripciones del discurso narrativo (Acuña *et al.*, 2012; Becker, 2009) y, particularmente, a caracterizar discursiva y gramaticalmente las formas verbales construidas por los signantes bilingües con diferentes años de experiencia lingüística. Para ello, se apropia de un marco discursivo significativo para

la experiencia (Matthiessen y Halliday, 2009; Mulrooney, 2009) y aplica una metodología que valora la modalidad de la lengua mediante el uso de un corpus videograbado y anotado en el *software* Elan (Johnston y Schembri, 2007). En el estudio se reconocen la influencia de los años de inmersión¹ en la lengua y los ciclos educativos a los que pertenecen los participantes (Morgan, 2006; Otárola, 2016), para así proponer caracterizaciones y comparaciones más certeras para los aportes descriptivos.

Marco teórico

A continuación delineamos las principales características de las construcciones verbales en las lenguas de señas, y algunas de las aproximaciones teóricas que se han realizado en la lengua de señas chilena. Luego, revisamos la forma como se han clasificado los verbos y las perspectivas desde las cuales surgen sus tipologías. Finalmente, detallamos cuál es la clasificación sobre la que se basa este estudio, examinando los aspectos más relevantes para la comprensión de los análisis posteriores.

Formas verbales léxicas en lengua de señas chilena

Los verbos son elementos centrales en todas las lenguas, incluidas las lenguas de señas. En estas últimas, son elementos altamente flexionados, ya que se modifican dependiendo del contexto discursivo y de la relación que estos establecen entre los referentes y sus características.

Los estudios realizados hasta la actualidad acerca de la lengua de señas demuestran que los verbos cumplen con las mismas restricciones gramaticales y

1 Entendemos, en este marco de investigación, el concepto de *inmersión* en la lengua como el tiempo en que los estudiantes sordos han estado en contacto directo con otros signantes fluentes de la lengua de señas chilena, lo que ha permitido un sistemático uso y aprendizaje de la misma. Por lo tanto, no necesariamente se corresponden los años de inmersión en la lengua con la edad cronológica de los signantes.

presentan los mismos principios lingüísticos que se encuentran en las lenguas orales (Fridman-Mintz, 2005), aun cuando utilizan mecanismos de marcación gramatical propios de la modalidad lingüística (Rathmann y Mathur, 2004). Un buen ejemplo de ello es la forma como se marca la concordancia verbal (Schembri *et al.*, 2018).

La concordancia verbal en lengua de señas, al igual que en las lenguas orales, debe marcar su correspondencia gramatical con el referente o sus argumentos. En la lengua de señas, este mecanismo se produce al modificar la articulación manual del signo² en relación con la marcación de dependencia con el o los argumentos relacionados (Sandler y Lillo-Martin, 2006). También se podría esperar que haya manifestaciones idiosincráticas de marcación de concordancia en la lengua de señas, asociadas a la incorporación de otros recursos propios de la modalidad visoespacial (Barberà, 2012).

Las investigaciones sobre estos recursos gramaticales en la lengua de señas chilena aún son escasos, en su mayoría exploratorios. Se han efectuado algunas caracterizaciones de acuerdo con la flexión verbal y su construcción morfosintáctica, particularmente referida a la concordancia verbal (Adamo *et al.*, 1999), como también se ha profundizado en las funciones morfológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas que entregan información aspectual de los verbos (Saldías, 2015). Se suman, a estos, los trabajos de Acuña *et al.* (2012) y el de Otárola (2016), quienes han estudiado las construcciones verbales al interior de marcos discursivos narrativos.

En Acuña *et al.* (2012), las autoras buscan determinar una evolución en el desarrollo de la competencia narrativa, basadas en seis narraciones analizadas por recontado. Uno de los recursos

estudiados, la indicación que se realiza hacia el espacio, se encuentra asociado al empleo de las formas verbales indicativas. Las autoras observaron que este recurso es usado por todos los niños, pero con diferencias según la función de introducir, reintroducir o mantener el foco sobre la referencia.

En Otárola (2016), la autora busca describir las estructuras narrativas y algunos de los recursos lingüísticos presentes en 42 relatos de experiencia personal. Dentro de esta investigación se describieron las formas verbales léxicas como signos manuales más autónomos, que se complementan con gestos o miradas. En esta exploración inicial, estas construcciones verbales se muestran con mayor frecuencia en señantes con más años de inmersión y se plantea que podrían variar dependiendo de la temática discursiva.

Hasta ahora, todas las investigaciones coinciden en que

[...] la categoría verbo representa una clase que permite una gran cantidad de procesos inflexionales para la distinción de significados, debido al uso que hace del espacio tridimensional y de los cambios que se producen en sus unidades constitutivas (Adamo *et al.*, 1999, p. 257),

como también se evidencia en el uso de estas formas verbales al interior de textos discursivos de experiencia personal (Otárola, 2016).

Clasificación de los verbos

Los verbos o también llamados “procesos” (Johnston, 1992) en lengua de señas han sido estudiados y clasificados desde varias perspectivas: estructuralistas, cognitivo-funcionalista y semántico-pragmáticas.

Desde la perspectiva estructuralista, se categorizan los verbos, basados en estudios de la American Sign Language, en tres principales grupos (Padden, 1988): los *verbos flexivos*, que marcan los argumentos del predicado; los *verbos espaciales*, que precisan argumentos asociados a la acción y localización del referente; y los *verbos simples*,

2 En este artículo se utilizan los conceptos de *signos* y *señas* como sinónimos. Sin embargo, se emplea la palabra “signo” cuando el contexto de uso alude al análisis lingüístico de la unidad de significado y la palabra “seña” cuando refiere a una unidad propia de la lengua de señas chilena.

que entregan información mínima sobre el lexema y el morfema del aspecto o modo (Saldías, 2015). Los estudios que continúan las investigaciones seminales (Padden, 1988) modifican los nombres de las categorías, aunque se mantiene la idea central de clasificar estos recursos según su construcción en el espacio o flexión del signo.

Desde la perspectiva cognitivo-funcionalista, se discute la función del verbo como recurso posible para la construcción de una idea verbal, sin dejar de lado la propuesta de organización estructural (Engberg-Pedersen, 2003).

Esta perspectiva complementa la descripción inicial desde una visión semántico-pragmática. Desde lo semántico, se realiza el análisis de la construcción de representación verbal a través de la relación de significado entre la construcción verbal y los argumentos del predicado. Además, se releva la función pragmática de los recursos, observando el uso de los elementos lingüísticos o la manera como los signantes enunciadores los disponen para entregar mayor información a los signantes receptores durante el discurso. Desde esta perspectiva, se amplía la forma de construcción de la representación verbal, incorporando a la discusión las ideas de *verbos como unidades policomponenciales o polimorfémicas* (Schembri, 2002), predicados *clasificadores* (Benedicto *et al.*, 2007), *mecanismos de cambio de rol* (Liddell, 2003).

Al respecto, también es interesante la idea de la *gramaticalización* de las lenguas (Heine y Kuteva, 2007) llevada al sistema de la lengua de señas y, particularmente, a la construcción de los verbos. Así, la pertenencia de un verbo a una categoría verbal particular podría ser dinámica de acuerdo con este posible proceso de gramaticalización de la lengua de señas (De Beuzeville *et al.*, 2009), entendiéndolo como el proceso que cursan algunos de los elementos de las lenguas de señas al transitar desde un punto de mayor motivación del uso del espacio (por ejemplo, apuntar hacia una ubicación concreta y específica de un referente en el espacio) hacia una construcción más arbitraria y dessemantizada de su representación

espacial (por ejemplo, la idea de “locus” asociado a personas gramaticales) (Fenlon *et al.*, 2015a). Esta es una idea en discusión al momento de describir lenguas “tempranas” y sus recursos.

Ahora bien, en esta ocasión, centramos nuestro estudio desde la perspectiva estructuralista, ya que permite dar un primer paso hacia el reconocimiento y la descripción de las formas verbales, en una lengua que se inicia en su descripción verbal dentro de un marco discursivo. Para ello, retomamos la propuesta tipológica de Padden (1988), categorizando los verbos según la forma como estos signos se realizan en el espacio y establecen su concordancia con los argumentos. Así, se distinguen tres tipos de verbos: de concordancia o direccionales, espaciales y plenos.

Formas verbales léxicas en narraciones de la lengua de señas chilena

En los hallazgos obtenidos en la investigación de Otárola (2016), enmarcada en el discurso narrativo de experiencia personal en lengua de señas chilena, se propone el nombre de “forma verbal” para los elementos gramaticales *verbos*, con el objetivo de enfatizar que este recurso es uno de los dispuestos en la lengua de señas chilena para la construcción de la idea verbal, junto a los *clasificadores* y los *mecanismos de cambio de rol*. Así, estos signos de carácter léxico o manual, llamados aquí “formas verbales léxicas”, constituyen uno de los recursos o construcciones con carácter verbal disponibles para que los signantes puedan representar las acciones al interior de los relatos de experiencia personal.

En la lengua de señas chilena, las formas verbales léxicas son uno de los recursos articuladores de la idea verbal con mayor autonomía en su realización (Otárola, 2016). Es decir, se presenta, en los discursos señados, como un signo manual o léxico, que generalmente no requiere de mayor coocurrencia de otros recursos de la lengua (por ejemplo: movimientos no manuales). Así, las formas verbales léxicas son señas manuales que efectúan el significado verbal y que corresponden a una unidad léxica que

se asocia de modo directo y concreto con la experiencia representada lingüísticamente.

Dentro de las formas verbales léxicas se encuentran tres categorías: las formas verbales léxicas direccionales, las formas verbales léxicas espaciales y las formas verbales léxicas plenas.

Las *formas verbales léxicas direccionales* son verbos complejos que dan cuenta tanto de la estructura temática como de la concordancia de persona y número, utilizando el espacio para manifestar su relación con los argumentos que lo acompañan (Meir, 2002). Estos verbos expresan la concordancia fundamentalmente mediante la direccionalidad que adopta el movimiento en la realización de la seña: el verbo se mueve desde una posición inicial que se corresponde con la ubicación espacial del referente o LOCUS-R del argumento que cumple con el rol temático fuente, dirigiéndose hacia una posición final que concuerda con el LOCUS-R del argumento que cumple con el rol temático meta, y viceversa.

400

Esta categoría verbal también se ha presentado con otros términos: “flexionados” (Padden, 1988), “indicativos” (Cormier *et al.*, 2015; Liddell y Johnson, 2000) y “direccionales” (Baker-Shenk y Cokely, 1980; Meier, 2012; Otárola, 2016). Para esta investigación, seguimos esta última nominación, por parecernos ser menos confusa a la hora de describir el signo. A través de esta terminología se destaca la forma como se articula el signo o se direcciona el movimiento, y no una de las características propias de cualquier verbo o forma verbal en general. Algunos ejemplos representativos de esta categoría verbal en lengua de señas chilena son: DECIR,³ MIRAR, REGALAR, VISITAR, PEINAR, DAR, CUIDAR.

Las *formas verbales léxicas espaciales* también utilizan el espacio para manifestar su concordancia, pero con argumentos de tipo locativo y no referencial, los cuales indican la trayectoria o el movimiento

de una entidad en el espacio. Así, los verbos espaciales hacen referencia a lugares, marcando la ubicación inicial y final de la entidad que se mueve, o la ubicación en la que se encuentra una entidad. Son llamados también “verbos de lugar” (Crespo, 1993). Para este tipo de verbos, el cuerpo del signante se utiliza como punto de referencia en términos proporcionales o directos para aquellas señas que se hacen en contacto con el cuerpo (Meir, Padden, Aronoff y Sandler, 2008). Algunos ejemplos de esta categoría en lengua de señas chilena son: VIAJAR, LLEGAR, VOLVER. En esta categoría se incluyen también los *locativos de volumen* (Crespo, 1993) como, por ejemplo: LIMPIAR, GUARDAR, SUBIR, ENVOLVER, y *locativos corporales*, como son AFEITAR, ACARICIAR, BESAR.

Finalmente, las *formas verbales léxicas plenas* no son flexionadas, es decir, la manera como estas son articuladas no se modifica; independiente del sujeto o el objeto con el cual se coordine, el signo no cambia. Son también llamados “verbos simples” (Mathur y Rathmann, 2010). Algunos ejemplos en lengua de señas chilena son: DESCUBRIR, QUERER, SOÑAR, PENSAR, ENCONTRAR, ATRAPAR, COMER, DORMIR, DESPERTAR, ENOJAR, JUGAR.

Aunque la forma del signo no cambia, se ha informado de algunas lenguas en las que los verbos plenos aparecen acompañados de verbos auxiliares o marcadores no manuales para indicar su concordancia de persona (Cokart, 2013; Murmann, 2012; Steinbach, 2011; Steinbach y Pfau, 2007).

Por último, algunos autores plantean que, en los verbos plenos, el cuerpo actúa como punto de referencia del sujeto de la oración, independiente de la persona gramatical del mismo (Meir *et al.*, 2008).

Marco discursivo: narración de experiencia personal

La narración es una herramienta lingüística que se caracteriza por ser compleja y autónoma. Compleja, porque es un marco discursivo que permite orquestar una serie de recursos propios de la lengua, según un objetivo funcional de sus segmentos

3 Para informar en el texto que se está refiriendo a señas de la lengua de señas, estos se presentan con letras versalitas, en mayúscula y con tamaño de la fuente menor.

componenciales. Por ejemplo, la sección narrativa de complicación (Labov, 1972) implica reconstruir los eventos en pasado, los que generalmente son realizados gramaticalmente a través de procesos materiales y en pasado simple. Estos procesos materiales son típicamente procesos del “hacer” o de “acción” (Eggins y Slade, 2005, p. 240).

Las narraciones tienen como carácter fundamental ser autónomas, propias de los seres humanos y, por tanto, presentes desde las primeras edades (Owens, 2003). Son necesarias para los narradores de todas las culturas al momento de relatar tanto sus propias experiencias vividas como también las de otros (Minami, 2002). El discurso narrativo permite a los individuos relatar hechos significativos que reflejan su “visión del mundo”, sus valores, forma de pensar creer y sentir, es decir, su cultura (Talmy, 2000). Por otra parte, según Bruner (2012), la narración permite dar significado a la experiencia, puesto que ordena y construye una realidad para el otro, reflejando las intenciones, las acciones de las personas y sus consecuencias.

Se entenderá, entonces, el *discurso narrativo* como un acto de interacción lingüística entre narrador e interlocutores, a quienes narra un relato (Sutton-Spence, 2010), refiriéndose a un evento de interés para ellos (Berman y Slobin, 1994; Earis y Cormier, 2013). En el caso de los narradores sordos, para la reconstrucción del significado discursivo se articulan y disponen, dentro del espacio signado, variados recursos lingüísticos-sígnicos, gestuales, no manuales y representacionales (Becker, 2009; Smith y Cormier, 2014), que permiten reconstruir la historia, la acción de los participantes, su relación con los objetos y su disposición en el espacio de los eventos.

El estudio de los discursos narrativos se ha abordado desde diferentes perspectivas, que van desde la organización discursiva genérica de secuencia narrativa (Adam, 1997), pasando por el énfasis en los mecanismos cognitivos que permiten generar y comprender los relatos (Schank y Abelson, 1987; Zwaan *et al.*, 1995), hasta la valoración de esquemas universales de organización de la experiencia mostrada en las narraciones espontáneas (Labov y Waletzky, 1967).

Es en este último género discursivo sobre el que se enmarca este estudio, ya que se reconoce que las narraciones de experiencia personal son un género emergente de la experiencia social, y compartido en un contexto social. Este género permite, a los interactuantes, narrar sus historias de vida, en las cuales expresan dimensiones propias de su identidad social, género, clase y etnicidad (Eggins y Slade, 2005).

Este marco discursivo es rico no solo para describir las lenguas signadas y los recursos propios de un sistema lingüístico visoespacial, sino también para establecer una correlación entre la forma como estas comunidades perciben el mundo y la manera como disponen los recursos lingüísticos para la reconstrucción de la experiencia.

Método

Este estudio permitió describir discursiva y gramaticalmente las formas verbales léxicas presentes en textos narrativos, de vivencia personal, producidos por signantes sordos con diferente nivel de experiencia en la lengua de señas chilena. Así, nos enfocamos en observar las relaciones entre los años de inmersión de los señantes sordos, el ciclo educativo cursado por los y las participantes, y las formas verbales léxicas presentes en sus discursos narrativos.

Para ello, se propuso una investigación predominantemente cualitativa, privilegiando la recolección de datos en espacios ecológicamente válidos (Hernández *et al.*, 2006; Schembri, 2010), con un diseño de investigación de carácter transeccional-descriptivo. Para dar cuenta de las formas verbales léxicas como recursos recurrentes de la lengua, se utilizaron técnicas estadísticas (promedios, frecuencias) que permitieran profundizar en la descripción de estas unidades de análisis.

Características de los participantes

Los participantes de esta investigación fueron 14 estudiantes sordos, usuarios de la lengua de señas chilena, pertenecientes a una escuela de sordos con enfoque educativo intercultural bilingüe. Este enfoque asume

Tabla 1 Resumen población de participantes distribuidos por edad, género y años de inmersión en la lengua de señas chilena

Curso	Participantes* (Código)													
	F02	M03	M04	F05	M09	F10	M16	M17	F18	M19	F25	F26	F27	F28
	8.º B						5.º B				4.º B		3.º B	
Edad (años meses)	14	14,1	14,6	15	16,4	14,7	12,9	11,5	12	13,3	13	9,9	11	9,3
Años inmersión en lengua de señas chilena	8	12	11	13	13	14,7	8	11,5	9	10	8	7	8	8

* El código utilizado para los participantes incluye información respecto al género (F: femenino, M: masculino), más un número de identificación dentro del corpus.

Fuente: Otárola (2016, p. 146).

la lengua de señas chilena como primera lengua y como lengua vehicular del aprendizaje, mientras que el español, en su modalidad escrita, se toma como segunda lengua (Humphries *et al.*, 2014).

402

Esta escuela implementa el currículum nacional, y sigue una estructura de cursos como el sistema educativo tradicional. La educación primaria o básica, se divide en 8 niveles, organizados en dos ciclos educativos: el primer ciclo lo constituyen los niveles de 1.º a 4.º básico; el segundo ciclo, está formado por los cursos de 5.º a 8.º básico.

Los estudiantes de la investigación cursaron sus estudios en el nivel de educación básica o primaria, tanto del primer ciclo educativo como del segundo, como se observa en la Tabla 1.

Para la muestra de los resultados, se dividió el grupo de participantes en dos formas: de acuerdo con sus

años de inmersión en la lengua de señas chilena y según el ciclo educativo al que pertenecen.

Así, cuando asociamos el uso de las formas verbales léxicas a los años de inmersión en la lengua, presentamos los datos clasificando a los participantes en tres grupos, como se muestra en la Tabla 2.

Ahora, cuando asociamos el uso de las formas verbales léxicas al ciclo educativo en que se encuentran los participantes, consideramos dos grupos: los de primer ciclo, quienes cursan de 3.º a 5.º año de educación primaria, y los de segundo ciclo, quienes cursan 8.º año de primaria. Como lo muestra la Tabla 3, tenemos 8 participantes del primer grupo y 6 participantes del segundo grupo.

Todos los participantes de esta investigación firmaron un asentimiento informado, explicado anteriormente en lengua de señas chilena. También

Tabla 2 Clasificación de participantes según años de inmersión en la lengua*

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Años de inmersión en lengua de señas chilena con número de participantes	7 a 9 años (7 participantes)	10 a 12 años (4 participantes)	13 a 14 años (3 participantes)
Participantes	F02; M16; F18; F25; F26; F27; F28	M03; M04; M17; M19	F05; M09; F10

* El código utilizado para los participantes incluye información respecto al género (F: femenino, M: masculino), más un número de identificación dentro del corpus.

cada uno de sus padres o apoderados firmaron un consentimiento para la participación de su hijo o hija en la investigación. Sumado a ello, la escuela a la cual pertenecen los estudiantes igualmente firmó la autorización de esta investigación en sus dependencias. Los consentimientos, asentimientos y autorización fueron aprobados por el Comité de Bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, quienes dan cuenta que esta investigación cumple los estándares éticos en las normativas internas de la institución y en la declaración de bioética y Derechos Humanos del 2005 de la Unesco.

Construcción del corpus

Este corpus está compuesto por 42 relatos, 18 de los cuales fueron producidos por estudiantes de segundo ciclo, y 24, por estudiantes de primer ciclo básico.

Siguiendo el modelo de construcción de corpus desde una perspectiva sociolingüística para el estudio de la lengua de signos americana propuesto por Mulrooney (2009) y para la elaboración del corpus de la lengua de signos británica de Fenlon *et al.* (2015b), la recolección de los textos narrativos de experiencia personal se hizo en un contexto de *conversación semidirigida*. Esta técnica de recolección fue llevada a cabo por una interlocutora sorda, permitiendo cautelar que el código de intercambio fuera compartido y de uso natural para los participantes. Este escenario metodológico logró recrear una instancia de conversación guiada por una propuesta temática, que permitió posteriormente realizar el análisis componencial y funcional que posibilita el estudio del discurso narrativo (Gimenez, 2010).

Para motivar la producción de los relatos, se solicitó a los estudiantes que narraran tres situaciones de experiencia personal, motivados por las siguientes preguntas:

¿Cuál fue tu cumpleaños favorito?

¿Cuándo descubriste que el Viejo Pascuero (Papá Noel- Santa Claus) no existía?

¿Cuándo descubriste que eras una persona sorda?

Los participantes fueron seleccionados de acuerdo con los siguientes criterios:

1. Poseer más de 7 años de inmersión en la lengua de señas chilena (Morgan, 2005; Schembri, 2010).
2. Presentar pérdida auditiva mayor que 70 dB (Clark, 1981).
3. No presentar otros diagnósticos asociados.
4. Ser signante fluente en lengua de señas chilena.

Anotación y análisis de los datos

El corpus fue transcrito, anotado y analizado por un equipo de investigadores sordos y oyentes, todos competentes en la lengua de señas chilena y preparados en el reconocimiento de las formas verbales y en el uso del *software* de anotación multimedia: ELAN. Esta herramienta tecnológica es una de las más utilizadas en el análisis de las lenguas de señas y, en particular, de los registros discursivos (Becker, 2009; Cormier *et al.*, 2013; Sánchez, 2015; Smith

Tabla 3 Clasificación de participantes según ciclo escolar*

	Grupo 1	Grupo 2
Ciclo escolar con número de participantes	Primer ciclo (8 participantes)	Segundo ciclo (6 participantes)
Cursos asociados	3.º, 4.º y 5.º	8.º año básico
Participantes	M16; M17; F18; M19; F25; F26; F27; F28	F02; M03; M04; F05; M09; F10

* El código utilizado para los participantes incluye información respecto al género (F: femenino, M: masculino), más un número de identificación dentro del corpus.

y Cormier, 2014), permitiendo la adaptación de los niveles de análisis a las necesidades de cada estudio y asociándolos con el registro visual, propio de las lenguas de señas.

Para el proceso de anotación y análisis se siguió la metodología de Johnston y De Beuzeville (2014), y se trabajó en las líneas de análisis y vocabulario controlado, creadas para el corpus narrativo de lengua de señas chilena (Otárola, 2016), como lo muestra la Figura 1.

La Figura 1 muestra el tipo de notación que se realiza con cada uno de los 42 textos narrativos. El sistema ELAN permitió tanto observar la producción de los enunciados y cada uno de las señas constituyentes como también extraer los datos necesarios para obtener el número de formas verbales léxicas presentes en los textos y su coocurrencia con otros recursos.

A partir de las anotaciones, se pudo extraer datos de aspectos como número de construcciones verbales y sus frecuencias de uso totales; distribuciones porcentuales según categoría verbal; número y frecuencia de uso asociado a los años de inmersión en la lengua y a los ciclos educativos.

Es importante aclarar que estos datos no son datos absolutos, sino relativos y dependientes de variables asociadas a las características de los participantes.

Resultados

En el análisis del corpus se reconocieron 1052 formas verbales léxicas, de las cuales 710, son formas verbales plenas; 239 son formas verbales direccionales, y 103, formas verbales espaciales. En la Figura 2 se muestran los porcentajes respectivos.

Se aprecia, en la Figura 2, que las formas verbales más utilizadas son las formas verbales plenas. Se cree que esto sucede porque son construcciones que no se flexionan, es decir, mantienen su configuración manual y articulación en el espacio, independiente de los argumentos que los acompañen. En términos simples, son de fácil articulación, ya que no se mueven en el espacio para reflejar argumentos de agente/paciente o fuente/meta. Son una categoría verbal que se señala desanclada de sus referentes y predicaciones dentro del discurso, y que tienden a producirse en el cuerpo (Cormier *et al.*, 2015).

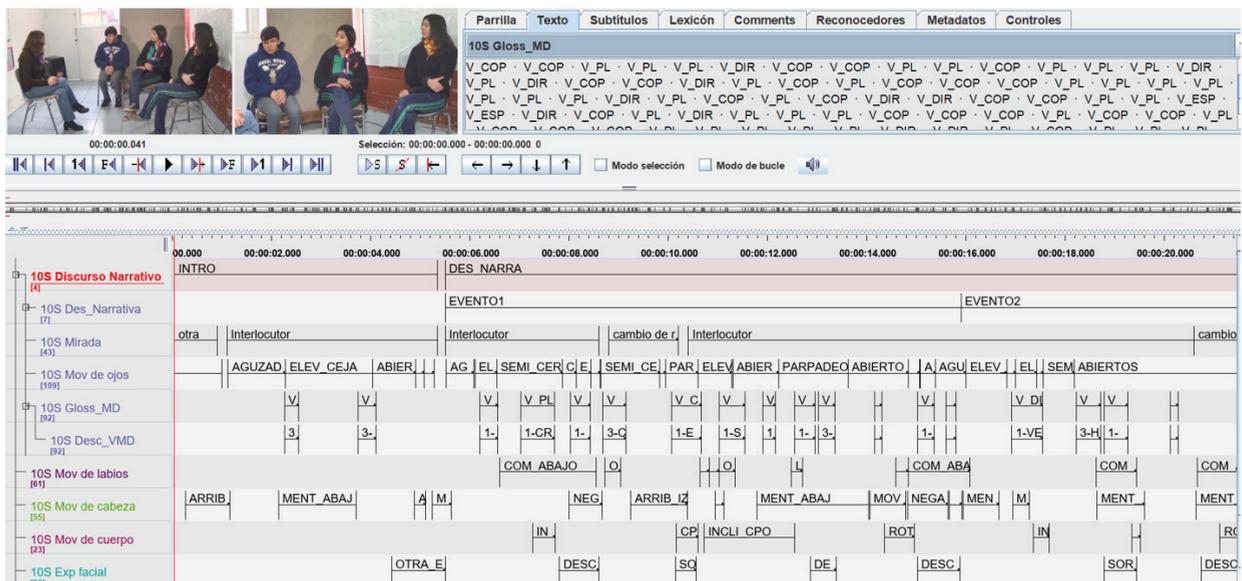


Figura 1 Extracto de texto narrativo del corpus narrativo de lengua de señas chilena

Fuente: Otárola (2016, p. 147)

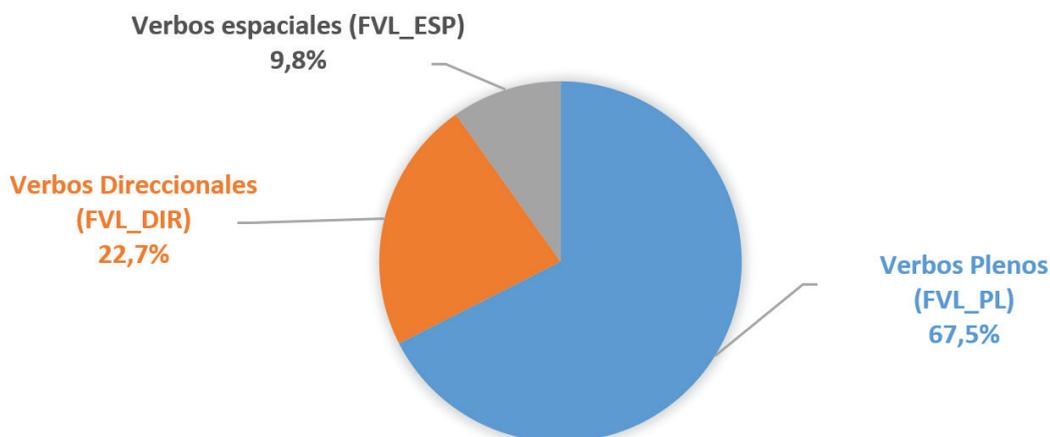


Figura 2 Distribución porcentual de formas verbales léxicas en el corpus

Asociado al comentario anterior, dentro de las formas verbales léxicas plenas que aparecen con mayor frecuencia de uso en las narraciones de experiencia personal son el verbo NO SABER y el verbo PENSAR, los cuales se muestran en las Figuras 3a y 3b.

Como se puede observar, ambas construcciones verbales tienen como punto de contacto el cuerpo y, además, los argumentos con los que se relacionan no están incorporados en la misma seña.

Por otra parte, estos dos procesos, PENSAR y NO SABER, son frecuentemente utilizados, ya que la tarea que motiva los relatos de los estudiantes implica dar cuenta de representaciones mentales, asociadas al pensamiento y a los procesos cognitivos, lo que se observa, principalmente, en las historias basadas en el descubrimiento de ser personas sordas y del Viejo Pascuero como personaje no real.

En la Figura 2 se muestra que las formas verbales direccionales son utilizadas en un 22,7 %. Se cree que tienen un menor porcentaje de uso que las formas verbales léxicas plenas, ya que requieren ser flexionadas, es decir, modificar su articulación en el espacio dependiendo de los argumentos que acompañen la cláusula. Los señantes debían direccionar el movimiento de la seña para dar cuenta de quién realiza la acción, quién o qué es el beneficiario de esta, qué la causa o qué consecuencia tiene.

Estos primeros hallazgos son comparables a los usos espontáneos de direccionalidad que Casey (2003) ha documentado para las producciones tempranas de los niños usuarios de lengua de señas americana. En estos, se muestra que a medida que los signantes van teniendo más años de exposición a la lengua, comienzan a articular verbos a través del espacio, indicando fuente y objetivo, actor y receptor. Así también, como lo señala Hoiting (2006), signantes holandeses, que aprenden la lengua de señas de manera natural, identifican primero los argumentos dentro del discurso,



Figura 3a Forma verbal léxica plena 3-NO SABER (F28-Sordera)



Figura 3b forma verbal léxica plena 1-PENSAR (M17-Viejo Pascuero)

En las figuras, el código utilizado para los participantes incluye información respecto al género (F: femenino, M: masculino), el tema del texto enunciado, más un número de identificación dentro del corpus.

que luego sirven como fuente y meta anclándolos al verbo, trazando esta ruta direccional entre agente/paciente y beneficio/meta.

Los verbos direccionales más utilizados en el corpus son DECIR y MIRAR, los cuales se muestran en las Figuras 4a y 4b.



Figura 4a Forma verbal léxica direccional 1-DECIR (09V) **Figura 4b** forma verbal léxica direccional 1-MIRAR (02V)

406

Ambos ejemplos incorporan, dentro de la seña, el agente en primera persona (YO) y también mueven la seña hacia el beneficiario, que igualmente, en ambos casos, es una tercera persona (ELLA/ÉL). Su punto de contacto no es el cuerpo, como en gran parte de las formas verbales léxicas plenas, sino que, más bien, se mueve en el espacio, para dar cuenta de los argumentos con los cuales se ancla.

Podríamos suponer que el uso frecuente de estos dos procesos, MIRAR y DECIR, se debe a que la tarea que motiva los relatos busca que los signantes narren las acciones hechas en cada uno de los eventos. DECIR y HACER —verbal y conductual, respectivamente (Matthiessen y Halliday, 2009)— construyen significados que implican una mayor agentividad en el evento.

Finalmente, las formas verbales léxicas espaciales son las menos utilizadas en el corpus, presentando un 9,8 % en la frecuencia de uso. Se presume que estas son las de mayor complejidad de uso, ya que precisan que el signante modifique la articulación del signo, tanto en su configuración como en la articulación

en el espacio, para mostrar la trayectoria de la entidad en el espacio, e incluso los objetos implicados en la acción, por ejemplo: viajar en bus o limpiar la cara.

Por otra parte, la utilización de estos signos verbales requiere un conocimiento previo de información no presente directamente en el contexto, como también un desarrollo del esquema corporal por parte del narrador, que le permita situarse en el espacio y ubicar otros objetos o lugares a partir de este punto central en el espacio signado.

Dentro de esta categoría, los verbos que se identificaron con mayor uso son VENIR e IR (Figuras 5a y 5b), que, al igual que en las formas verbales léxicas direccionales, son altamente agentivos, ya que muestran la acción o el desplazamiento de alguno de los participantes entre un espacio y otro, por ejemplo, entre una escuela y otra, entre un lugar determinado y el lugar en el que se realiza el cumpleaños.



Figura 5a Forma verbal léxica espacial 1-VENIR (19C) **Figura 5b** forma verbal léxica espacial 1-IR (25C)

Formas léxicas utilizadas según años de inmersión

Para precisar los resultados anteriores, se asumen los años de inmersión en la lengua como los años en que, sistemáticamente, las niñas y niños sordos han estado inmersos en contextos formativos en los cuales se usa regularmente la lengua de señas chilena. También se agrupó a los signantes en tres subgrupos etarios,

contemplando el promedio de uso de las formas verbales léxicas (véanse Figuras 6a, 6b y 6c).

En relación con esta clasificación, mostrada en el conjunto de Figuras 6a, 6b y 6c, se observó que las formas verbales léxicas plenas fueron preferentemente utilizadas por los tres grupos: 64 % en los de 7 a 9 años de experiencia lingüística; un 74 % en los de 10 a 11 años, y en un 66 % en los de 12 a 14 años de inmersión en espacios educativos bilingües.

Así también se evidenció un menor uso de las formas verbales léxicas direccionales en todos los estudiantes del corpus. Reconocimos que los niños con 7 a 9 años de inmersión en la lengua presentaron una frecuencia de uso de un 25 %, mientras que los que tenían entre 10 y 11 años de experiencia lingüística mostraron un 18 % de frecuencia de uso, y los que contaban con mayor experiencia lingüística, un 24 % de frecuencia. En todos los casos,

menos que la frecuencia de uso de las formas verbales léxicas plenas.

El uso menos frecuente de las formas verbales léxicas espaciales se observó en los tres grupos de inmersión en lengua: un 11 % en los niños de 7 a 9 años de experiencia lingüística; un 8 % en los de 10 a 11 años de inmersión, y un 10 % en los de 12 a 14 años.

Para mayor detalle, en la Tabla 4 se muestra el promedio de las formas verbales léxicas encontradas en el corpus y relacionadas de acuerdo con el grupo de signantes agrupados según los años de inmersión en la lengua.

De acuerdo con lo observado en la Tabla 4, llama la atención el ascenso sostenido en el uso de construcciones verbales mientras aumentan los años de experiencia lingüística. De esta forma, los 7 estudiantes del corpus que tenían entre 7 y 9 años de

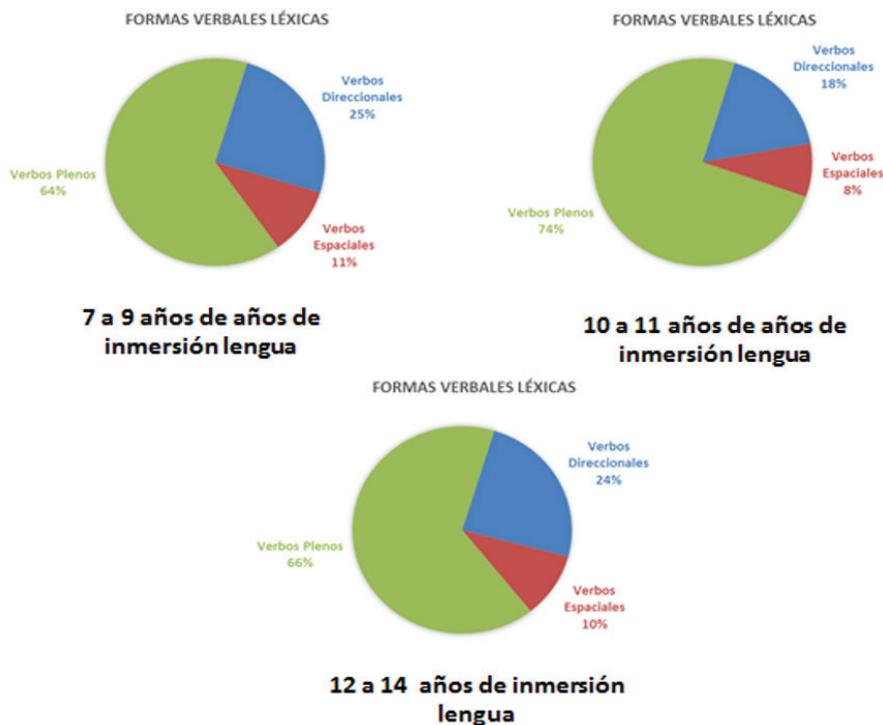


Figura 6 Porcentaje de uso de las formas verbales léxicas según años de experiencia lingüística. a. 7 a 9 años de inmersión en la lengua; b. 10 a 11 años de inmersión en la lengua; c. 12 a 14 años de inmersión en la lengua.

Tabla 4 Resumen de formas verbales léxicas por categorías, en relación con los años de inmersión en la lengua de señas chilena

Años de inmersión en lengua de señas chilena con número de participantes		7 a 9 años (7 participantes)	10 a 11 años (4 participantes)	13 a 14 años (3 participantes)
		Frecuencia de uso	Frecuencia de uso	Frecuencia de uso
Tipo de forma verbal léxica	Formas verbales léxicas plenas	38	54	78
	Formas verbales léxicas direccionales	15	13	29
	Formas verbales léxicas espaciales	6	6	10
Total		59	73	117

408

inmersión en la lengua de señas chilena usaron un total de 408 formas verbales léxicas, lo que corresponde a un promedio de 58 por cada uno de ellos. En segundo lugar, los 4 participantes del grupo que tenía entre 10 y 11 años de inmersión usaron un total de 288 señas verbales, lo que corresponde a un promedio de 72 por cada uno de ellos. Finalmente, los que más formas verbales léxicas produjeron fueron los participantes que tenía entre 12 y 14 años de inmersión en la lengua, usando un total de 356 de este tipo de construcciones y un promedio de 119 por cada uno de los participantes.

Este avance sostenido se relaciona con lo ya planteado por autores como Humphries *et al.* (2014) respecto a los beneficios lingüísticos, cognitivos y sociales que tienen los contextos bilingües para sordos. Estos aspectos van de la mano con los años de inmersión en la lengua, el nivel de escolaridad o avance escolar y, probablemente, con la valoración y el uso de la lengua de señas chilena al interior del entorno familiar y social de los estudiantes.

Formas verbales léxicas utilizadas en las narraciones en lengua de señas chilena por ciclo educativo

Los resultados obtenidos dan cuenta de los tipos de formas verbales léxicas utilizadas por los estudiantes y su manifestación en relación con el nivel educativo que los estudiantes cursan, según los ciclos en que se organiza la educación primaria en Chile. Ambos ciclos están compuestos por cuatro

cursos, de acuerdo con lo antes mencionado en la metodología.

Al comparar los resultados obtenidos entre ambos ciclos, no se observaron diferencias; incluso, se observó similitud en la frecuencia de uso de las tres categorías verbales (véase Figura 7).

Se observa, en las Figuras 7a y 7b, que tanto los estudiantes del primer como del segundo ciclo utilizaron principalmente formas verbales léxicas plenas en sus relatos, con un 68 y 67 %, respectivamente. En las formas verbales léxicas direccionales también se mostró una equivalencia del 22 y el 23 % entre el primer y segundo ciclo respectivamente, y una equivalencia total en las formas verbales léxicas espaciales, en ambos ciclos, del 10 % de uso.

Estos resultados podrían explicarse por la idea de que las formas verbales léxicas plenas son más fáciles de articular en el espacio que las formas verbales léxicas direccionales y las formas verbales léxicas espaciales. Las primeras no se flexionan; por tanto, no modifican su seña al momento de incorporarla en el discurso. En cambio, las segundas, se modifican de acuerdo con la trayectoria que siguen los objetos o entidades en el espacio. Estas últimas también requieren de conocimientos previos y mayor desarrollo de la conciencia espacial.

Ahora bien, sí se identificaron algunas diferencias observadas en la distribución de formas verbales por ciclo y por texto narrativo, como lo vemos en las Figuras 8, 9 y 10.

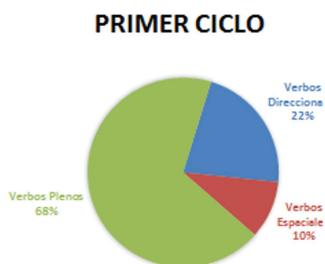


Figura 7a Porcentaje de uso de las formas verbales léxicas en estudiantes de primer ciclo



Figura 7b Porcentaje de uso de las formas verbales léxicas en estudiantes de segundo ciclo

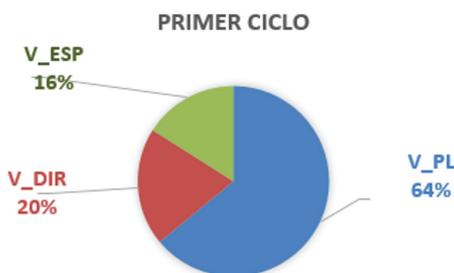


Figura 8a Porcentaje de uso de las formas verbales léxicas en el texto sobre el cumpleaños en estudiantes de primer ciclo



Figura 8b Porcentaje de uso de las formas verbales léxicas en el mismo texto, en estudiantes de segundo ciclo

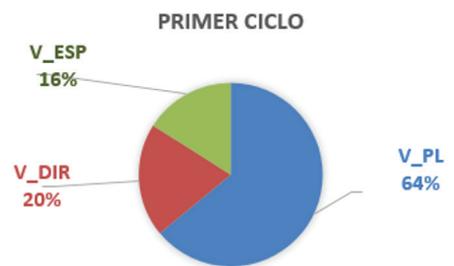


Figura 9a Porcentaje de uso de las formas verbales léxicas en el texto sobre el Viejo Pascuero en estudiantes de primer ciclo

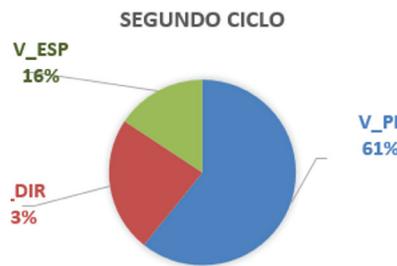


Figura 9b porcentaje de uso de las formas verbales léxicas en el mismo texto, en estudiantes de segundo ciclo

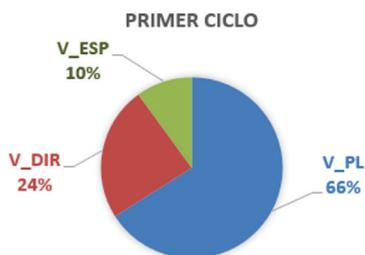


Figura 10a Porcentaje de uso de las formas verbales léxicas en el texto sobre la sordera en estudiantes de primer ciclo

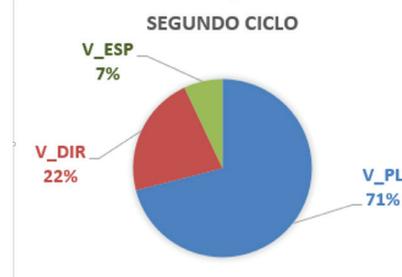


Figura 10b Porcentaje de uso de las formas verbales léxicas en el mismo texto, en estudiantes de segundo ciclo

Como se puede observar en las Figuras 8a y 8b, en el texto sobre el cumpleaños los estudiantes de ambos ciclos utilizaron un porcentaje parecido de construcciones verbales en las tres categorías, similar a lo que sucedió en los resultados obtenidos para el corpus en general. De acuerdo con ello, los estudiantes de primer y segundo ciclo construyeron sus textos narrativos principalmente con formas verbales léxicas plenas (64 y 61 %), luego utilizaron formas verbales léxicas direccionales (20 y 23 %) y las que menos utilizaron en sus relatos son las formas verbales léxicas espaciales (16 %). Estos resultados reafirman la idea de que la facilidad de articulación de las formas verbales léxicas plenas favorece el uso de este recurso, independiente de la edad o años de inmersión en la lengua.

Si ahora comparamos los resultados obtenidos en los textos del Viejo Pascuero, las Figuras 9a y 9b muestran que los estudiantes de primer ciclo presentaron el uso más bajo de verbos espaciales (1 %), que, comparado con los resultados del segundo ciclo en el mismo texto (10 %), son relevantes. A su vez, los estudiantes del segundo ciclo utilizaron menor proporción formas verbales léxicas plenas (67 %) que los estudiantes de primer ciclo (78 %). Ambos resultados sugieren la idea de que, a mayor desarrollo de la lengua, mayor incorporación de formas verbales léxicas espaciales, ya que estas podrían ser las más complejas a la hora de ser incorporadas en los textos narrativos.

Finalmente, respecto a los textos sobre la sordera (que muestran las Figuras 10a y 10b), llama la atención que los estudiantes de segundo ciclo utilizaron en mayor proporción las formas verbales léxicas plenas (71 %) para construir sus textos signados que los estudiantes del primero ciclo (66 %). Se presume que, al ser un tipo de relato basado en testimonios de recuerdo, reflexión y asociación de emociones, requiere utilizar procesos como: DESCUBRIR, EMPEZAR, ENTENDER, NO ENTENDER, HABLAR, PENSAR, SABER y NO SABER. Todos ellos son parte de las categorías plenas del corpus.

Gramaticalización como proceso de evolución ontológica de la lengua de señas chilena

Otro de los hallazgos preliminares que se pueden desprender de los resultados apunta hacia el proceso de gramaticalización en la lengua de señas (Fenlon *et al.*, 2015b).

Así, el corpus aquí estudiado pareciera mostrar un “estado inicial” de gramaticalización, ya que presenta un uso mayoritario de los verbos plenos en ambos ciclos educativos (véanse Figuras 7a y 7b), independiente de la temática narrativa. Estas formas verbales léxicas son de articulación simple, sin flexión, motivadas generalmente por su representación icónica de la acción y su ejecución en el espacio signado, a modo de “pantomima”. Dentro de esta categoría se dan algunos ejemplos como: LLORAR, SALUDAR, NACER, MIRAR, HABLAR, DORMIR, SOPLAR, SENTIR y PAGAR.

Ahora bien, también dentro de esta categoría tenemos ejemplos como: DESCONOCER, RECORDAR, APROVECHAR, CUIDAR, EXPLICAR, CONVERSAR, TRABAJAR y JUGAR, que podrían ser considerados menos motivados por la representación real de su acción; es decir, más arbitrarios en su construcción. Por este motivo, este hallazgo por sí solo no podría ser explicativo en plenitud.

Por otra parte, entendiendo la gramaticalización como un proceso de evolución de las lenguas (Heine y Kuteva, 2007), podríamos mencionar dos casos del corpus en los cuales los signantes utilizan formas verbales léxicas plenas modificadas espacialmente: DISCUTIR y HABLAR. Esto quiere decir que si bien estas señas verbales de tipo pleno se construyen generalmente sin la modificación de la seña en concordancia con la persona gramatical, los signantes la complejizan al agregar un elemento que da cuenta de los referentes que realizan la acción, como lo vemos en las Figuras 11a y 11b.

En las Figuras 12a y 12b vemos ejemplos de las formas verbales léxicas DISCUTIR y CONVERSAR que se presentan generalmente como formas verbales



Figura 11a Forma verbal léxica plena 2-DISCUTIR (04V)



Figura 11b forma verbal léxica plena 3-CONVERSAR (05S)

léxicas plenas sin flexión por concordancia. En cambio, en el corpus, encontramos los ejemplos mostrados en las Figuras 11a y 11b, donde vemos cómo estudiantes que tienen más de 11 años de inmersión en la lengua de señas chilena modifican la construcción del signo verbal, al incorporar, en su construcción, elementos morfémicos de carácter espacial, que pudieran funcionar como auxiliares de concordancia (Pfau y Steinbach, 2006). Concretamente, los señantes trasladan la articulación de la seña desde un espacio neutro frente al signante, lugar en el cual se realizan estas señas cuando se producen como verbo pleno (véanse Figuras 12a y 12b), hacia el lugar en el que se ha marcado anteriormente la ubicación de los agentes de la acción.

En la Figura 11a, el signante M04 informa que la discusión se lleva a cabo entre él y su madre; por



Figura 12a DISCUTIR

Fuentes: Extracto de Acuña, Adamo y Cabrera (2009, pp. 157 y 152).



Figura 12b HABLAR

tanto, modifica el parámetro de localización del signo hacia el LOCUS-R (izquierda/arriba), donde ya había situado a la madre al interior del relato. De igual forma, vemos que en la Figura 11b la signante flexiona la seña HABLAR, espacializando el signo hacia la izquierda y arriba, para indicar que quienes realizaban la acción de *hablar* eran sus padres, espacio en el cual ya había situado a estos participantes durante el contexto discursivo. Estos ejemplos podrían dar cuenta, entonces, de una evolución de la lengua, complejizando el uso de signos más simples, como son las formas verbales léxicas plenas, mediante la modificación de sus parámetros formacionales, para entregar la información pronominal de este recurso verbal. En este caso, coocurren una localización del espacio con otros recursos lingüísticos propios de esta lengua.

Estos ejemplos y datos del corpus se suman a la discusión ya existente en los estudios de la lingüística de la lengua de señas respecto a la gramaticalización de las lenguas como una respuesta ontológica del proceso de modernización de la lengua. De este modo, lenguas más jóvenes podrían mostrar recursos lingüísticos más motivados y menos arbitrarios (Sandler y Lillo-Martin, 2006); así, una complejización de las formas verbales en relación con la modificación de sus parámetros formacionales logra marcar la concordancia con los argumentos predicativos.

Conclusiones

Al interior del corpus, las formas verbales léxicas más utilizadas fueron los verbos plenos; le siguieron los verbos direccionales y, por último, los verbos espaciales. En similar proporción se observó, al analizar los tipos de narraciones, la frecuencia de uso, los años de inmersión en la lengua y los ciclos educativos. El mayor uso de verbos plenos podría estar relacionado con la facilidad en su producción gramatical, al ser la única forma verbal léxica no flexionada. Pese a ello, en el texto sobre la sordera, los estudiantes de segundo ciclo educativo presentaron mayor uso de construcciones plenas que los de primer ciclo, lo que lleva a considerar que

la temática también puede influir en el uso de un tipo de verbo por sobre otro con mayor frecuencia.

Otro fenómeno que puede estar detrás de estos primeros hallazgos lo sugieren Sandler y Lillo-Martin (2006), quienes señalan que las lenguas de señas jóvenes, como la lengua de señas chilena, suelen mostrar un proceso de gramaticalización que se evidencia por medio de la emergencia de morfemas de concordancia, desemantizada y arbitraria. Así, se podría esperar que se avance en este proceso de gramaticalización e ir transitando hacia formas verbales léxicas direccionales y formas verbales léxicas espaciales, las que modifican su construcción inicial con la incorporación de morfemas de concordancia, a medida que: su comunidad lingüística vaya enriqueciendo la lengua a través de su uso; se vaya reconociendo su uso en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y vaya teniendo contacto con otras lenguas de señas.

412

En relación con los ciclos educativos, la proporción de formas verbales léxicas utilizadas en ambos ciclos en los tres relatos es relativamente similar. Sin embargo, en los relatos del Viejo Pascuero hay una diferencia de 10 puntos porcentuales entre los estudiantes de primer y segundo ciclo en el uso de verbos espaciales en favor de los segundos. Esto podría estar relacionado con que los estudiantes de segundo ciclo poseen más experiencia educativa y mayor conocimiento del mundo, lo que favorecería la construcción cognitiva del espacio, la cual es una base importante para el uso de verbos espaciales.

Respecto al factor años de inmersión en la lengua, se observó que hay un ascenso sostenido año a año en el uso de las formas verbales léxicas. Los estudiantes con 13 y 14 años de inmersión en la lengua utilizan, en sus relatos, el doble de las formas verbales léxicas que emplean los participantes con 7 a 9 años. Ello podría estar relacionado con los años de inmersión lingüística dentro de un contexto educativo en el que la lengua de señas chilena es la lengua base para la enseñanza de contenidos académicos. Sumado a lo anterior, el uso y la valoración de la lengua de señas

chilena al interior del medio familiar y el social podría afianzar la lengua, favoreciendo el uso en otros contextos sociales; y, finalmente, no menos importante, podría estar influyendo el nivel escolar en el cual se encuentran los estudiantes en este crecimiento del uso de recursos verbales, que también exige el aumento del uso de recursos de la lengua y un incremento de la competencia lingüística de los estudiantes.

Este hallazgo es sumamente relevante, ya que establece la importancia del uso sistemático de la lengua de señas dentro de los contextos educativos, espacios que, para los estudiantes sordos que provienen de familias oyentes sin conocimiento de la lengua de señas chilena, son los únicos contextos en los cuales pueden desarrollar su lengua (Moore, 2001). Es en estos espacios formativos en los que se puede desarrollar la competencia cognitiva y lingüística, y utilizar con mayor fluidez aspectos gramaticales complejos de esta primera lengua. Si un niño sordo carece de estimulación lingüística temprana y sostenida en el tiempo, podría debilitar sus procesos de consolidación de esta primera lengua e incluso no lograr dominar recursos lingüísticos complejos, como, por ejemplo, aspectos morfológicos de la concordancia verbal (Humpries *et al.*, 2014).

Teniendo en cuenta las conclusiones anteriores, se torna fundamental el rol de la escuela como espacio propicio para la adquisición de la experiencia lingüística mediante la interacción con pares y adultos sordos, que nutren y transmiten la lengua y, en particular, unidades de significado nucleares como son las formas verbales. Hemos visto cómo, a más años de inmersión en la lengua, mayor es el uso de construcciones verbales, lo que podría presumir un mayor uso de cláusulas visoespaciales dentro de los textos discursivos (Otárola, 2016), implicando un impacto positivo en el desarrollo lingüístico de los estudiantes sordos.

De lo anterior se desprenden algunos desafíos asociados a esta investigación particular, como también a la descripción de la lengua de señas chilena y las implicancias en los contextos educativos y culturales. En relación con esta investigación, es necesario

ampliar el corpus base, incorporando relatos de señantes experimentados, como también de participantes que se inician en el uso de la lengua de señas chilena. Ello nos podría dar indicios del proceso de adquisición de las formas verbales léxicas, sugiriendo respuestas a preguntas como: ¿cuáles son las formas verbales léxicas que se presentan con mayor frecuencia en las primeras edades? ¿Cuáles son las formas verbales léxicas más complejas? ¿Cuál podría ser la gradación de complejidad para ser adquirida por los señantes sordos? ¿Qué aspectos habría que tomar en cuenta para integrar las formas verbales léxicas en los programas educativos?, entre otras.

Junto a ello, parece interesante comparar estos resultados con los desempeños discursivos, en cuanto a uso y frecuencia de las formas verbales léxicas entre señantes nativos, provenientes de familias sordas, y señantes que han adquirido la lengua de señas chilena en la escuela especial o en programas de inclusión educativa, incorporando, además, como variable, otros marcos discursivos propuestos para las tareas de investigación, como argumentaciones o descripciones.

Se podría avanzar en los estudios de la lingüística de la lengua de señas chilena, sumando hallazgos que aporten directamente en la descripción de las formas verbales léxicas, pero, sobre todo, en la descripción de la lengua de señas chilena. Avanzar en cómo se articulan los recursos verbales, cuál es la función que estos podrían tener al interior de un discurso narrativo y cómo se relacionan con otros recursos en el discurso permitiría aportar a los programas de enseñanza de la lengua, para la enseñanza de la lengua de señas chilena tanto a niños sordos (L1) como también a profesores o intérpretes de lengua de señas chilena (L2). Además, el avance en la descripción de la adquisición permitiría contar con tablas de evaluación más precisas y con instrumentos de evaluación que guíen la construcción de planes y programas de estudios de este sistema lingüístico.

Finalmente, esperamos que estos hallazgos y los que continúan surgiendo en torno a los estudios de la lengua de señas chilena, fortalezcan la descripción de este sistema lingüístico, cimenten las bases para

el reconocimiento explícito de la lengua de señas chilena como lengua propia de las personas sordas chilenas, sacarla del ámbito de la discapacidad y dejar de considerarla solo como un “medio de comunicación”, como actualmente está reconocida en el artículo 26 de la Ley 20422 de 2010, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad.

Referencias

- Acuña, X., Adamo, D., Cabrera I., y Lissi, M. (2012). Estudio descriptivo del desarrollo de la competencia narrativa en lengua de señas chilena. *Revista Onomázein*, 26(2), 193-219.
- Acuña, X., Adamo, D., y Cabrera, I. (2009). *Diccionario bilingüe lengua de señas chilena-español*. Gobierno de Chile - MINEDUC.
- Adam, J.M. (1997). *Les textes: Types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan.
- Adamo, D., Cabrera, I., Lattapiat, P., y Acuña, X. (1999). Verbo de concordancia en la lengua de señas chilena. *Revista Onomázein*, 4, 335-344.
- Baker-Shenk, Ch., y Cokely, D. (1980). *American Sign Language. A teacher's resource text on grammar and culture*. Gallaudet University Press.
- Barberà, G. (2012). *The meaning of space in Catalan Sign Language (LSC)* (Tesis de doctorado). Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, España.
- Becker, C. (2009). Narrative competences of deaf children in German Sign Language. *Sign Language & Linguistics*, 2(12), 113-160. <https://doi.org/10.1075/sll.12.2.02bec>
- Benedicto, E., Cvejanov, S., y Quer, J. (2007). Valency in classifier predicates: A syntactic analysis. *Lingua*, 117(7), 1202-1215. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2005.06.012>
- Berman, R., y Slobin, D. (1994). Narrative structure. En R. Berman y D. Slobin (Eds.), *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study* (pp. 39-84). Lawrence Erlbaum Associates.
- Brentari, D. (2010). Introduction. En D. Brentari (Ed.), *Sign Languages*. (pp. 1-16). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511712203>
- Bruner, J. (2012). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Casey, S. K. (2003). “Agreement” in gestures and signed languages: *The use of directionality to indicate referents*

- involved in actions (Tesis de doctorado). University of California.
- Clark, J. G. (1981). Uses and abuses of hearing loss classification. *Asha*, 23(7), 493-500.
- Cokart, R. (2013). *The auxiliary verb AUX-OP in Sign Language of the Netherlands (NGT). Patterns of the use in Deaf NGT signers and NGT-Dutch interpreters* (Tesis de maestría). Facultad de Humanidades, Universidad de Amsterdam.
- Cormier, K., Fenlon, J., y Schembri, A. (2015). Indicating verbs in British Sign Language favour motivated use of space. *Open Linguistics*, 1(1), 684-707. <https://doi.org/10.1515/opli-2015-0025>
- Cormier, K., Smith, S., y Zwets, M. (2013). Framing constructed action in British Sign Language narratives. *Journal of Pragmatics*, 55, 119-139. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.06.002>
- Crespo, N. (1993). *Diccionario de lengua de señas, Córdoba*. Grupo de investigación de lenguaje de señas.
- De Beuzeville, L., Johnston, T., y Schembri, A. C. (2009). The use of space with indicating verbs in Auslan: A corpus-based investigation. *Sign Language & Linguistics*, 12(1), 53-82. <https://doi.org/10.1075/sll.12.1.03deb>
- Earis, H., y Cormier, K. (2013). Point of view in British Sign Language and spoken English narrative discourse: The example of "The Tortoise and the Hare". *Language and Cognition*, 4(5), 313-343. <https://doi.org/10.1515/langcog-2013-0021>
- Eggs, S., y Slade, D. (2005). *Analysing casual conversation*. Equinox Publishing Ltd.
- Engberg-Pedersen, E. (2003). From pointing to reference and predication: Pointing signs, eyegaze, and head and body orientation in Danish Sign Language. En S. Kita (Ed.), *Pointing: Where language, culture, and cognition meet* (pp. 269-292). Psychology Press.
- Fenlon, J., Schembri, A., Johnston, T., y Cormier, K. (2015a). Documentary and corpus approaches to sign language research. En E. Orfanidou, B. Woll, y G. Morgan (Eds.), *Research methods in sign language studies: A practical guide* (pp. 156-172). Blackwell.
- Fenlon, J., Schembri, A., y Cormier, K. (2015b). Modification of indicating verbs in British Sign Language: A corpus-based study. *Language*, 94(1), 84-118.
- Fridman-Mintz, B. (2005). *Tense and aspect inflections in Mexican Sign Language verbs* (Tesis de doctorado). Georgetown University.
- Gimenez, J. (2010). Narrative analysis in linguistic research. En L. Litosseliti (Ed.), *Research methods in linguistics* (pp. 198-215). Bloomsbury Publishing.
- Heine, B., y Kuteva, T. (2007). *The genesis of grammar: A reconstruction*. Oxford University Press.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Hoiting, N. (2006). Deaf children are verb attenders: Early sign vocabulary development in Dutch toddlers. En B. Schick, M. Marschark y P. Spencer (Eds.), *Advances in the sign language development of deaf children* (pp. 161-188). Oxford University Press.
- Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., y Rathmann, C. (2014). Ensuring language acquisition for deaf children: What linguists can do. *Language*, 90(2), e31-e52. <https://doi.org/10.1353/lan.2014.0036>
- Johnston, T. (1992). The realization of the linguistic metafunctions in a sign language. *Social Semiotics*, 2(1), 1-43. <https://doi.org/10.1080/10350339209360346>
- Johnston, T., y De Beuzeville, L. (2014). *Auslan Corpus Annotation guidelines*. Centre for Language Sciences, Department of Linguistics. Macquarie University.
- Johnston, T., y Schembri, A. (2007). *Australian sign language: An introduction to sign language linguistics*. Cambridge University Press.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. University of Pennsylvania Press.
- Labov, W., y Waletzky, J. (1967). Narrative analysis oral versions of personal experience. En J. Helm (Ed.), *Essays in the verbal and visual arts* (pp. 12-44). University of Washington Press.
- Liddell, S. (2003). *Grammar, gesture, and meaning in American Sign Language*. Cambridge University Press.
- Liddell, S., y Johnson, R. (2000). American Sign Language: The phonological base. En C. Valli y C. Lucas. *Linguistics of American Sign Language. An introduction* (pp. 267-306). Academic Press.
- Marshall, C., y Morgan, G. (2015). From gesture to sign language: Conventionalization of classifier constructions by adult hearing learners of British Sign Language. *Topics in Cognitive Science*, 7, 61-80. <https://doi.org/10.1111/tops.12118>
- Mathur, G., y Rathmann, C. (2010). Two types of non-concatenative morphology in signed languages. En G. Mathur, G. y D. Napoli (Eds.), *Deaf around the world: The impact of language* (pp. 54-82). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199732548.001.0001>

- Matthiessen, C., y Halliday, M. (2009). *Systemic functional grammar: A first step into the theory*. Beijing: Higher Education Press. (Trabajo original de 1997).
- Meier, R. (2012). Language and modality. En R. Pfau, M. Steinbach y B. Woll (Eds.), *Sign language: An international handbook* (pp. 574-601). De Gruyter Mouton.
- Meir, I. (2002). A cross-modality perspective on verb agreement. *Natural Language and Linguistic Theory*, 20(2), 413-450. <https://doi.org/10.1023/A:1015041113514>
- Meir, I., Padden, C., Aronoff, M., y Sandler, W. (2008). Re-thinking sign language verb classes: The body as subject. En R. de Quadros (Ed.), *Sign languages: Spinning and unraveling the past, present and future. TISLR9, forty five papers and three posters from the 9th. Theoretical Issues in Sign Language Research Conference, Florianopolis, Brazil, December 2006* (pp. 365-387). Arara Azul.
- Minami, M. (2002). *Culture-specific language styles*. Multilingual Matters.
- Moore, D. (2001). *Educating the deaf: Psychology, principles, and practices*. Houghton Mifflin.
- Morgan, G. (2005). Transcription of child sign language: A focus on narrative. *Sign Language and Linguistics*, 8(1-2), 119-130.
- Morgan, G. (2006). The development of narrative skill lengua de señas in British Sign Language. En B. Schick, M., Marschark, y P. Spencer (Eds.), *Advances in the sign language development of deaf children* (pp. 314-343). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195180947.003.0013>
- Mulrooney, K. J. (2009). *Extraordinary from the ordinary: Personal experience narratives in American Sign Language*. Gallaudet University Press.
- Murmann, C. (2012). *The agreement auxiliary PAM in German Sign Language - An empirical investigation* (Tesis de maestría). Facultad de Artes y Humanidades, Universidad de Düsseldorf.
- Neidle, C., y Vogler, C. (2012). A new web interface to facilitate access to corpora: Development of the ASLLRP Data Access Interface (DAI). En O. Crasborn, E. Efthimiou, E. Fotinea, T. Hanke, J. Kristoffersen y J. Mesch (Eds.), *Proceedings of the 5th Workshop on the representation and processing of sign languages: Interactions between corpus and lexicon* [Workshop as part of 8th International Conference on Language Resources and Evaluation, Istanbul, Turkey] (pp. 137-142). European Language Resources Association.
- Otárola, F. (2016). *Elementos discursivos que configuran la narración en lengua de señas chilena* (Tesis de doctorado). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Pearson Prentice Hall.
- Padden, C. (1988). *Interaction of morphology and syntax in American Sign Language*. Garland Publishing.
- Pfau, R., y Steinbach, M. (2006). Modality-independent and modality-specific aspects of grammaticalization in sign languages. *Linguistics in Potsdam*, 24, 5-98.
- Rathmann, Ch., y Mathur, G. (2004). Is verb agreement the same crossmodally? En R. Meier, K. Cormier y D. Quinto-Pozos (Eds.), *Modality and structure in signed and spoken languages* (2.ª ed., pp. 370-404). Cambridge University Press.
- Saldías, P. (2015). *Análisis descriptivo de la categoría gramatical de aspecto en la lengua de señas chilena* (Memoria de grado). Universidad de Chile.
- Sánchez, J. (2015). *El discurs signat i escrit de l'alumnatsordsignant: implicacions en la modalitat educativa bilingüe* (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Sandler, W., y Lillo-Martin, D. (2006). *Sign Language and Linguistic Universals*. Cambridge University Press.
- Schank, R., y Abelson, R. (1987). *Guiones, planes, metas y entendimiento: un estudio de las estructuras del conocimiento humano*. Paidós.
- Schembri, A. (2002). *Issues in the analysis of polycomponential verbs in Australian Sign Language (Auslan)* (Tesis de doctorado, Universidad de Sydney). Sydney Digital Theses (Open Access), <https://ses.library.usyd.edu.au/handle/2123/6272>
- Schembri, A. (2010). Documenting sign languages. En P. Austin (Ed.), *Language documentation and description* (pp. 105-143). School of African and Oriental Studies.
- Schembri, A., Cormier, K., y Fenlon, J. (2018). Indicating verbs as typologically unique constructions: Reconsidering verb 'agreement' in sign languages. *Glossa: a journal of general linguistics*, 3(1), 1-40. <http://doi.org/10.5334/gjgl.468>
- Smith, S., y Cormier, K. (2014). In or Out? Spatial scale and enactment in narratives of native and nonnative signing deaf children acquiring British Sign Language. *Sign Language Studies*, 14(3), 275-301.
- Steinbach, M. (2011). What do agreement auxiliaries reveal about the grammar of sign language agreement?

- Theoretical Linguistics*, 37(3-4), 209-221. <https://doi.org/10.1515/thli.2011.016>
- Steinbach, M., y Pfau, R. (2007). Grammaticalization of auxiliaries in sign languages. En P. Perniss, R. Pfau y M. Steinbach (Eds.), *Visible variation: Comparative studies on sign language structure*. Mouton de Gruyter.
- Stokoe, W. (1993). *Sign language structure. An outline of the visual communication systems of the American deaf*. Linstok Press. (Trabajo original publicado en 1960).
- Supalla, J., y McKee, C. (2004). The role of Manually Coded English in language development of deaf children. En R. Meier, K., Cormier y D. Quinto-Pozos (Eds.), *Modality and structure in signed and spoken languages* (pp. 143-165). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486777>
- Sutton-Spence, R. (2010). The role of sign language narratives in developing identity for deaf children. *Journal of Folklore Research*, 47(3), 265-305. <https://doi.org/10.2979/jfolkrese.2010.47.3.265>
- Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics*. The MIT Press.
- Woodward, J. (1978). Historical Bases of American Sign Language. En S. Patricia (Ed.), *Understanding language through sign language research* (pp. 333-348). Academic Press.
- Zwaan, R. A., Magliano, J. P., y Graesser, A. C. (1995). Dimensions of situation model construction in narrative comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, And Cognition*, 21(2), 386-397. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.21.2.386>

How to reference this article: Otárola-Cornejo, F. A., Pérez-Cuello, A., Álvarez-Cruz, M., y Ortiz-Navarrete, N. (2020). Construcción verbal en narraciones de estudiantes sordos, usuarios de la lengua de señas chilena. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 395-416. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a04>

TYPES D'ERREURS CHEZ DES FRANCOPHONES QUI APPRENNENT LE CATALAN DANS UN EXAMEN DU NIVEAU B1 (SEUIL)

TIPOS DE ERRORES COMETIDOS POR FRANCÓFONOS APRENDICES DE CATALÁN EN UN EXAMEN DE NIVEL B1 (UMBRAL)

TYPES OF ERRORS MADE BY FRENCH-SPEAKING LEARNERS OF CATALAN ON A B1 (THRESHOLD) TEST

Anna Joan Casademont

Doctora en Ciències del Llenguatge i Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, Catalunya, Espanya.

Professeure, Département de Sciences Humaines, Lettres et Communications, Université TÉLUQ, Québec, Canada.

anna.joan.casademont@teluq.ca

<https://orcid.org/0000-0002-1539-8141>

<https://orcid.org/0000-0002-1539-8141>

Je tiens à remercier sincèrement Nancy Gagné (Université TÉLUQ) pour ses commentaires, ainsi qu'Anne-Sophie Julien (Service de consultation statistique [scs] –Université Laval) pour son aide dans le volet statistique, et Chantal Quiniou pour la révision linguistique. La consultation du corpus a été possible grâce à la collaboration de l'Institut Ramon Llull.

RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur l'étude de différents types d'erreurs chez des francophones qui apprennent le catalan de niveau intermédiaire (seuil, B1) en production écrite. Le but de la présente étude est donc (a) de détecter des récurrences dans les productions, (b) de tester la classification d'erreurs proposée et (c) de contribuer à la réflexion sur l'élaboration de stratégies pédagogiques qui viseraient des aspects concrets de l'apprentissage du catalan de niveau B1 par des étudiantes et étudiants dont la langue première est le français. Pour ce faire, nous avons analysé un corpus de rédactions d'examens officiels de langue catalane de l'Institut Ramon Llull. Les erreurs ont été analysées et classifiées à partir de critères descriptifs et étiologiques. D'un point de vue descriptif, le présent article indique les résultats quantitatifs et qualitatifs et présente quelques tendances et généralisations, afin de proposer des pistes pédagogiques pour optimiser les pratiques en enseignement et en apprentissage du catalan.

Mots clés : analyse d'erreurs; production écrite; catalan langue étrangère; apprenantes et apprenants francophones ; examens.

RESUMEN

Esta investigación presenta diferentes tipos de errores realizados por estudiantes francófonos de catalán de nivel intermedio (B1, umbral) en un examen de escritura. Los objetivos de este trabajo fueron tres: (a) detectar errores recurrentes, (b) poner a prueba la tipología de errores que proponemos, y (c) contribuir a la reflexión sobre estrategias pedagógicas para aspectos concretos del aprendizaje del catalán B1 en estudiantes cuya primera lengua es el francés. Para ello, analizamos un corpus de ensayos producidos en los exámenes oficiales en lengua catalana del Institut Ramon Llull. Nuestra metodología prevé el análisis de cada error a partir de criterios descriptivos y etiológicos. Usando una metodología descriptiva, este artículo muestra los resultados cuantitativos y cualitativos, y presenta algunas tendencias y generalizaciones con el objetivo de proponer pistas pedagógicas para optimizar las prácticas de enseñanza y aprendizaje del catalán.

Reçu : 2019-03-13 / Accepté : 2019-10-30 / Publié : 2020-05-01

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a11>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 25 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2020), PP. 417-433, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

Palabras clave: análisis de errores; producción escrita; catalán lengua extranjera; estudiantes francófonos; exámenes.

ABSTRACT

This research addresses different types of errors made by francophone intermediate learners of Catalan (Threshold level, B1) in a written exam. The aim of this study was threefold: (a) to identify error patterns, (b) to test the typology of errors we proposed, and (c) to elaborate pedagogical strategies to support students whose first language is French in learning Catalan at an intermediate level. The study tracked error patterns in a corpus of written essays during a Catalan official exam conducted by the Ramon Llull Institute. Errors were analyzed and classified following descriptive and etiological criteria. Using a descriptive approach, this article reports quantitative and qualitative findings and implications in order to recommend optimized practices for teaching and learning Catalan.

Keywords: error analysis; written production; Catalan as a foreign language; francophone learners; exams.

Introduction

L'essor de la société de l'information à notre époque et la multiplication vertigineuse des échanges entre les individus ont mis en évidence, depuis quelques années, l'importance du rôle des communications entre personnes de langues premières (L1) différentes et donc l'importance de pouvoir s'exprimer en différentes langues.

Parallèlement à cela, l'éventail des situations de communication s'est aussi diversifié avec la mobilité de la population mondiale, qui s'accroît sans cesse en ce qui a trait aux besoins habituels des interlocuteurs. Ainsi, ce n'est plus uniquement les personnes avec des emplois langagiers très spécifiques qui s'intéressent à la maîtrise d'une langue, mais également des personnes qui désirent échanger sur les plans académique, politique, économique, culturel, social, de loisir, etc. (Tarone, 2015, p. 448). De plus, l'apprentissage des langues autres que la langue première est de plus en plus encouragé par des États et des communautés, en tant qu'élément garant de leur développement et de leur épanouissement (Eurostat, 2016).

Dans le domaine de l'apprentissage des langues secondes (ALS), l'analyse d'erreurs (AE) s'avère une discipline de longue date qui regroupe des études et des recherches très variées. Erdogan (2005, p. 269) propose trois caractéristiques communes qui permettraient de décrire de façon générale les recherches en lien avec l'AE en ALS :

- L'AE identifie les stratégies utilisées par les apprenantes et apprenants d'une langue.
- Elle cherche à expliquer pourquoi les apprenantes et apprenants font des erreurs.
- Elle détermine les difficultés communes dans l'apprentissage et contribue au développement de ressources et de matériel pour y remédier.

Dans notre projet de recherche intitulé « Compétence Communicative Transitoire et Enseignement des langues », nous nous intéressons à l'analyse des erreurs recensées dans des rédactions

d'apprenantes et d'apprenants du catalan, dans le but d'explicitier des remarques ou observations pédagogiques pour éviter les erreurs inventoriées comme récurrentes (Joan Casademont, sous presse).

Déjà en 1967, Corder distinguait les erreurs systématiques (qui concernent la norme) et les erreurs de production (commises de façon ponctuelle). On appelle les premières *erreurs* (*errors*) et les deuxièmes *fautes* ou *équivocations* (*mistakes*). Les deuxièmes sont causées par la fatigue, le manque de concentration, etc. L'apprenante ou l'apprenant peut s'autocorriger, le cas échéant, avec les mécanismes adéquats (Fernández Jódar, 2006, p. 13). Dans notre projet, nous travaillons avec les erreurs qui caractérisent l'interlangue de l'apprenante ou l'apprenant, ce stade intermédiaire dans l'apprentissage d'une langue qui comporte souvent des caractéristiques de la L1 et qui est défini par Fernández Jódar de la façon suivante :

La IL [interlangue], sin embargo, es un sistema lingüístico mental recreado por cada aprendiz para expresar en una L2 aquello que podría expresar en su L1. Con tal fin recurre a veces a la L1 (transferencias) o realiza hipótesis que pueden ser correctas o incorrectas, sobre la L2. Este sistema lingüístico mental no debe ser considerado como erróneo sino como un sistema evolutivo entre la L1 y la L2, con características de ambas y propias al mismo tiempo, y que refleja la competencia comunicativa transitoria del aprendiz. (2006, p. 10)

Le but ultime de notre recherche est de contribuer à l'évolution de la compétence communicative transitoire de l'apprenante ou l'apprenant vers une maîtrise encore plus ancrée de la L2 (catalan). Les erreurs sont donc vues comme une occasion d'améliorer les stratégies que l'apprenante ou l'apprenant pourra utiliser au moment de communiquer dans la L2 (Astolfi, 2015).

Notre cadre de départ est le modèle CAF [*complexity, accuracy, fluency*; complexité, précision, aisance] (Skehan, 1998; Ellis, 2003, 2008; Ellis et Barkhuizen, 2005; Housen, Kuiken et Vedder, 2012, entre autres) et nous mettons l'accent sur la précision aux niveaux lexical et grammatical, mais également aux niveaux expressif et communicatif.

L'apprentissage de la langue catalane au niveau universitaire se fait actuellement selon une approche communicative basée sur les tâches (Ellis, 2003, entre autres), c'est-à-dire, des mises en contexte à partir de différentes situations communicatives qui permettent d'assurer une communication efficace en fonction de buts établis. Le sujet même des rédactions qui est à la base du corpus (écrire une lettre à un ami ou une amie depuis l'étranger; voir ci-dessous pour plus de détails) reflète cette vision, qui correspond au Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil d'Europe, 2001; 2018).¹ Quant à l'AE en particulier, dans cette recherche nous nous concentrons sur la détection de l'erreur dans le corpus, sur sa description linguistique (voir le critère descriptif ci-dessous) et sur un essai d'explication de celle-ci. L'un des sujets incontournables dans le domaine de l'AE est l'établissement de typologies ou taxonomies d'erreurs, puisqu'il s'agit d'une étape indispensable pour le traitement ultérieur des données de corpus et l'obtention de résultats. Pour cela, les chercheuses et chercheurs ont considéré les erreurs de différents niveaux du système linguistique ou se sont concentrés sur des aspects précis, comme la morphologie ou la sémantique. En outre, elles et ils ont choisi différents critères de classification, en accord avec le but de leur recherche, et donc proposé ou utilisé des taxonomies qui leur permettraient d'étudier les éléments pertinents. En même temps, nous trouvons des travaux dans lesquels on réfléchit sur l'erreur de façon générale ou abstraite, et d'autres dans lesquels les recherches sont basées

1 Le CECRL a été établi à partir d'un document publié par le Conseil de l'Europe (2001). Ce document définit des niveaux de maîtrise d'une langue en fonction du savoir-faire dans différents domaines de compétence. Les niveaux constituent actuellement la référence dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues dans de nombreux pays, et ce, indépendamment de la langue étudiée et de l'organisme qui s'occupe de l'évaluation de la maîtrise de la langue en question. Le niveau B1 (seuil) correspond au début de l'autonomie dans la langue apprise. Les compétences mises en exergue par le CECRL sont la compréhension orale et écrite, la production orale et écrite, et l'interaction orale. Depuis 2018, il existe un volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.

sur l'analyse d'une ou de plusieurs langues. Ainsi, nous soulignons, parmi d'autres, les travaux de Lado (1957), Corder (1971, 1973, 1981), Burt, Dulay et Krashen (1982), Krashen et Terrell (1983), Krashen (1985), Vázquez (1991), Santos Gargallo (1993), Ellis (1997), Fernández (1997), Vázquez (1998), Brown (2000), Julià i Muné (2000), Pastor Cesteros (2004), Griffin (2005), Erdogan (2005), Alexopoulou (2005, 2006), Fernández Jódar (2006), Hamel et Milicevic (2007), Alba Quiñones (2009), Ferris (2011), Astolfi (2015).

À partir de certains de ces travaux, nous avons modelé une taxonomie qui nous permettait d'observer des aspects précis, à savoir les caractéristiques des erreurs du point de vue du système linguistique et des possibles explications concernant la parution de ces erreurs. Dans notre cas, nous avons axé notre analyse sur l'approche descriptive et étiologique et nous avons donc adapté une liste de champs qui nous convenait (Tableau 1).

Afin de bonifier notre première proposition de classification, lors de l'analyse qualitative, nous considérons également quelques-uns de nos résultats en les comparant avec la classification d'erreurs d'Hamel et de Milicevic (2007), qui s'insère dans la théorie linguistique Sens-Texte et dont le but est notamment lexicographique-pédagogique. Les trois groupes principaux d'erreurs considérés dans leur recherche sont les suivants :

- erreurs de sens : (quasi-)synonyme, sens proche, sens fictif, générique, sens incompatible, situation incompatible;
- erreurs de forme : forme erronée, forme fictive, forme analytique ;
- erreurs de cooccurrence : erreur de collocation, erreur de régime.

Méthode

Dans cette recherche, nous avons utilisé un corpus tiré des examens officiels de langue catalane de l'Institut Ramon Llull pour le niveau B1 (seuil)

Tableau 1 Classification et sources

Aspects analysés	Options de classification	Sources principales (propositions de classification)
Description (niveau) Niveau dans lequel l'erreur apparaît	<p>Erreur orthographique (erreur dans la manière d'écrire un mot) ;</p> <p>Erreur orthographique avec des conséquences phonétiques (erreur dans la manière d'écrire qui a des conséquences sur la façon de prononcer) ;</p> <p>Erreur morphologique (erreur dans les affixes qui constituent, avec la racine, un mot) ;</p> <p>Erreur syntaxique (erreur touchant la présence ou l'absence de constituants obligatoires et l'ordre de ceux-ci dans une phrase) ;</p> <p>Erreur lexicale-sémantique (erreur dans le choix du mot utilisé dans le but d'exprimer un sens concret — les mots existent, mais ne sont pas utilisés de façon adéquate—) ;</p> <p>Erreur discursive (erreur dans tout énoncé supérieur à la phrase, considéré du point de vue des règles d'enchaînement des suites de phrases et qui influe sur la cohérence et/ou la cohésion du texte) ;</p> <p>Erreur pragmatique (erreur dans les conventions du discours —conventions, implications, sous-entendus, etc.—).</p>	<p>Corder (1973), Ellis (1997) dans Erdogan (2005, p. 264) :</p> <p>Prononciation, morphologie, syntaxe, lexicale</p> <p>Omission, addition, sélection d'un élément incorrect, ordre incorrect</p> <p>Corder (1981), Burt, Dulay et Krashen (1982), Fernández (1997), Vázquez (1998) dans Fernández Jodar (2006, pp. 16-17) :</p> <p>Critère linguistique : phonique, lexical, morphosyntaxique</p> <p>Critère de stratégie superficielle : addition, omission, juxtaposition, fausse collocation, fausse sélection</p> <p>Alexopoulou (2006, pp. 20-22) :</p> <p>Niveau linguistique : phonétique-phonologique-orthographique, morphologique, syntaxique, lexical-sémantique, discursif, pragmatique</p> <p>Critère descriptif : omission, addition, fausse sélection, forme erronée, fausse collocation</p>
Description (phénomène) Phénomène détecté	<p>Omission (il manque un élément nécessaire) ;</p> <p>Addition (il y a un élément de trop) ;</p> <p>Sélection d'un élément erroné (un élément erroné est utilisé) ;</p> <p>Forme erronée (la forme de l'élément est erronée) ;</p> <p>Mauvais ordre des éléments (les éléments sont corrects, mais ils apparaissent dans un ordre incorrect).</p>	

du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Du point de vue chronologique et géographique, il s'agit des examens réalisés à Montréal entre 2009 et 2016.

Concrètement, nous avons travaillé sur des rédactions libres à partir d'un sujet, qui font partie de l'une des questions des examens officiels (production écrite). Les étudiantes et étudiants devaient écrire une lettre informelle à un ami pour expliquer leurs premières expériences lors d'un stage à l'étranger (hébergement, cours ou stages, caractéristiques de l'endroit, personnes rencontrées, etc.) et pour

inviter le récipiendaire de la lettre à leur rendre visite (genre : explication de soi-même entre pairs). Selon les nouveaux descripteurs du CECRL, il s'agirait d'écriture créative dans la production écrite générale (Conseil d'Europe, 2018, p. 71), ainsi que de correspondance dans l'interaction écrite générale (Conseil d'Europe, 2018, p. 85).

Même si les examens du corpus de l'Institut Ramon Llull sont anonymes ou rendus anonymes, des données sur les émetteurs sont disponibles afin de réduire le nombre de variables lors d'analyses linguistiques des textes. Ainsi, à partir du premier tri

de 22 rédactions faites à Montréal, nous avons seulement choisi les rédactions des personnes dont la langue première est le français, ce qui donne un total final de 17 rédactions pour le corpus de cette première recherche. Ensuite, chacune des rédactions a été corrigée manuellement, et 237 erreurs de différents types ont été détectées. Nous sommes consciente que l'échantillon est petit en comparaison d'autres études de ce type. Or, nous l'avons choisi ainsi dans le but de tester notre méthodologie d'annotation.

Nous avons décrit les erreurs avec la classification créée *ad hoc* montrée ci-dessus. Nous verrons que cette première analyse nous a permis de proposer ensuite une version améliorée de la classification d'erreurs utilisée.

Pour une présentation un peu plus exhaustive et exemplifiée des valeurs en lien avec les champs traités précisément dans cet article, c'est-à-dire pour le niveau et le phénomène décrits, vous pouvez consulter l'Annexe.

Dans les sections suivantes, nous présentons quelques résultats quantitatifs et plusieurs analyses qualitatives réalisées à partir des données recueillies en suivant la méthode que nous venons de décrire. Nous observerons concrètement les résultats obtenus pour les valeurs en lien avec le niveau linguistique dans lequel les erreurs se situent, ainsi que pour le phénomène lié à l'erreur en question. D'un point de vue statistique, pour chaque type d'erreur, le nombre d'erreurs commises pour chacun des sous-types est résumé à l'aide de fréquences et pourcentages, parmi l'ensemble des 237 erreurs de toutes les étudiantes et tous les étudiants du corpus. De plus, nous avons obtenu des tableaux de fréquences croisés, afin d'étudier la relation entre deux types d'erreurs à la fois. Des corrélations de Spearman ont permis de mesurer l'association entre le nombre d'erreurs de chaque type par étudiante et étudiant (corrélations significatives à $<0,05$). Aucune des analyses effectuées n'a comme hypothèse la normalité. Nous n'avons pas détecté de données extrêmes.

Résultats quantitatifs

Les résultats quantitatifs sont présentés dans l'ordre qui suit : informations en lien avec le niveau du système linguistique, informations sur le phénomène linguistique qui provoque l'erreur, et combinaison des deux types de valeurs.

Niveaux du système linguistique

Du point de vue du niveau du système linguistique, les erreurs orthographiques avec des conséquences phonétiques (30,38 %) et les erreurs syntaxiques (30,38 %) constituent plus de la moitié du total des erreurs détectées (62,45 %) (Figure 1).

Par contre, les erreurs morphologiques (11,39 %) et lexicales-sémantiques (10,55 %) sont moins fréquentes dans le corpus. Quant aux erreurs orthographiques au total, même si elles représentent 40,51 % des erreurs du corpus, celles sans conséquences phonétiques sont présentes seulement 10,13 % des fois, ce qui est un chiffre moindre par comparaison avec 30,38 % d'erreurs orthographiques avec des conséquences phonétiques que nous avons mentionnées précédemment. Les erreurs discursives et pragmatiques sont les moins fréquentes dans les rédactions analysées (5,49 % et 1,69 %, respectivement).

Phénomènes linguistiques selon le niveau

Si nous observons les données du niveau du système linguistique en lien avec le phénomène linguistique établi pour chaque erreur, quelques tendances de comportement peuvent être mentionnées. Au niveau orthographique avec des conséquences phonétiques, plus de la moitié des erreurs sont produites par une omission (61,11 %). Ensuite, les causes les plus fréquentes seraient l'addition (16,67 %) et la sélection d'un élément erroné (12,50 %) (Figure 2).

Au niveau orthographique sans conséquences sur la prononciation, les différences quantitatives sont moins prononcées en comparaison des données précédentes : plus d'un tiers des erreurs sont

NIVEAU SYSTÈME LINGUISTIQUE	Nombre	Pourcentage
Discursive	13	5,49%
Lexical-sémantique	25	10,55%
Morphologique	27	11,39%
Orthographique	24	10,13%
Orthographique avec des conséquences phonétiques	72	30,38%
Pragmatique	4	1,69%
Syntaxique	72	30,38%

- Discursive
- Lexical-sémantique
- Morphologique
- Orthographique
- Orthographique avec des conséquences phonétiques
- Pragmatique
- Syntaxique

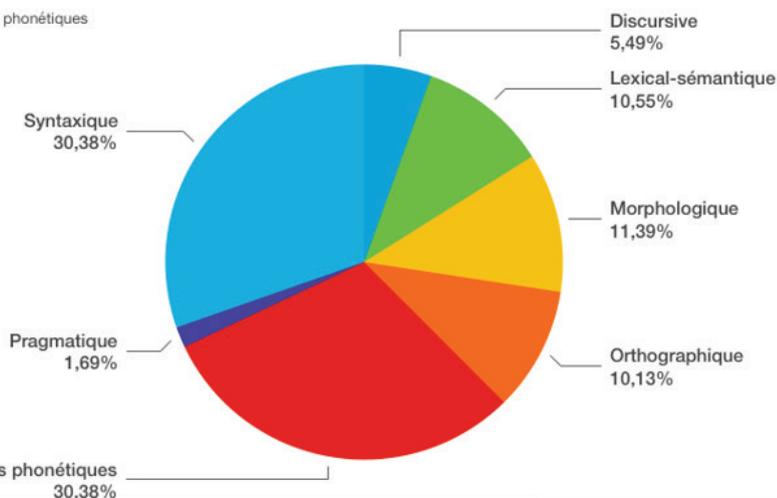


Figure 1 Erreurs et niveau du système linguistique (corpus total : 237 erreurs/cas)

produites par l'addition (37,50 %), mais la sélection d'un élément erroné (33,33 %) et l'utilisation d'une forme erronée (25 %) sont également assez fréquentes (Figure 3).

Au niveau syntaxique, plus de la moitié des erreurs sont produites par la sélection d'un élément erroné (55,56 %). Suivraient par fréquence l'addition et l'omission, à pourcentage égal (18,06 %) (Figure 4).

Au niveau morphologique, plus de la moitié des erreurs sont produites par la sélection d'un élément

erroné (70,37 %). La deuxième raison pour ce type d'erreurs serait l'addition (18,52 %) (Figure 5).

Au niveau lexical-sémantique, les trois quarts des erreurs se trouvent dans l'utilisation d'une forme erronée (76 %), et presque un quart dans la sélection d'un élément erroné (20 %) (Figure 6).

Au niveau discursif, plus de la moitié des erreurs se trouvent dans la sélection d'un élément erroné (53,85 %), et presque un quart des erreurs restantes

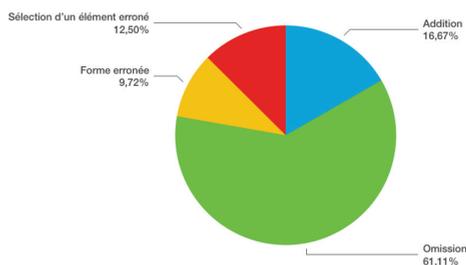


Figure 2 Niveau orthographique avec des conséquences phonétiques (72 cas au total)

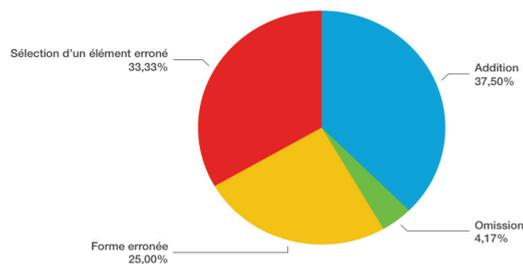


Figure 3 Niveau orthographique sans conséquences phonétiques (24 cas au total)

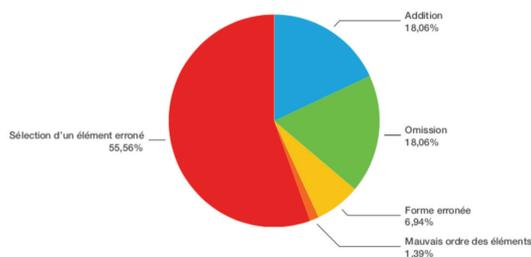


Figure 4 Niveau syntaxique (72 cas au total)

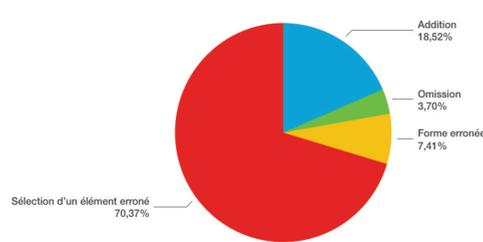


Figure 5 Niveau morphologique (27 cas au total)

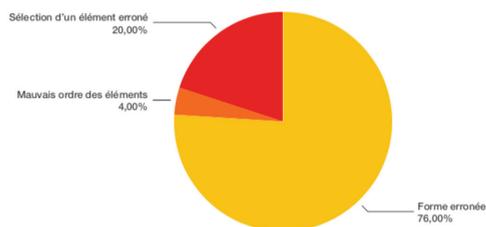


Figure 6 Niveau lexical-sémantique (25 cas au total)

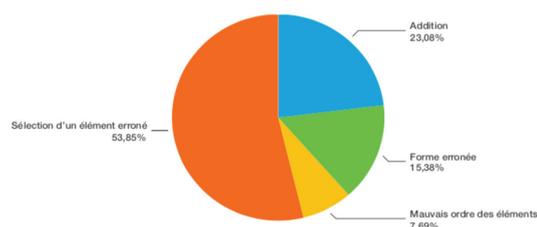


Figure 7 Niveau discursif (13 cas au total)

424

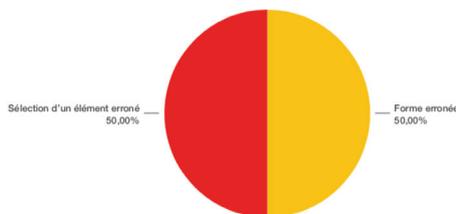


Figure 8 Niveau pragmatique (4 cas au total)

sont provoquées par l'addition d'un élément non pertinent (23,08 %) (Figure 7).

Finalement, au niveau pragmatique, la moitié des cas sont causés par la sélection d'un élément erroné et l'autre moitié par une forme erronée (Figure 8).

Dans la section suivante, nous considérerons les données quantitatives précédentes d'un point de vue qualitatif.

Analyse linguistique qualitative des résultats

Dans la section précédente, nous avons observé une prédominance des erreurs orthographiques (principalement avec des conséquences phonétiques), ainsi que des erreurs syntaxiques. Nous

commencerons donc par fournir des exemples concrets de ces erreurs et, ensuite, nous regarderons celles qui influent sur les niveaux morphologique, lexical-sémantique, discursif et pragmatique.

Niveau orthographique (principalement avec des conséquences phonétiques)

Quant à l'orthographe, les erreurs ayant des conséquences phonétiques sont principalement en lien avec l'absence ou la présence d'accent (corrélations significatives).² Dans ces cas, les problèmes sont notamment l'omission d'accents (Oc. 1) ou leur addition incorrecte (Oc. 2) :

² Coefficient de corrélation pour l'addition : 0,7; signification : 0,002. Coefficient de corrélation pour l'omission : 0,735; signification : 0,001.

Oc.1 : Podríem anar junts al Parc de la Mauricie, un racó natural molt bonic amb gran varietat d'espècies [espècies] d'ocells. (CE, p. 118)³

Oc. 2 : En tercer lloc, Mont-real és una ciutat on és [es] pot fer moltes coses. (CE, p. 180)

De surcroît, la sélection d'un élément erroné provoquant des conséquences phonétiques est souvent liée à l'usage incorrect de l'accent (Oc. 3, où l'erreur pourrait avoir été influencée par la langue première) :

Oc. 3 : A més, després [després] del partit, podríem anar a sopar a un restaurant al carrer Sainte-Catherine. (CE, p. 190)

Or, les erreurs orthographiques sans conséquences phonétiques sont souvent en lien avec les accents (addition), mais également avec l'usage d'une voyelle erronée pour reproduire à l'écrit un son atone (sélection d'un élément erroné : *a/e, o/u*). Dans le premier cas, il s'agit notamment de l'utilisation d'un accent qui indique la voyelle tonique correcte du mot, mais qui n'est pas correct selon les règles d'accentuation (Oc. 4); dans le deuxième cas, il s'agit principalement d'un usage erroné de la voyelle atone qui peut être un « a » ou un « e », selon les cas (Oc. 5) :

Oc. 4 : És força divertit, sempre diu acudits amb l'accent del nord del país, on vivia [vivia] abans. (CE, p. 114)

Oc. 5 : Hi ha un lloc molt bonic on es pot nadar [nedar] al riu. (CE, p. 132)

En outre, on trouve plusieurs cas où l'erreur est liée à l'écriture d'une expression en un seul mot ou d'un seul mot divisé en deux, sans que cela provoque des changements phonétiques, et que nous avons étiqueté comme forme erronée (Oc. 6) :

Oc. 6 : Perquè [per què] no vens a visitar-me un cap de setmana? (CE, p. 44)

Après l'observation de ces premières données, nous avons décidé de traiter les erreurs orthographiques en un seul groupe, indépendamment du

fait qu'un locuteur natif ou de niveau avancé pourrait détecter ou pas des changements lors de la production orale de ces erreurs. Ces dernières correspondraient aux erreurs de forme erronée de la classification d'Hamel et de Milicevic (2007).

Niveau syntaxique

Nous avons vu que plus de la moitié des erreurs syntaxiques étaient en lien avec la sélection d'un élément erroné (corrélation significative).⁴ En fait, la plupart des sélections d'éléments erronés détectés sont en lien avec l'accord du genre ou du nombre entre le nom et l'adjectif (Oc. 7, Oc. 8, Oc. 9) :

Oc. 7 : El meu pis és molt lluny del centre. Per gràcia, és molt lluminós i té dues habitacions, una per dormir i l'altra [l'altra] per estudiar. (CE, p. 77)

Oc. 8 : A més, la cuina no és gaire bona tampoc, i els anglès [anglesos] són més aviat avorrits (CE, p. 80).

Oc. 9 : Pel que fa als curs, són molt ben fet [fets]. (CE, p. 11)

Même si l'accord en genre et en nombre existe au niveau syntaxique dans la langue première des apprenantes et apprenants, il semblerait que l'influence du français viendrait plutôt de l'oral, où « autre », « anglais », « faits » se prononceraient de la même manière, même en s'accordant dans les versions françaises des phrases ci-dessus.

D'autres erreurs qui semblent être récurrentes au niveau syntaxique sont celles liées aux prépositions, que ce soit par l'utilisation d'une forme erronée (sélection d'un élément erroné comme pour les cas de l'accord vus ci-dessus), par addition ou par omission. Ces cas problématiques semblent être notamment liés aux structures existantes et correctes dans la langue première des apprenantes et apprenants ou même dans une langue apprise. Toutefois, ils sont quantitativement moins fréquents dans le corpus que les problèmes d'accord et donc il faudrait analyser cela avec un corpus plus large, afin de confirmer cette tendance. Voici un exemple d'omission (Oc. 10), d'addition (Oc. 11)

3 « CE » indique le code d'erreur dans notre base de données.

4 Coefficient de corrélation : 0,704; signification : 0,002.

et de l'utilisation d'une forme erronée (Oc. 12) du corpus :

Oc. 10 : Si vols venir [venir a] passar unes setmanes aquí, sempre seràs benvingut (CE, p. 237).

Oc. 11 : I saps, segons sembla, estem buscant més empleats a la feina i pots et podria presentar al [el] meu cap! (CE, p. 165)

Oc. 12 : De fet, no et sembla una bona idea venir a Canadà en [el/al] desembre? (CE, p. 72)

Nos hypothèses sont les suivantes : l'erreur de l'occurrence 10 semblerait être attribuable à l'influence de la langue première de l'apprenante ou l'apprenant; l'erreur de l'occurrence 11 pourrait être une conséquence d'une autre langue apprise (l'espagnol, selon les données sociolinguistiques du corpus). Finalement, l'erreur de l'occurrence 12 pourrait avoir été attribuable à l'influence de la langue première, ainsi que par une autre langue apprise (l'espagnol) de l'apprenante ou l'apprenant en question. En effet, en français et en espagnol, on utilise la structure « *en* + MOIS », tandis qu'en catalan deux autres structures différentes sont les seules possibles : « *el* + MOIS » ou « *al* + MOIS », sans la préposition « *en* ».

Après l'observation de ces premières données, nous avons décidé de traiter les erreurs liées à l'accord en genre et en nombre dans le groupe des erreurs morphologiques. Il resterait, donc, dans le groupe des erreurs syntaxiques, celles que nous venons de mentionner en lien avec les prépositions, qui correspondraient aux erreurs de régime de la classification proposée par Hamel et Milicevic (2007).

Niveau morphologique

Nous avons vu que la plupart des erreurs morphologiques dans le corpus impliquaient la sélection d'un élément erroné. Il s'agit notamment d'erreurs dans la conjugaison des verbes :

Oc. 13 : És una ciutat del meu país que no coneixava [coneixia]. (CE, p. 210)

Oc. 14 : Treballa [Treball] cada dia de la setmana des de les nou del matí fins a les set del vespre. (CE, p. 168)

Oc. 15 : [...] una noia que ve d'Alemanya i hem sembla que ens avenirem [avindrem] bé. (CE, p. 43)

Les erreurs de conjugaison détectées semblent être une conséquence d'une application incomplète des règles : par exemple, on applique la conjugaison du premier groupe à un verbe du deuxième groupe (Oc. 13) ou on utilise la mauvaise personne au moment de conjuguer le verbe (Oc. 14). Dans ce cas, on pourrait considérer que l'influence de la langue première joue un rôle dans la réalisation de l'erreur : « je travaille, il travaille », mais « jo treballo, ell treballa ». Également, il existe de nombreux cas qui dérivent d'une non-application de la restriction des règles : par exemple, on conjugue le verbe comme s'il était un verbe régulier, mais il ne l'est pas (Oc. 15).

Il faut également souligner les caractéristiques similaires des erreurs morphologiques d'addition et d'omission. En effet, elles semblent presque toutes être en lien avec des formes pronominales ou non pronominales des verbes en question :

Oc. 16 : Com t'he dit, el meu nivell d'anglès ja s'ha [ha] millorat. (CE, p. 13)

Oc. 17 : Com que no tenia cap feina aquí, he decidit marxar-me [marxar] cap a Austria. (CE, p. 195)

Oc. 18 : El pis, que es queda [queda] a la tercera planta, és bastant gran i hi toca el sol... (CE, p. 55)

Certaines de ces erreurs semblent être une conséquence de l'influence de la langue première (Oc. 16), de l'influence d'une autre langue apprise (Oc. 17; pour l'espagnol) ou même d'une confusion par analogie avec d'autres structures existantes en catalan (Oc. 18; « *queda* = être »; « *es queda* = rester/pas partir »). En fait, compte tenu de la taille du corpus ici, la seule corrélation statistiquement significative au niveau morphologique est celle impliquant une hypergénéralisation par fausse analogie (coefficient de corrélation : 0,484; signification : 0,049). Il serait donc pertinent de réaliser d'autres analyses avec un corpus plus grand.

Finalement, il faut mentionner que ces erreurs feraient partie également, avec les erreurs orthographiques de notre classification, des erreurs de forme erronée de la classification d'Hamel et de Milicevic (2007).

Niveau lexical-sémantique

Lors de l'analyse quantitative, nous avons vu que plus des trois quarts des erreurs lexicales-sémantiques impliquaient l'utilisation d'une forme erronée (corrélation significative).⁵ À leur tour, la plupart de ces erreurs sont provoquées par une utilisation erronée des verbes « ser » et « estar » en catalan : dans tous les cas analysés, le verbe « estar » est utilisé de façon incorrecte au détriment de « ser » (Oc. 19 et Oc. 20) :

Oc. 19 : D'aquí a 30 minuts estaré [seré] a l'escola. (CE, p. 40)

Oc. 20 : Estic [Soc] a Portugal, a la capital del país, Lisboa. (CE, p. 135)

Dans tous les cas détectés, et selon les données sociolinguistiques du corpus, nous pourrions expliquer l'erreur par la combinaison de deux circonstances interlinguistiques :

- Les usages des deux verbes en catalan sont comblés par l'utilisation d'un seul verbe (« être ») en français et donc dans la langue première des apprenantes et apprenants.
- Les apprenantes et apprenants commettant ces erreurs ont appris avant la langue espagnole, où l'usage du verbe « estar » est beaucoup plus prolifique que celui du « ser ».

Quant à la sélection d'éléments erronés au niveau lexical-sémantique (corrélation significative),⁶ les occurrences du corpus montrent notamment des exemples de syntagmes nominaux, dont un des éléments n'est pas correct (Oc. 21) ou des expressions phraséologiques où l'un des éléments n'est pas adéquat (Oc. 22) :

Oc. 21 : Et voldria convidar a Mont-real durant la fin [el cap] de setmana que ve (CE, p. 188).

Oc. 22 : És força divertit, sempre diu [explica] acudits amb l'accent del nord del país, on vivia abans (CE, p. 113).

5 Coefficient de corrélation : 0,512 ; signification : 0,036.

6 Coefficient de corrélation : 0,671 ; signification : 0,003.

Il faut mentionner que notre approche des erreurs lexicales-sémantiques est assez différente de celle d'Hamel et de Milicevic (2007). En premier lieu, les cas d'erreurs de collocation ont été classifiés comme lexicaux-sémantiques dans cette première recherche. Ensuite, nous n'avons pas classifié de façon détaillée les erreurs lexicales-sémantiques (Hamel et Milicevic (2007) proposent six sous-types d'erreurs de ce genre). Or, après l'observation de ces premières données, nous avons décidé de traiter les erreurs lexicales-sémantiques en ajoutant la classification fine proposée par ces auteures.

Niveau discursif

Lors de l'analyse quantitative, nous avons vu que plus de la moitié des erreurs discursives impliquait la sélection d'un élément erroné. Deux erreurs se répètent à ce niveau et pour ce phénomène : l'usage erroné du temps verbal, notamment en lien avec l'aspect (Oc. 23), et l'usage erroné de l'indicatif ou du subjonctif (Oc. 24) :

Oc. 23 : Ens hem conegut [vam conèixer] al cafè de la universitat el primer dia del curs. (CE, p. 112)

Oc. 24 : Si vinguis [vens] a visitar-me te'l presentaré! (CE, p. 201)

Dans la plupart de ces cas, l'influence de la langue première semble être en cause, que ce soit directement (Oc. 23) ou par ce qui semble être des hypercorrections, quand l'étudiante ou l'étudiant pense que la structure doit être différente de celle de sa langue première, mais ce n'est pas précisément le cas (Oc. 24). Par exemple, le conditionnel fonctionne de façon similaire en français et en catalan : dans le cas vu ci-dessus, une forme indicative serait nécessaire dans les deux langues (« *Si vens...* », « *Si tu viens...* »). Or, l'apprenante ou l'apprenant utilise la forme subjonctive en catalan (« *Si vinguis...* »), ce qui n'est pas correct.

Les quelques cas d'addition dans les erreurs discursives de notre corpus ne nous permettent pas de proposer des tendances. Or, les deux cas de formes discursives erronées semblent montrer, même s'ils ne sont pas quantitativement significatifs,

l'existence de quelques confusions où les étudiantes et étudiants utilisent des éléments discursifs qui sont corrects linguistiquement et qu'ils ont travaillé en salle de classe (« aller au restaurant »), mais qui ne sont pas adéquats dans le contexte :

Oc. 25 : De primer [Primer / Al principi], trobava algunes coses del país horrible. (CE, p. 3)

Dans la phrase ci-dessus (Oc. 25), par exemple, l'étudiante ou l'étudiant utilise « de primer » dans le but d'indiquer « au début », mais il utilise « de primer » que l'on utilise très fréquemment au moment de commander un repas au restaurant (« comme entrée... »).

Que ce soit par sélection d'un élément erroné, par addition ou par forme erronée, toutes les occurrences détectées dans le corpus au niveau discursif semblent fonctionner comme distracteurs de la communication. Or, les quelques exemples discursifs du corpus étudié ne constituent pas des erreurs qui nuisent à la compréhension (causant de l'ambiguïté dans le texte), surtout parce que, à l'écrit, la lectrice ou le lecteur peut relire pour comprendre le message.

Niveau pragmatique

Nous avons seulement quatre occurrences d'erreurs au niveau pragmatique dans notre corpus, alors l'explication d'une tendance semble être difficile à argumenter. Nous considérons comme pertinent de souligner, toutefois, que la sélection d'éléments erronés et l'usage de formes erronées à ce niveau-ci est en lien notamment avec des usages typographiques (Oc. 26) ou des confusions de formules en lien avec le niveau de formalité (Oc. 27) :

Oc. 26 : La propietària, la S^{ra} Smith, em va rebre amb un bon sopar i per postre... (CE, p. 33)

Oc. 27 : Ben atentament. (CE, p. 134)

En effet, l'abréviation correcte de « senyora » (« madame ») en catalan est « Sra. » sans exposants (Oc. 26). Finalement, l'usage de « Ben atentament » (Oc. 27) demande une

communication épistolaire formelle, et il n'est pas donc pertinent dans le cas d'une lettre informelle écrite à un ami ou une amie à qui on raconte notre séjour à l'étranger. Des options pour remplacer cette formule pourraient être : « Fins aviat », « Una abraçada », « Petons », etc. Pour notre corpus, nous émettons l'hypothèse que l'apprenante ou l'apprenant cherche un registre plus formel en oubliant les traits du destinataire de la tâche demandée, puisqu'elle ou il se trouve dans un contexte officiel d'évaluation.

Conclusions

Dans cet article, nous avons recensé quantitativement et analysé qualitativement les erreurs les plus fréquentes dans un corpus de rédactions de niveau B1 en langue catalane par des apprenantes et apprenants francophones.

Même si plusieurs résultats ne sont pas nécessairement significatifs à cause de la taille de l'échantillon, nous pensons qu'ils sont intéressants du fait qu'ils permettent d'observer certaines tendances dans les erreurs commises par ces apprenantes et apprenants et, entre autres, d'établir certains aspects sur lesquels il semble pertinent de se pencher davantage lors des explications pédagogiques.

Ce premier échantillon nous a permis également de tester la classification d'erreurs que nous proposons et de l'améliorer pour des analyses postérieures. Notamment, les changements proposés à partir des descriptions travaillées dans cet article seront les suivants :

- Sur le plan de la description linguistique :

Les erreurs orthographiques se trouveront dans un seul groupe.

Les erreurs morphologiques incluront les erreurs d'accord en genre et en nombre.

Les erreurs syntaxiques indiqueront les erreurs de régime (en lien avec les propositions).

Les erreurs lexicales-sémantiques incluront les erreurs de collocation.

- Sur le plan du phénomène linguistique :

Les erreurs lexicales-sémantiques seront considérées de façon plus détaillée à partir de la classification d'erreurs de sens d'Hamel et de Milicevic (2007) : (quasi)-synonyme, sens proche, sens fictif, générique, sens incompatible, situation incompatible.

Quant aux connaissances spécifiques en catalan langue étrangère qui devraient être travaillées davantage avec les apprenantes et apprenants, nous pouvons les énumérer comme suit :

- les règles d'accentuation ;
- les règles d'usage des voyelles atones ;
- l'accord (en genre et en nombre) quand les exemples sonnent d'une façon semblable dans la langue première ;
- les structures syntaxiques avec des prépositions différentes dans la langue première ou la langue apprise le plus fréquemment ;
- les sens et les nuances entre formes pronominales et non pronominales des verbes ;
- les usages concrets de « ser » et « estar » ;
- les usages de l'indicatif et du subjonctif ;
- l'aspect verbal.

Fernández (1997, p. 48) établissait les tendances des stratégies d'apprentissage selon le stade de cet apprentissage : les stratégies intralinguistiques prennent de l'importance en relation avec le niveau de compétence dans une langue et au fur et à mesure que ce dernier augmente aussi (et cela au détriment des stratégies interlinguistiques, plus présentes aux stades initiaux d'apprentissage). De son côté, Alexopoulou (2005, p. 33), dans le cas des erreurs morphologiques, établissait une relation

inversée entre les erreurs interlinguistiques et intralinguistiques : lors d'une augmentation des compétences dans une langue, l'apprenante ou l'apprenant commettrait moins d'erreurs interlinguistiques et plus d'erreurs intralinguistiques.

Le corpus analysé ici correspond au niveau B1 (Seuil) et, donc, se trouve au milieu de cette oscillation de l'interlinguistique à l'intralinguistique. En fait, nous avons détecté plusieurs cas d'erreurs récurrentes qui peuvent être expliquées par des stratégies interlinguistiques (influence de la langue première ou d'une autre langue apprise). Dans Hamel et Milicevic (2007, p. 41), les erreurs de forme fictive sont précisément souvent des emprunts. L'apprenante ou l'apprenant semble donc, au niveau Seuil, faire appel encore à la langue première (ou à une langue plus maîtrisée) quand elle ou il a des doutes sur la façon de s'exprimer. Des approches pédagogiques ciblant ce type d'erreurs sembleraient donc être une bonne voie pour améliorer l'efficacité de l'enseignement, incluant des approches pédagogiques en lexicographie (voir Hamel et Milicevic, 2010). Toutefois, on pourrait aussi penser que même si un travail était fait à ce niveau, il faudrait attendre un niveau plus avancé pour constater l'intégration de certaines structures dans la production des apprenantes et apprenants (Lightbown et Spada, 2018, p. 45).

Quant aux problèmes concrets soulevés ici, plusieurs techniques et stratégies pourraient être utilisées pour essayer de les régler. Même si nous en proposons quelques-unes, il ne faut surtout pas oublier que plusieurs options s'offrent aux enseignantes et enseignants, qui choisiront les techniques et les stratégies les plus adéquates, compte tenu des traits spécifiques de leurs apprenantes et apprenants, de la formule en salle de classe, des outils à la portée des étudiantes et étudiants, des objectifs du cours, etc. Voici, donc, à titre d'exemple, quelques propositions pour surmonter les problèmes vus en production écrite (Tableau 2).

Bien que, dans le cadre de cette recherche, plus de détails sur les aspects étiologiques

(interlinguistiques et intralinguistiques) et les aspects communicatifs des erreurs soient à venir, nous pensons avoir confirmé ici qu'une étude systématique des erreurs linguistiques nous permet d'établir les erreurs dans les productions écrites des étudiantes et étudiants en catalan, puis de les caractériser.

Les prochaines étapes de cette recherche incluront :

- la mise en place de la nouvelle version de classification que nous avons indiquée dans les différentes sections précédentes ;

- l'obtention d'un plus grand nombre de productions écrites afin d'élargir le corpus ;
- la réalisation de tests pour les techniques proposées dans le but d'observer si elles permettent effectivement de remédier à certaines erreurs récurrentes détectées chez les francophones qui apprennent le catalan langue étrangère au niveau intermédiaire ;

C'est ainsi que nous pourrions envisager, ensuite, des stratégies pédagogiques vraiment efficaces et les intégrer dans nos cours, une étape intéressante à venir.

Tableau 2 Problèmes et propositions de solutions

Problèmes	Propositions de techniques ou de méthodologies
Les règles d'accentuation	<i>Lire à voix haute et autocorrection</i> : pratiquer les règles d'accentuation en explicitant la distinction qui existe à l'oral du fait d'avoir choisi une option d'orthographe et non une autre pour que l'apprenante ou l'apprenant réalise les conséquences de ses choix. Ensuite, on peut utiliser des formes correctes et incorrectes pour que l'apprenante ou l'apprenant réalise les différences.
Les règles d'usage des voyelles atones	<i>Entraînement de stratégies d'apprentissage</i> : enseigner explicitement des stratégies pour minimiser les doutes concernant la bonne orthographe des voyelles atones (recherche en équipe d'autres mots de la même famille, où la voyelle concernée est tonique, par exemple).
L'accord (genre et nombre) quand les exemples ont un son semblable dans la langue première	<i>Jeu de grammaire et correction entre pairs</i> : lire des phrases concrètes avec l'accord en genre et en nombre (correct ou incorrect) et les mettre en relation le plus vite possible avec des images. On utiliserait notamment des exemples concrets d'accord en catalan pour lesquels les équivalents en français ne feraient pas de distinction à l'oral, pour ensuite réfléchir explicitement sur la cause des erreurs commises, le cas échéant (prise de conscience des points faibles).
Les structures syntaxiques avec des prépositions différentes dans la langue première ou la langue apprise le plus fréquemment	<i>Exercices de remplir des lacunes</i> : s'exercer à compléter les phrases ayant des structures syntaxiques avec des prépositions différentes dans la langue première ou la langue apprise le plus fréquemment (prise de conscience des points faibles).
Les sens et les nuances entre formes pronominales et non pronominales des verbes	<i>Compréhension écrite et induction du sens</i> : pratiquer la compréhension écrite de sens et de nuances entre des formes pronominales et non pronominales des verbes, ainsi que de différentes valences des verbes qui exprimeraient des sens plus ou moins différents en catalan et en français.
Les usages concrets de « ser » et « estar »	<i>Déduction des sens et nuances, et débat</i> : travailler sur les différents usages concrets de « ser » et « estar », et réfléchir et discuter sur les nuances de chaque utilisation. On présenterait la règle générale et on discuterait entre pairs sur le choix de verbe pour des exemples précis.
Les usages d'indicatif et de subjonctif	<i>Compléter le dialogue</i> : réaliser des exercices où l'usage de l'indicatif et du subjonctif est la pratique principale, et présenter seulement dans des cas très concrets des comparaisons explicites au niveau interlinguistique.
L'aspect verbal	<i>Histoire à partir d'une bande dessinée</i> : travailler sur l'expression de l'aspect verbal avec des images et des histoires qui permettent de voir les expressions qui causent le plus d'interférences avec la langue première (discussion ensuite en équipe des nuances, selon le choix du temps).

Notes : Les techniques et les propositions mentionnées sont tirées de Larsen-Freeman et Anderson (2016)

Références

Alba Quiñones, V. de (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5(3), 1-16.

Alexopoulou, A. (2005). Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 23(41), 101-125.

Alexopoulou, A. (2006). Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva. *Porta Linguarum*, 5, 17-35.

Astolfi, J.-P. (2015[1997]). *L'erreur, un outil pour enseigner* (12^e éd.). ESF éditeur.

Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Longman.

Burt, M., Dulay, H. et Krashen, S. (1982). *Language two*. Oxford University Press.

Conseil d'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.

Conseil d'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. <http://rm.coe.int/ecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *IRAL*, 5(4), 161-170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>

Corder, S. P. (1971). Describing the language learner's errors. Dans G. E. Perren et CILT (dir.). *Interdisciplinary approaches to language*. *CILT Reports and Papers*, 6 (pp. 57-64). CILT.

Corder, S. P. (1973). *Introducing applied linguistics*. Penguin Books.

Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.

Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford University Press.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.

Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.

Ellis, R. et Barkhuizen, G. (2005). *Analysing learner language*. Oxford University Press.

Erdogan, V. (2005). Contribution of error analysis to foreign language teaching. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 2, 261-270.

Eurostat (2016). *New 2016 foreign language learning statistics in the EU*. [html] <http://www.tellop.eu/new-2016-foreign-language-learning-statistics-in-the-eu>

Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa.

Fernández Jódar, R. (2006). *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español* (tesis doctoral). Universidad Adam Mickiewicz, Poznan, Polonia. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1709ed7b-e843-4f54-9413-237adb00b8f9/2007-bv-08-10raulfernandez-pdf.pdf>

Ferris, D. R. (2011). *Treatment of error in second language student writing*. Michigan : UMP. <https://doi.org/10.3998/mpub.2173290>

Griffin, K. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Arco Libros.

Hamel, M.-J. et Milicevic, J. (2007). Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(1), 25-45. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19733>

Hamel, M.-J. et Milicevic, J. (2010). *Dire autrement*. <http://web5.uottawa.ca/direautrement>

Housen, A., Kuiken, F. et Vedder, I. (2012). *Dimensions of L2 performance and proficiency: complexity, accuracy and fluency in SLA*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.32>

Joan Casademont, A. (sous presse). Estudio etiológico en los errores del alumnado francófono de catalán de nivel B1 (Umbral), *Fuentes*.

Julia i Muné, J. (2000). *L'ensenyament del català com a L2. De la teoria a la pràctica*. Publicacions de la Universitat de Lleida.

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Longman.

Krashen, S. D. et Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Pergamon Press, Alemany Press.

Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. University of Michigan Press.

Larsen-Freeman, D. et Anderson, M. (2016). *Techniques & principles in language teaching* (4^e éd.). Oxford University Press.

- Lightbown, P. M. et Spada, N. (2018). *How languages are learned* (4^e éd.). Oxford University Press.
- Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Síntesis.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford : Oxford University Press. <https://doi.org/10.1177/003368829802900209>
- Tarone, E. (2015). Second language acquisition in applied linguistics: 1925-2015 and beyond. *Applied Linguistics*, 36(4), 444-453. <https://doi.org/10.1093/applin/amv035>
- Vázquez, G. E. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Peter Lang.
- Vázquez, G. E. (1998). *¿Errores? ¡Sin falta!* Edelsa

Annexe

Niveau	Phénomène	Exemple
Erreurs orthographiques	Omission	<i>no tan com ella [no tant com ella]</i>
	Addition	<i>vé [ve], comunicat [comunicat]</i>
	Sélection d'un élément erroné	<i>nadar [nedar]</i>
	Forme erronée (plus d'un élément)	<i>dissapta [dissabte], kayak [caiac], amés [a més]</i>
	Mauvais ordre des éléments	S. O.
Erreurs orthographiques avec des conséquences phonétiques	Omission	<i>t'avindras [t'avindràs]</i>
	Addition	<i>hem sembla [em sembla], climat [clima]</i>
	Sélection d'un élément erroné	<i>la història [la història], avorits [avorrits], descant [descans], busquant [buscant], família d'acoll [família d'acollida]</i>
	Forme erronée (plus d'un élément)	<i>hòckeï [hoquei], benvolg [benvolgut]</i>
	Mauvais ordre des éléments	S. O.
Erreurs morphologiques	Omission	<i>assembla a un alemany [s'assembla a un alemany]</i>
	Addition	<i>el pis es queda a la segona planta [el pis queda a la segona planta]</i>
	Sélection d'un élément erroné	<i>sortem [sortim]</i>
	Forme erronée (plus d'un élément : racine et affixe(s))	<i>plujar [ploure]</i>
	Mauvais ordre des éléments	S. O.
Erreurs syntaxiques	Omission	<i>venir visitar-me [venir a visitar-me]</i>
	Addition	<i>et podria presentar al meu cap [et podria presentar el meu cap]</i>
	Sélection d'un élément erroné	<i>una per dormir i l'altre (habitació) per estudiar [una per dormir i l'altra per estudiar], la meva company de pis [la meva companya de pis]</i>
	Forme erronée (structure)	<i>no he tingut que pagar [no he hagut de pagar]</i>
	Mauvais ordre des éléments	<i>m'agradaria et veure [m'agradaria veure't]</i>
Erreurs lexicales-sémantiques	Omission	S. O.
	Addition	S. O.
	Sélection d'un élément erroné (dans un mot multilexical)	<i>família de recepció [família d'acollida], div acadits [explica acadits], fin de setmana [cap de setmana]</i>
	Forme erronée (mot existant, mais non correct en contexte)	<i>el sol baixa [el sol es pon], estic a Londres [soc a Londres], els dies de la setmana [entre setmana]</i>
	Mauvais ordre des éléments	<i>la vella ciutat [la ciutat vella]</i>

Annexe (cont.)

Niveau	Phénomène	Exemple
Erreurs discursives	Omission	<i>El menjar és molt dolent. La gent és molt acollidora. [El menjar és molt dolent, però la gent és molt acollidora.]</i>
	Addition	<i>Finalment, has de venir a visitar-me. [Has de venir a visitar-me.]</i>
	Sélection d'un élément erroné (l'anaphore ou la cataphore contribuant à la cohésion et à la cohérence du texte n'est pas correcte; les temps verbaux contribuant à la cohésion et à la cohérence du texte ne sont pas corrects)	<i>He llogat un pis a l'Eixample. Aquest pis és molt maco i està ben comunicat. [He llogat un pis a l'Eixample. El pis és molt maco i està ben comunicat.] Acabo d'arribar a Rimouski. Vaig mudar-me aquí perquè vaig obtenir una beca a la universitat. [Acabo d'arribar a Rimouski. M'he mudat aquí perquè he obtingut una beca a la universitat.]</i>
	Forme erronée (l'élément discursif existe, mais n'est pas correct dans le contexte en question)	<i>De primer, no m'agradava gens. [Primer / Al principi, no m'agradava gens.], Tot plegat, m'ho passo molt bé. [En resum, m'ho passo molt bé.]</i>
	Mauvais ordre des éléments	<i>Hi ha pluja i núvols cada dia. La cuina anglesa és molt fastigosa alhora i la gent és una mica esquerpa. [Hi ha pluja i núvols cada dia. Alhora, la cuina anglesa és molt fastigosa i la gent és una mica esquerpa].</i>
Erreurs pragmatiques	Omission	<i>Pas d'entête dans une lettre</i>
	Addition	<i>Ajout d'une photographie sur un cv (au Québec)</i>
	Sélection d'un élément erroné	<i>Usage d'une forme verbale soutenue ou informelle quand ce n'est pas pertinent dans le contexte de communication.</i>
	Forme erronée	<i>Ben atentament (formule soutenue dans une lettre ou un courriel destiné à un ami)</i>
	Mauvais ordre des éléments	<i>Lieu et date à la fin d'une lettre</i>

Comment citer cet article : Joan-Casademont, Anna. (2020). Types d'erreurs chez des francophones qui apprennent le catalan dans un examen du niveau B1 (Seuil). *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 417-433. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a11>

RURAL ENGLISH LANGUAGE TEACHER IDENTITIES: ALTERNATIVE NARRATIVES OF PROFESSIONAL SUCCESS

IDENTIDADES DE DOCENTES RURALES DE INGLÉS: NARRATIVAS ALTERNATIVAS DE ÉXITO PROFESIONAL

IDENTITÉS DES ENSEIGNANTS D'ANGLAIS EN MILIEU RURAL : NARRATIVES ALTERNATIVES DE RÉUSSITE PROFESSIONNELLE

Ferney Cruz-Arcila

Ph. D. in Language Discourse and Communication, King's College, London.

Associate professor, School of Humanities and Social Sciences,

EAN University, Bogotá D. C., Cundinamarca, Colombia.

cruzferney@gmail.com

https://orcid.

org/0000-0002-9185-9392

ABSTRACT

This article problematizes the notion of professional success in English language teaching as constructed in language policy in Colombia. This is done by examining one of the most underexplored social diversities in the field: rural schools. Stemming from a narrative study on how rural English language teachers configure their professional identities *vis-à-vis* the situated circumstances of their work settings and external pressures, this analysis shows that teachers' sense of professional success is negotiated in creative, complex, and multiple—although not always consistent—ways, which represent alternative constructions of good teaching to those promulgated in policy. It is argued, then, that a reconfiguration of the belief systems of what teachers should know and do is necessary.

Keywords: language teaching; rural teachers; professional success; teacher identity; narratives, English teachers.

RESUMEN

Este artículo problematiza la noción de éxito profesional en la enseñanza del inglés, según se construye en la política lingüística en Colombia. Esto se hace examinando una de las diversidades sociales menos exploradas en el campo: las escuelas rurales. A partir de un estudio narrativo de cómo los profesores rurales de inglés configuran sus identidades profesionales en relación con las circunstancias situadas en sus entornos de trabajo y presiones externas, este análisis resalta que el sentido de éxito profesional de los maestros, aunque no siempre consistente, se negocia de manera creativa, compleja y múltiple, lo que representa construcciones de buena enseñanza alternativas a las promulgadas en la política. Se argumenta, entonces, que es necesaria una reconfiguración de los sistemas de creencias sobre lo que los maestros deben saber y hacer.

Palabras clave: enseñanza de lenguas; profesores rurales; éxito profesional; identidad del profesor; narrativas; profesores de inglés.

435

Received: 2019-02-19 / Accepted: 2019-08-29 / Published: 2020-05-05

<http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a05>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 25 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2020), PP. 435-453, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

RÉSUMÉ

Cet article traite de la notion de réussite professionnelle dans l'enseignement de l'anglais, tel que le conçoit la politique linguistique en Colombie. Ceci en examinant une des particularités sociales les moins traitées dans le domaine : les écoles rurales. En se basant sur l'étude de la construction de leur propre identité professionnelle par les professeurs rurales d'anglais, en relation avec les conditions situées de l'environnement de travail et les exigences extérieures, cette analyse souligne que le sentiment de réussite professionnelle des enseignants s'élabore de façons créatives, multiples et complexes, et pas toujours cohérentes, qui représentent une construction alternative aux bonnes pratiques de l'enseignement tel que défini par la politique. Je soutiens, alors, qu'une reconfiguration des systèmes de croyances sur ce que doivent savoir et faire les enseignants est nécessaire.

Mots-clés : enseignement de langues ; enseignants ruraux ; réussite professionnelle ; identité de l'enseignant ; narratives ; enseignants d'anglais.

Introduction

Although conceptions of what effective or good teaching and, thus, “good” teachers have been considered a subjective and culturally attached matter (Richards, 2010), some views on what teachers must do to appear or be positioned as successful professionals have become more widespread than others. In

the case of English language teachers, the requirements they have had to meet tend to center on issues such as their language proficiency, content knowledge, pedagogical knowledge, teaching skills, and, in some cases, familiarity with specific sociocultural contexts (Richards, 2010). In a more general sense, good teaching is measured against “what teachers know and are able to do to teach languages effectively” (Graves, 2009, p. 117). It is common to find that in this understanding of good teaching, there is an emphasis on the technical aspects of what teachers should know and do. For example, examining the notion of good teachers as portrayed in public policy in the United Kingdom, Troman (1996) concluded that there was a “marked emphasis on teacher competences, technical skills and managerial attributes in official constructions of the ‘good teacher’” (p. 33).

In Colombia today, the situation is not far from the same technical approach. Since 2004, the Ministry of National Education (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2005, 2014), has been implementing nation-wide English language teaching (ELT) policies that prioritize English as the preferred foreign language to be taught in public schools. One of the most controversial goals of such policies has been the idea that secondary school graduates should achieve a B1 level of proficiency within the Common European Framework of Reference (CEFR), which today is achieved by only 6% of them (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2018). (See Cruz-Arcila, 2017 for a full discussion on how teachers have enacted this policy). Further critiques by Colombian scholars such as Guerrero (2010); Correa, Usma, and Montoya (2014); and Sierra-Piedrahita (2016) have addressed how, from the vantage point of policy makers, as can be seen in the policy documents, there is a tendency to identify English language teachers in general as technicians who need to further develop their skills in order to better deliver on the instructions the relevant authorities give them (e.g., curricular guidelines and specific teaching methodologies) and thus attain the policy goals.

Guerrero (2010) argues that identifying teachers of English in such a way ignores and undervalues their voices and knowledge. They are expected to “just follow orders” (Guerrero, 2010, p. 35) and focus on achieving the prescribed goals. This is why teachers not reaching policy goals, and not doing well on international examinations—as has widely happened so far—are likely to be considered enough evidence to identify teachers as unsuccessful professionals, as shall be illustrated below. However, as we will also see in this article, teachers’ own sense of good teaching can be grounded in other more situated factors.

This paper discusses the results of research aimed at examining the ways in which rural English language teachers in Colombia configure their practices and professional identities in light of two groups of factors: (a) the national ELT policy (its architecture, goals, and demands) and (b) the teachers’ rural sociocultural contexts (social issues and the communities’ values, problems, possibilities, and aspirations). Analyses on the configuration of practices and what it takes to teach English in rural Colombia have already been published (see Cruz-Arcila, 2018a, 2018b). The current analysis focuses particularly on the construction of professional identities. Drawing on a sociocultural perspective of language teacher identity, this paper examines how teachers tend to construct alternative yet conflicting narratives vis-à-vis the sense of professional success and good teaching promulgated in policy.

The article starts by briefly discussing the notion of teacher identity from a sociocultural perspective then uses it to illustrate different ways to understand professionalism in language education. This is followed by a discussion of the analytical approach to identity that guided the analysis, a description of research methods, and a characterization of the participants of the study. Then the discussion moves on to examine the process by which the participating teachers constructed identifications of themselves as successful professionals and how such self-identification was built on an alternative meaning of success that moves

away from policy compliance. The paper ends by discussing the findings presented and offering some concluding thoughts.

Theoretical Framework

This section discusses the main theoretical underpinnings of the analysis. Since the study focuses on how both external pressures such as educational policies as well as localized contextual circumstances of rural schools may shape teachers' identities, the discussion first grapples with a socio-cultural perspective on teacher identity. In relation to this, different ways to understand teacher professionalism is, then, spelled out. The section ends with a description of the analytical frame used to add precision to what is understood by "identity" in the study.

A sociocultural View on Teacher Identity

438

The study of teacher identity has gained significant ground in recent years since it has been recognized that what happens in the classroom is, to a large extent, a reflection of each teacher's own understanding of their profession in relation to their larger social, cultural, and political context (Miller, 2009; Varghese, Morgan, Johnston, & Johnson, 2005). In the field of applied linguistics, it is now commonly accepted that the role of the teacher is not limited to that of a technician who must follow a given set of pre-established methodological principles to achieve certain learning goals. Instead, scholars interested in the study of teacher identity point out that teachers' ideas of who they are and of what teaching should be directly impact daily practices in the classroom (Barkhuizen, 2016; Day, Kington, Stobart, & Sammons, 2006; Varghese, Motha, Trent, Park, & Reeves, 2016).

This is how, in the field of language teaching, the growing body of research on teacher identity has come to be concerned with its intricate relationship with a variety of factors, such as teacher cognition (what teachers think, know, believe, and do) (Borg, 2009; Kubanyiova & Feryok, 2015), experiences

(both learning and teaching), practices (Flores & Day, 2006; Olsen, 2016; Sayer, 2012; Scholes Gillings de González, 2011), emotions (Song, 2016; Wolff & De Costa, 2017), as well as discourses and positioning (Kayi-Aydar, 2015; Morgan, 2004; Pavlenko, 2003). In these cases, it has frequently been necessary to also relate identity formation to contextual conditions as well as to social, cultural, and political factors mediating education.

This multiplicity of factors has led to the emergence of various definitions for "identity." Some of these definitions include the idea that it is determined by the ways in which a "person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future" (Norton, 2000, p. 5). Related definitions address identity as a dynamic process of "making sense and (re)interpretation of one's own values and experiences" (Flores & Day, 2006, p. 220), as being recognized as a certain "kind of person" in a given context at a given moment (Gee, 2000, p. 99), or as the ways in which one participates in communities of practice (Wenger, 1998).

The above definitions go beyond the idea that identity is pre-established and static, that it is a psychological or a biological characteristic. Instead, to different degrees these conceptions describe identities as arising from sociocultural factors. That is, in the case of teachers, the configuration of identities results from the influence of contextual factors and the negotiation that comes along with those factors. This influence, as Norton (2000) suggested, is constructed across time and space and is conflicting and changing. At the same time, as Flores and Day (2006) argued, the context leads us to negotiate our own values and experiences. Gee (2000) stressed the importance of interaction with others in developing a sense of who one is, as this sense-making process is necessarily mediated by how one is (or is not) recognized in a social context. Wenger (1998) insisted on this social dimension as a sense of identity developed according to how

one affiliates with different communities of practice and takes part in them.

In resonance with these sociocultural views, Olsen (2016) offered a compelling definition of teacher identity. For him, it is

a term to describe both the *active process* of using personal and professional, past and present influences in order to enact one's teaching and teacher learning, and the *resulting product*: that dynamic assemblage of influences-and-effects (and I connect the words "influences" and "effects" with hyphens to emphasize their interconnectedness) that is always guiding a teacher's perspectives and practices. (p. 48)

Just like Norton (2000), Olsen (2016) emphasized the idea that teacher identities are shaped by prior, current, and—as Norton (2000) also highlighted—upcoming personal experiences as well as experiences as learners and teachers that have taken or will take place in different contexts. Therefore, interpretations of the world, including what teaching is about, derive directly from the influences and effects of such experiences.

As an illustrative metaphor, Olsen (2016) compared teacher identity with a pair of unique glasses "constructed out of the materials of our own personal histories" (p. 44), through which the world of teaching and all its factors are interpreted. As a result of such interpretations, he argued, teachers make decisions that shape their practices and construct ideas of the extent to which these practices are successful. These glasses also influence the diverse terms in which teachers may develop relationships with their teaching contexts (e.g., colleagues, administrators, policies, and the community). It follows that, as more experiences are lived, the interpretive frame of the glasses is adjusted, allowing us to see different shades in the interpretations we can make at different points in time.

The following working definition of the term "language teacher identity" (LTI) can also be used to draw special attention to its sociocultural nature:

Language teacher identities (LTIs) are cognitive, social, emotional, ideological and historical—they are both inside the teacher and outside in the social, material and technological world. LTIs are being and doing, feeling and imagining and storying. They are struggle and harmony: they are contested and resisted, by self and others, and they are also accepted, acknowledged and valued, by self and others. They are core and peripheral, personal and professional, they are dynamic, multiple and hybrid, and they are foregrounded and backgrounded. And LTIs are short-term and overtime—discursively in social interaction with teacher educators, learners, teachers, administrators, and the wider community, and in material interaction with spaces, places and objects in the classroom, institutions and online. (Barkhuizen, 2017, p. 4)

This definition underscores the idea that the identities of teachers should be seen as a complex phenomenon with multiple iterations, hence the use of the plural for the term "identities." In agreement with Norton (2000) and Olsen (2016), this definition highlights that identities are dynamic and may at times enter a state of struggle as they are developed at different points in time, under different social circumstances, and in interaction with different people in different locations. Thus, it follows that LTIs are not solely a cognitive process but also the result of socialization and interaction with others who may accept, resist, or assign such identities. In line with the discussion in the preceding sections, Barkhuizen's (2017) definition considers the affective dimension, historicity, and future imaginings of teachers as key factors in how they shape images of themselves.

Barkhuizen's (2017) definition also recognizes teachers' engagement with pedagogic materials as well as physical and online spaces as important players in their self-understanding as teachers. At the same time, in this definition, Barkhuizen (2017) stressed the idea that LTIs are both enacted and constructed discursively; that is, ideas of who teachers are shape their actions and the things they say. This point is complemented with the argument that the things teachers say and do also shape their ideas of who they are (Kanno & Stuart, 2011; Morgan, 2004).

To sum up, in light of the above definitions, this analysis follows a sociocultural understanding of LTIs by considering identities as situated and thus highly influenced by contextual factors such as education policies, cultural values, and socio-economic circumstances, as well as the social struggles of their students and the communities teachers may take part in. This paper will treat the sense of who teachers are as having been developed in negotiation with those factors across time and space, and it will consider them evident in their discursive recreation of both their histories and future imaginings as they narrate their experiences. As this understanding of who teachers are is dependent on the (non)recognition they could obtain from others in social interactions, the images teachers construct of themselves are likely to shift and enter into conflict.

This view of identity, as I argue in the next section, offers appropriate theoretical ground for analyzing different strands of belief around teacher professionalism.

440

Teacher professionalism and identity

As discussed, from a sociocultural view of teacher identity, teachers' sense of who they are is the result of multiple factors. Identity is not seen as something biologically or cognitively predetermined but, on the contrary, as being constructed by means of the relationships we establish with the world at different points in time, under different circumstances (Norton, 2013; Olsen, 2016). This multiplicity of factors, I argue, can also play an important role in shaping notions of teacher professionalism. Situated circumstances, teacher experiences, community problems and aspirations, as well as the demands of policy makers and the market are some of the factors that may come to shape different understandings of good teaching.

To illustrate this argument, I will draw on Leung (2009), who defines a professional as "a trained and qualified specialist who displays a high standard of competent conduct in their practice" (p. 49). From this definition, he proposes two different ways in

which professionalism can be viewed: sponsored professionalism and independent professionalism (Leung, 2009). The former refers to institutionalized, top-down views on professionalism usually "promoted by regulatory bodies to introduce reform and/or by professional associations to advocate change" (Leung, 2009, p. 49). The latter, in contrast, highlights a bottom-up, socially and historically sensitive sense of professionalism.

According to Leung (2009), sponsored professionalism is more likely to be the approach adopted by policy makers in the implementation of education policies that are aligned principally with market interests, as is the case of the ELT programs in Colombia. In this sense, professionalism in teachers is usually constructed upon technical principles of knowledge of the subject matter and delivery of curricular guidelines and teaching methodologies with the aim of attaining given goals. On the other hand, the independent understanding of professionalism considers professional success to be more locally grounded in specific contexts and gives more weight to the sense individual teachers have of how their work is perceived and appreciated and how appropriately they have tailored their professional actions in relation to the circumstances and social circumstances they are immersed in.

Under the sponsored sense of professionalism, then, negative identifications of teachers are likely to emerge if they do not meet the goals established by policy makers, which is, in turn, taken as a valid reason to question the content and pedagogical knowledge they are expected to possess. For example, when reporting on the low performance of Colombian students on the Program for International Student Assessment (PISA)¹

1 PISA is a triennial international survey which aims to evaluate education systems worldwide by testing the skills and knowledge of 15-year-old students. This test is implemented by the OECD (The Organization for Economic Co-operation and Development), a European transnational organization promoting public policy around the globe.

examinations or in a ranking of countries by English skills conducted by English First (EF)² (see Figures 1 to 4), media reports tended to portray teachers as the primary cause of the supposed or assumed failure.

The news report from *El Universal* (Figure 1) discussed how Colombia is struggling to get proficient in English, describing it as the language of economic development in times of globalization. It then explained that low English proficiency was caused by the fact that it is not taught effectively (Fortich Mesa, 2013).

In response to the question asked in its headline, the article from *El Tiempo* (Gossain, 2014, February 27) in Figure 2 argued that poor quality of education in Colombia is a result of the poor quality of its teachers. It went on to explain the poor proficiency level in English by rhetorically



Figure 1 News headline from *El Universal*
 Note: The headline “Rajados en inglés” can be roughly translated to “Flunking English” (Fortich Mesa, 2013, September 6).



Figure 2 News headline from *El Tiempo*
 Note: The headline “Por qué es tan mala la educación en Colombia” can be roughly translated to “Why education is so poor in Colombia” (Gossain, 2014, February 27).

2 English First is an international education company focused on English language training courses. It has offices in over 107 countries.



Figure 3 News headline from *El Espectador*
 Note: The headline “Colombia sigue rajado en inglés” can be roughly translated to “Colombia still Flunking English” (El Espectador, 2016, November 15).



Figure 4 News headline from *Portafolio*
 Note: The headline “Los retos que tiene Colombia para mejorar el dominio del inglés” can be roughly translated to “The challenges of Colombia to improve proficiency in English.” The image is a screenshot taken from *Portafolio* (2017, November 16).

asking how students can be expected to speak English if their teachers cannot (Gossain, 2014).

Figure 3 depicts the headline of an article from *El Espectador* newspaper (2016, November 15). As in the headline in Figure 1, this article used the verb *rajar* (a term used in regional Colombian Spanish to mean “to flunk”) when reporting that Colombia continues to perform poorly in English. It showed that, according to the results of an English proficiency test administered by EF, Colombia ranked among the countries with a very low level of English, taking 10th place out of 14 countries in Latin America (El Espectador, 2016, November 15).

One year after the *El Espectador* (2016, November 15) story, *Portafolio* (2017, November 16), whose headline can be found in Figure 4, hit a slightly more positive note when it reported that, although Colombia is still

performing badly on the test administered by EF, it is now classified in the group of countries with a low level of proficiency, as opposed to the very low category it had fallen into previously. This indicates a slight improvement. However, in a more recent article published in November 2018, the same magazine reverted to reinforcing the idea that the country is not meeting the government's expectations of improving proficiency in English (Portafolio, 2018, November 8).

After examining these five media reports from different popular Colombian newspapers, it can be observed that teachers tend to be held responsible for the lack of success in international examinations. And the same stories follow up by suggesting that the solution is to improve the quantity and quality of English language teachers (Fortich Mesa, 2013), establish more ways to monitor and evaluate teachers, or import more native English language teachers (Portafolio, 2017, November 16). The general message from these five news pieces seems to be that Colombian English language teachers are ineffective from a sponsored view of professionalism.

After this brief review of how media seem to construct identifications of teachers in rather negative terms, a question that arises is, how do teachers identify themselves? Or, in other words, what would count as "a high standard of competent conduct" (Leung, 2009, p. 49) from an independent sense of professionalism? These questions are especially relevant when analyzing rural contexts, where education policies are challenged by unique social issues such as extreme poverty, deprivation, under-resourced schools, child labor, and limited access to higher education (Lackin & Gasperini, 2004; López & Núñez, 2007; Perry, 2010; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2011). From a sociocultural perspective, these issues come to bear in configuring teachers' identities as professionals. Before I address these issues, though, it is important to discuss the analytical framework from which the notion of identity will be approached in this paper

as well as some key aspects of the research methods followed.

Analytical Framework of Identity

In their theorization of language teacher identity, Varghese et al. (2005) explained that the notion of identity is usually addressed as being multiple, shifting, and in conflict. Similarly, in a review of the definitions of teacher identity in the field of TESOL, Miller (2009) concluded that identity is usually regarded as being "relational, negotiated, constructed, enacted, transforming and transitional" (p. 174). These multiple traits assigned to the notion of identity seem to respond mainly to post-structural tendencies that emphasize a changing and unstable idea of this concept (Miller, 2009). At the same time, however, the multiple connotations have loaded the scope of "identity" with such a high level of ambiguity that the term risks losing its value as a useful category of analysis (Brubaker & Cooper, 2000).

In order to address the problem of ambiguity, and aligned with the sociocultural view of teacher identity discussed above, the present scrutiny benefits from Brubaker and Cooper's (2000) nuanced analytical approach to the notion of identity. These authors argued that in order to add analytical precision to all the meanings usually associated with the term "identity," an alternative intertwined set of terminology can be useful. They proposed three clusters of terms: (a) identification and categorization (how one self-identifies or is identified by others in specific situations); (b) self-understanding and social location (the sense of who one is in relation to the social context and how one acts accordingly); and (c) commonality, connectedness, and groupness (different ways one can feel a member of a given group and the degrees to which they do so). As Brubaker and Cooper (2000) argued, these terms are useful when examining multiple issues related to a sense of being with much more analytical precision than the "heavily burdened" (p. 8) term "identity" can offer. This is because this term has

been used to mean many things, which in turn has made it highly vague and of little use for analytical purposes.

The use of this analytical toolkit makes it possible to approach identity formation as a process rather than a state, which at the same time permits exploration of tensions between identifications of teachers made by others and those made by themselves in different situations and points in time. It has also been useful in pinning down ways in which participants have understood the implications of being rural teachers as well as the ways in which they have established ties with both rural communities and communities of teachers of English. Due to space restrictions, this article will focus exclusively on how teachers are identified and self-identified as professionals. As we will see, this analysis sheds important light on how they develop situated understandings of what can be considered good teaching. In other papers the idea of how teachers self-understand and how they relate to the rural community will be examined.

Method

This study follows an interpretative and narrative approach. According to Lincoln, Lynham, and Guba (2011), in interpretative research, knowledge is reached by means of a process of interaction between the inquirer and the inquired. Knowledge is not taken as universally valid but as a changing body of values (Scott & Usher, 2011), and, as such, the relationship between the researcher and participants is crucial in co-constructing understandings about the phenomenon of interest. The co-construction and collaborative understanding in this study took place by means of teachers sharing their professional life histories and experiences and by me triggering and interpreting them. The study as a whole used written professional life histories, two in-depth interviews, and field-observations as data collection techniques.

This paper focuses only on the data collected by means of the two rounds of interviews: the first

before and the second after the field observations. The main purpose of using interviews was to reach deep accounts of teachers' understandings, opinions, and insights regarding the endeavor of teaching English in rural settings. Thus, the interviews focused on the ways in which teachers said they followed, assimilated, integrated, or modified their practices in response to both language policies and rural sociocultural particularities. At the same time, through the oral narratives emerging from the interviews, I obtained information regarding the meanings the teachers constructed about who they are and how they feel they are supposed to act as professionals in light of the policies and the social context of their rural work-settings. These interviews were carried out in Spanish, and then translated into English. In an attempt to echo the voices of teachers naturally, their narratives were not modified or corrected.

Participants

Ten rural English language teachers from seven different regions of Colombia participated in this study. They were recruited on a voluntary basis and, as they were from different regions, they did not constitute a homogeneous group. As shown in Table 1 below, their level of proficiency in English, years of experience, contexts they have worked in, places of origin, and work statuses were some of the most striking variables among the group.

As presented in Table 1, some teachers believed their proficiency level ranged from B1 to B2, according to CEFR guidelines. This information was voluntarily disclosed, and four participants (Clara, Camilo, Lily, and Jairo) opted not to make specific allusions to their proficiency level. As we shall see later, nonetheless, teachers' perceptions in this regard came to bear strongly in their sense of who they are as professionals. With respect to the number of years into the teaching profession, we can see that most participants (six) were highly experienced with over 15 years of teaching. The other four teachers' experience ranged from 5 years (Arturo) to 10 years (Hilda). It can therefore

be said that although none of the participants was a novice teacher, there may be a big difference in the richness of experiences between the most and least experienced.

Referring now to the contexts in which the participants' work experiences have taken place, the table shows that, except for Maria and Hilda, who have only worked in rural schools, most teachers had prior experience in urban contexts too. This is another salient factor in the heterogeneity of the participants, which connects with the origin variable of Table 1. While only three teachers came from rural families, the other seven appeared to have gained familiarity with rural life mainly through their professional practice. Finally, in terms of their work status, at the time of the study, three teachers had been unable to find a permanent position and were therefore not as stable as the others, as these three teachers might be removed from their workplaces or transferred at any time.

444 This heterogeneity necessarily makes every teacher unique, and thus, as Olsen (2016) states,

talking about their identity is a way to celebrate that uniqueness. However, Olsen (2016) also suggests that uniqueness leaves room for some shared understandings, conflicts, contradictions, and positionings with other teachers. In this context, informed by the factors that make each participant different, this analysis aims to find points of convergence in an attempt to build the case for common understandings and undertakings among participants. It is in this spirit that the discussions on teachers' identifications as professionals are developed in this paper.

Results

This section will discuss the main results of the analysis. It will show how teachers find alternative ways of constructing professional success to those promulgated by education bodies and policy makers. As will be made clear, the results suggest that such identifications can be made in relation to both how the school community has positioned these teachers and how teachers construe professional images of themselves.

Table 1 Heterogeneity across participants

Teacher (pseudonym)	Level of English reported	Years of teaching experience		Context of work experience		Origin		Work status	
		≥ 15	≤ 10	Rural & Urban	Only rural	Rural	Urban	Permanent	Provisional
Ana	B2	X		X			X	X	
Maria	B1	X			X	X		X	
Dora	B2	X		X			X	X	
Clara	NG	X		X			X	X	
Camilo	NG	X		X			X		X
Lily	NG	X		X		X		X	
Eva	B1		X	X			X		X
Hilda	B1		X		X		X	X	
Arturo	B2		X	X		X			X
Jairo	NG		X	X			X	X	

ng= Not given

Teachers' Identifications: Creating Alternative Narratives of Success

As noted, the notion of identification allows us to approach the idea of *being* as a process occurring in social life under different circumstances by different people (Brubaker & Cooper, 2000). In this particular case, this analytical concept has been useful to pin down tensions and contradictions between identifications of teachers made by groups in power (e.g., policy makers) and those made by teachers themselves or people they interact with on a daily basis (e.g., colleagues, students, parents). For the purposes of this analysis, I call the former *etic identification* and the latter *emic identification*. This study shows how, for instance, these two types of identification seem to be in opposition to one another. As shown in previous sections, from an etic identification perspective, English teachers in Colombia tend to be positioned as ineffective because the country is not doing well on international standardized examinations and because the goals of the ELT policy are not being accomplished (MEN, 2014).

Considering the challenges attached to teaching English in rural contexts such as under-resourced schools, precarious economic circumstances, and poverty (see Cruz-Arcila, 2017), it would not have been surprising that this study would corroborate these ideas of lack of success in teaching English among rural teachers. This would be expected, for instance, insofar as rural students are usually outperformed by their urban counterparts in all national standardized examinations (Delgado, 2014). However, from an emic perspective of identification, data from this study show that teachers construct a quite positive image of who they are: they tend to portray themselves as successful professionals. As shown below, the notion of success for them, however, is built on alternative narratives not necessarily in line with policy compliance but rather with a recognition of their work from what the Canadian philosopher Charles Taylor (see Taylor, 1994) calls "significant others."

In consonance with the sociocultural perspective of identity that this analysis follows, Taylor (1994) viewed the sense of who one is as construed based on interactions with others and on the ways in which one feels (mis)recognized by them. Thus, "significant others" serves to refer to the groups of people who play a significant role in one's life. In the case of teachers of English, it can be argued that the group of significant others includes their students, fellow teachers, school administration, parents, and, in some cases, ELT specialists. One of the study's participants, Arturo, serves as a case in point to illustrate this alternative identification as a successful professional. He felt with certainty that he did his work well not because his students reached high levels of proficiency but because they explicitly recognized his work.

I have really felt that I've done my job. We have not advanced much but my students already know the basic stuff, the elementary things. I wouldn't say that they leave [high school] with a C1 or B2 level [in the CEFR] but my pupils like my lessons a lot. I use images a lot, flashcards. I prepare activities, games. I even treat eleventh graders as little kids ...I bring them activities for primary school kids... they have even told me "Teacher, with the only teacher we feel there is a [learning] process is with you" Those are my students' words. I do think that in the discipline, demand and good lesson planning is where success lies [...] This year a group of students approached me and said to me "Teacher, this is the first time we feel we learn English with a teacher, we are really learning, teacher." (Arturo, interview 1)

In accordance with Norton (2000), this excerpt clearly shows how Arturo's positive identification is grounded in how he understands his relationship to his professional world. Arturo's sense of professional success is that it is the result of hard work, creativity in the implementation of pedagogic strategies, and being demanding with students. This suggests he feels that not reaching high levels of proficiency is not due to lack of effort on the part of either himself as a teacher or his students. Thus, the fact that goals are not attained does not directly mean, for him at least, that he has failed as a teacher. On the contrary, the students' recognition of his

work counts as an important indicator for him to identify as a good teacher.

In other instances, ideas of success are also fueled by recognition from school administration of the teacher's work based on student achievement, which was the case for Hilda. In the following excerpt, we can see how she was identified by her principal as a successful teacher through a recognition given to her for the work she did in her first year at that school. Compared to previous years with different teachers, Hilda's students had obtained higher results in the English component of the national examination they take at the end of high school, which is called "Pruebas Saber 11".

The pupils I worked with last year, pupils who liked to investigate a lot. Any word they did not understand, anything that -I told them "Ok, it's this word" or they look it up in the dictionary or they observed the word in a text and then asked me, thus they had the motivation, and those pupils did really well in English. They had a score that -higher than the previous years, then it is a satisfaction —it's an acknowledgment that the principal made me. She said to me that it was an acknowledgment as my students had obtained a higher score. (Hilda, interview 2)

Again in this example, the recognition from a significant other in the professional field, in this case a school administrator, seems to play an important role in the ways teachers may create alternative narratives of success to the ones coming from policy makers. In this case, the idea of success is built from a bottom up view of achievement where what counts is not precisely to achieve policy goals as such but, as Hilda implied, to do better than before. However, in this excerpt, it is striking to see the conflicting nature of identity configuration (Norton, 2000; Tsui, 2007; Varghese et al., 2005) as Pruebas Saber 11 is taken as a point of reference to "measure" Hilda's success. This means that policy is not completely absent from this alternative positive construction of professional identification. The identity of a good teacher—grounded in the value given to teachers' hard work and recognition from students and school administration, as shown

above—comes to be mediated by the degree of policy compliance. Here is another similar example:

In Armenia was where I found a job [for the first time] in a private school which I liked so much that I even forgot that there were chances [to work in the state sector] ... There I forgot about it because in that school at the end of the year I was evaluated by the principal, the board of parents and the students. They also decided whether we would have a job the following year or if we were sacked ... and I did so well that despite being Pastusa, and with my accent and all that, because when I started to work in Armenia, people said "Here comes the gringa pastusa" ... Thus, despite that, my work was valued in that school and always every year I was given my job again. (Ana, interview 1)

In talking about her first job at a private school, Ana highlights how comfortable she felt there thanks to her work being valued by the entire academic community. Proof of the value given to her work is the job stability she had despite strict and regular evaluations. Interestingly, in this community, she was identified as a "gringa pastusa." This categorization seems to also be a sign of the recognition of her as a valuable and thus successful teacher. To better understand this, it is necessary to spell out what the two terms mean. The term "pastusa/o" is used in Colombia to refer to people from the Southern department of Nariño, as people from this region are thought to have a strong accent in Spanish. The term "gringa/o" is used to refer to foreigners, especially from the United States, and thus, this also associates the term, in Ana's case, with having high proficiency in English. Clustering the two terms seems to be a positive identification of her as a professional teacher because, despite the fact that she had a strong accent in Spanish, she was seen as having a good command of English.

Even though Ana's experience took place before moving to work in a rural state school, referring back to it now suggests that this categorization has played an important role in her current positive professional self-identification. In this positive identification, we can also observe some tensions between the alternative view of professionalism

built from the school community's recognition and Ana as a teacher with a high level of English proficiency, which is one of the key expectations of policy makers. In fact, as shown in Table 1 above, Ana was one of three teachers who described themselves as holding a B2 level of proficiency, meeting policy expectations in this regard.

Leung (2009) presents the two senses of professionalism (independent and sponsored) as being opposed to one another. However, the analysis carried out so far is beginning to suggest that these two senses of professionalism are intertwined in complex ways. From an independent sense of professionalism, rural teachers seem to be challenging the policy notions of what counts as a good teacher. However, in light of the previous excerpts, it could be argued that teachers are also negotiating their professionalism in multiple, not always dichotomous, ways. This point will be explored further in the discussion section of this paper. For now, let us continue exploring rural teachers' independent professionalism.

The identifications discussed so far in the construction of teachers' selves as successful professionals have included the school community. Beyond the local school context, their independent sense of professionalism also involves recognition from a third group of significant others. In particular, teachers refer to instances where people who are considered to hold some level of expertise in ELT have exalted their work. Included in this group, as the data suggests, are competent English language users (native speakers of English and local highly qualified teachers), local writers of ELT materials, and ELT researchers. Some teachers (Camilo, Maria, and Dora), for example, reported on situations where they have coached their students to participate in public performances in English at cultural celebrations in their schools or in regional school contests. The fact that native speakers of English or other local specialists were assessing the teachers' work from a judging panel or even simply from the audience was an important factor in shaping their positive perceptions of the

sort of professionals they are. This is especially the case when students have won competitions or been verbally complimented on their performance. Here is how Camilo put it:

With the pupils made a presentation in English about Billy Wilkings, a story of two cowboys, short, I adapted the text, I wrote the adaptation, I made up a few lines... The kids participated and we signed for the municipal championship of bilingualism. In the competition with about 5 or 6 other schools, and on that occasion I won. I beat the others with that presentation in English... In the judging panel there was a teacher from London, so I heard... Some teachers who were experts in English but from Armenia, and they were the jurors. I won, I won, we won with the kids that prize, and the additional prize was a place to participate in the championship of Bilingualism but at the department level. (Camilo, interview 1)

Camilo made several points here to build an argument of professional success. First, he emphasized all the things that he did: he made a presentation, he adapted the script, he made up a few lines in the script, and thus he won the prize. At the same time, while he clearly stated the things he did, he then included the students. He said, "We won with the kids" and the people who awarded the prize and assessed their work were ELT specialists of some sort. The recognition of the work done allowed both teacher and students to participate in another contest at a wider regional level with many other contenders from other municipalities. Although they did not win again, having reached that point meant his work was acknowledged by people who held some authority in his field. An experience such as that one, at the same time, contributed to constructing an image of himself as a good teacher grounded in the same alternative narrative of success as the cases shown above (i.e., their work being acknowledged by significant others).

In connection with this previous point, most teachers also seem to interpret their being considered to participate in this study as another gesture of recognition from an expert. The fact that a researcher was interested in knowing about their work for

some teachers represented a reason to be happy and feel important. For example, Hilda said that

This [the participation in this study] is a new experience, I had not had it and to be able to talk to a person that has more experience eh in English is –in the language, well, one is happy because one does not have a person who knows English well everyday here... the presence of another person gives you strength, to say well, wow I feel important because I was chosen as a teacher of English (laughs) as a teacher of English, that is. (Hilda, interview 2)

Hilda expressed her feelings of happiness and satisfaction for having been taken into account in this project as that positioned her as a professional with valuable experiences to share. In other words, her professional history mattered to a significant other, and that interest from me (the researcher), as Camilo stated, “motivates and makes oneself feel important” (Camilo, interview 2), especially because, as Dora explained, researchers are usually interested in urban locales and the rural contexts tend to be ignored.

448

Self-identifications

In addition to recognizing others as sources of identification as successful professionals, the participating teachers also used self-identifications to reinforce the same image. For example, they brought up the achievements with their students as well as their own achievements as arguments to shape their positive image. That was certainly the case with Maria and Clara, who found in their students’ scores on the national examinations evidence of their accomplishments as professionals. On this particular issue, Clara said:

Every year we improved a little, [the scores] were increasing a little since I arrived as fortunately the area of English has been improving. Sometimes a lot, on other occasions very little, but fortunately since I am here it has never lowered... It is precisely because of that, fear it may lower, that the percentage of the school decreases, because of that I have seen the need to focus on reading comprehension in English. (Clara, interview 1)

Clara referred to how her students had been progressively improving the results they obtained on the national examinations since she arrived at the school nine years ago. She clearly stated that the improvement was slight but steady, and although it is perhaps still very far from the policy goals, those scores serve the purpose of establishing her identity as an effective professional. Interestingly, as the study in its entirety shows, her achievement seems to be grounded in the decisions she made in negotiating the policy. For example, Clara decided to focus on grammar and reading comprehension in her lessons as an attempt to align her practices to the focus of Pruebas Saber 11. This illustrates what Ball (2003) argued when he said that education policy is likely to shape teachers’ sense of who they are and what they should do because, usually over the long term, teachers come to assimilate it as the right thing to do. That is, teachers’ alternative notions of professional success do not necessarily imply moving completely away from policy requirements. External pressures such as national examinations and school rankings do have an effect on teachers’ practices and thus on their sense of professional being (see Cruz-Arcila, 2018a).

Not all positive self-identifications, however, were constructed in relation to Pruebas Saber 11. Dora’s notion of success was built from the idea that, thanks to her work, her primary pupils now seem to be eager to use English at school. This is remarkable because, as she explained, when she arrived at that school, her students were very shy and would not even interact with her in Spanish. She said that, now, not only are they willing to greet and sing to her and other teachers at the school in English but they are also keen on taking part in a special annual event she organizes at the school that she calls The Bilingualism Project, a day where students perform different sorts of activities in English (e.g., plays, songs, poems, rhymes) for the rest of the school.

Discussion

The discrepancy between teachers’ emic identification and the ways in which they are being

represented in education policy raises major implications regarding a need to reconcile different strands of beliefs around who teachers are and what they should know and do, in other words, their professionalism. These strands, as the data have shown and as Figure 5 below illustrates, can be understood as two directions and perspectives from which identifications of teachers may be established. In Colombia, it appears that an etic perspective of identification underlies an often more common or default way to define who a good (and thus successful) teacher of English can be. This is the perspective of policy makers and regulatory bodies (e.g., MEN, regional offices of education). They have tended to develop language policy aligned with market needs under the consultancy of transnational ELT agencies, which sometimes act as another regulatory body. Coming back to Leung (2009), this is the perspective underpinning the idea of sponsored professionalism. By looking at the structure of language policy in Colombia, it becomes apparent that at least three main characteristics constitute this view: A good teacher (a) holds at least high intermediate level of English, (b) is familiar with and uses current mainstream communicative methodologies, and (c) can follow instructions from policy makers effectively. The first characteristic is evident in the urgency and pressure put on teachers to take proficiency tests and language courses in pursuing the minimum desirable B2 level of proficiency stated in the policy. The second is apparent, for example, in the curricular descriptors developed following the CEFR, which explicitly endorse communicative principles of language learning and teaching. The third can be seen in the expectation of teachers to mainly act as technicians who need to apply methodologies to achieve pre-established goals, as pointed out above.

These characteristics echo what, in the theory of policy enactment (Ball, Maguire, & Braun, 2012; Ball, Maguire, Braun, Perryman, & Hoskins, 2012) is known as *deliverology*, “a technology of performance [that] [...] establishes connections between the aspirations of authorities and the activities of

individuals and groups” (Ball, Maguire & Braun, p. 139). The notion of *deliverology* seems to be a good proxy for the dynamics of etic identifications of teachers, whose professionalism is mainly determined by how well they fulfil the three aforementioned characteristics, which are thought to be necessary in order to get policy done.

In contrast, from an emic identification perspective, this study shows that there is an alternative and more socially grounded view of what professional success might mean. As reported above, recognition of teachers’ work on the part of their significant others stands out as the most important element underlying this alternative view. As shown, sometimes this recognition takes the form of verbal or symbolic acknowledgement from members of the school community. Other times, teachers’ reflections on student achievements become another type of self-recognition that strengthens their positive image as professionals. ELT specialists constitute one special source of recognition too. Although this group of significant others is not in constant contact with teachers and may in fact be more likely to hold external views on their work, they can contribute to the construction of teachers’ alternative narratives of success. As noted, this may happen when specialists undertake actions that exalt and boost teachers’ practices as opposed to actions aimed mainly at instructing teachers on what they should do.

As noted above, this approach to teachers’ work is consistent with Leung’s (2009) notion of independent professionalism. This sense of professionalism

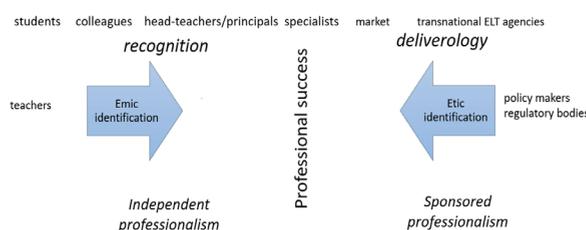


Figure 5 Strands of belief about professional success

highlights the possibility teachers have to interrogate the relevance and feasibility of, for example, ambitious policy goals, fixed learning descriptors, and mainstream methodologies in light of given circumstances and act accordingly. Although rural teachers' interrogation of these factors appears to be rather intuitive, they have been able to creatively negotiate them in a variety of forms, relying mainly on their experiential judgement. As demonstrated, this negotiation has involved a reinterpretation of policy goals, a resistance to learning descriptors, and the use of teaching methodologies that are widely regarded as traditional and having little value in the current communicatively dominated discourses of ELT pedagogy (Cruz-Arcila, 2018a).

450

As observed, though, in this emic identification of teachers, there is still room for policy compliance. Teachers cannot completely escape from policy demands. This is why recognition from head teachers and school principals and even from teachers themselves is likely to be given in relation to doing better than before on national examinations and thus being a bit closer to the idealizations of policy. In fact, teachers like Hilda, Clara, and Maria highlighted their test scores in conflicting and complex ways, which shows that they are not only challenging their positioning as ineffective teachers, but also creatively negotiating their professionalism. In this negotiation, symbolic social recognition, while important, is not always enough to configure an alternative image of professional success. Therefore, teachers' sense of independent professionalism can be understood not simply as the opposite of the sponsored professionalism but, rather, as a creative identity the teachers have constructed for themselves in the gray area between the policy world and the local contexts where they teach.

Hall (1996) explained that identities are constructed through difference, they can work as a meeting point, a suture between larger ideological discourses and practices on the one hand and individual subjectivities on the other. From this view, it can be argued

that teachers' sense of independent professionalism serves as that suture between what they feel they are doing right and what policy requires them to do. In this scenario, Figure 6 illustrates how the group of rural teachers who participated in this study seem to construct their professionalism. Their independent sense of successful professionals works as a creative identification that permits them to negotiate between policy forces and local sociocultural complexities, where symbolic recognition as well as attempting to deliver on policy could both play an important role.

This research thus suggests that there is a need to consider these first-hand understandings of professionalism in the ways teachers in general, and rural teachers of English in particular are represented. This does not necessarily imply a radical rejection of sponsored views of professionalism but a reconfiguration of the belief systems of what teachers should know and do. Surely, addressing market needs in language policy and considering the developments of the scientific tradition of ELT can be proven to be of higher value if, instead of being imposed, they are integrated and brought into negotiation with social needs and teachers' situated expertise. Therefore, instead of a situation where teachers are maligned for being unable to attain goals, they can be empowered to build

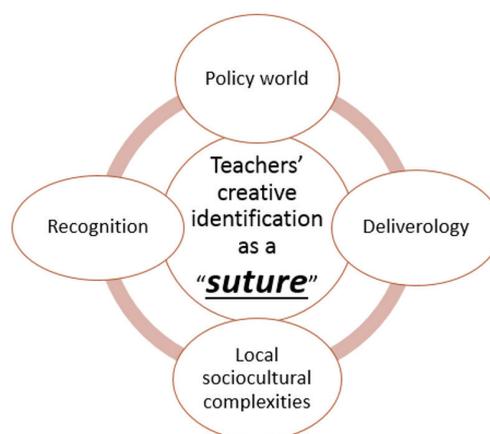


Figure 6 Independent professionalism as a suture

from what they already know and do and perhaps carry out actions aimed at working toward the targets of policy makers. These targets, at the same time, need to be more in line with what students and families need, not only with what the market and transnational companies demand.

Conclusions

This paper has presented a detailed examination of how rural teachers in Colombia develop alternative narratives of professional success. The examination has shown that the many evident challenges teachers have to confront in rural schools, as well as not attaining policy goals, do not prevent them from construing an emic identification as successful professionals. The image of success and professionalism is not necessarily grounded in policy compliance. Instead, it is rooted in instances of value and appreciation of the teachers' work on the part of their significant others and on the part of the teachers themselves. This positive emic identification constitutes an interesting counterargument to what success can mean in the eyes of policy makers and stakeholders, where teachers are often expected to have the necessary skills to follow instructions as this is thought to be the only way to attain desired goals, and failing to attain goals is likely to be considered sufficient evidence to construct negative etic identifications of teachers as deficient and thus ineffective.

As demonstrated in this paper, the goal of professional ELT teachers in Colombian rural areas does not seem to be limited to what Schön (1983) called a *technical rationality*, implementing a given set of methods, strategies, and curricular guidelines. They appear to have developed a socially sensitive understanding of themselves and their profession that accounts for their own and their students' needs, problems, and aspirations. Language policy still comes to bear in this understanding as one imperative external pressure teachers inevitably have to deal with. Given these circumstances, I argued that there is a need for policymakers to also be aware of

and consider the real (as opposed to ideal) contexts where policy is implemented and thus also consider ways in which teachers' work can be appreciated and potentiated.

References

- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203153185>
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., Perryman, J., & Hoskins, K. (2012). Assessment technologies in schools: 'Deliverology' and the 'play of dominations'. *Research Papers in Education*, 27(5), 513-533. <https://doi.org/10.1080/02671522.2010.550012>
- Barkhuizen, G. (2016). Narrative approaches to exploring language, identity and power in language teacher education. *RELC Journal*, 47(1), 25-42. <https://doi.org/10.1177/0033688216631222>
- Barkhuizen, G. (2017). Language teacher identity research: An introduction. *Reflections on language teacher identity research* (pp. 1-11). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315643465>
- Borg, S. (2009). Language teacher cognition. In A. Burns & J. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 163-171). Cambridge University Press.
- Brubaker, R., & Cooper, F. (2000). Beyond "identity". *Theory and Society*, 29(1), 1-47. <https://doi.org/10.1023/A:1007068714468>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2005). Bases para una nación bilingüe y competitiva. [The bases for a competitive bilingual nation] [html] <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97498.html>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Programa nacional de inglés 2015-2025: documento de socialización*. [National Program of English 2015-2025: Working document] Bogotá. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2018). Colombia Bilingüe. [Bilingual Colombia]. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86689>
- Correa, D., Usma, J., & Montoya, J. C. (2014). El programa nacional de bilingüismo: un estudio exploratorio en el departamento de Antioquia, Colombia [National

- bilingualism program: An exploratory study in the department of Antioquia, Colombia]. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 19(1), 101-116.
- Cruz-Arcila, F. (2017). Interrogating the social impact of English language teaching policies in Colombia from the vantage point of rural areas. *Australian and International Journal of Rural Education*, 27(2), 46-60.
- Cruz-Arcila, F. (2018a). ELT policy interpretations and translations in rural Colombia. *Current Issues in Language Planning*, 19(4), 363-382, <https://doi.org/10.1080/14664208.2017.1377903>
- Cruz-Arcila, F. (2018b). The wisdom of teachers' personal theories: Creative ELT practices from Colombian rural schools. *PROFILE, Issues in Teachers Professional Development*, 20(2), 65-78. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.67142>
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>
- Delgado, M. (2014). *La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad* [Elementary and middle education in Colombia: equity and quality challenges]. Fedesarrollo (Ed.). <http://www.fedesarrollo.org.co/wp-content/uploads/2011/08/La-educaci%C3%B3n-b%C3%A1sica-y-media-en-Colombia-retos-en-equidad-y-calidad-KAS.pdf>
- El Espectador. (2016, November 15). Colombia sigue rajado en inglés [Colombia still flunks English]. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/colombia-sigue-rajado-ingles-articulo-665607>
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Fortich Mesa, R. (2013, September 6). Rajados en inglés [Flunking English]. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.co/opinion/columna/rajados-en-ingles-5193-FQEU221985>
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99-125. <https://doi.org/10.3102/0091732X025001099>
- Gossaín, J. (2014, February 27). ¿Por qué es tan mala la educación en Colombia? [Why education is so poor in Colombia?] *El Tiempo*. <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13570938>
- Graves, K. (2009). The curriculum of second language teacher education. *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 115-124). Cambridge University Press.
- Guerrero, C. H. (2010). The portrayal of EFL teachers in official discourse: The perpetuation of disdain. *PROFILE, Issues in Teachers Professional Development*, 12(2), 33-49.
- Hall, S., (1996). Who needs identity? In S. Hall, & P. du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity*. SAGE Publications. Sage.
- Kanno, Y., & Stuart, C. (2011). Learning to become a second language teacher: identities-in-practice. *The Modern Language Journal*, 95(2), 236-252. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01178.x>
- Kayi-Aydar, H. (2015). Teacher agency, positioning, and English language learners: Voices of pre-service classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, 45, 94-103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.009>
- Kubanyiova, M., & Feryok, A. (2015). Language teacher cognition in applied linguistics research: Revisiting the territory, redrawing the boundaries, reclaiming the relevance. *The Modern Language Journal*, 99(3), 435-449. <https://doi.org/10.1111/modl.12239>
- Lackin, M., & Gasperini, L. (2004). La educación básica en áreas rurales: situación, problemática y perspectivas. [Elementary education in rural areas: Current situation, problems and perspectives] *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política*. (pp. 81-188). UNESCO & FAO.
- Leung, C. (2009). Second language teacher professionalism. *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 49-58). Cambridge University Press.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. *The Sage handbook of qualitative research*, 4, 97-128.
- López, H., & Núñez, J. (2007). *Pobreza y desigualdad en Colombia: Diagnóstico y estrategias*. [Poverty and inequality in Colombia: Diagnosis and strategies] Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Miller, J. (2009). Teacher identity. In A. R. Burns, Jack (Ed.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 172-181). Cambridge University Press.
- Morgan, B. (2004). Teacher identity as pedagogy: Towards a field-internal conceptualisation in bilingual and second language education. *International Journal of Bi-*

- lingual Education and Bilingualism*, 7(2-3), 172-188. <https://doi.org/10.1080/13670050408667807>
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Longman. <https://doi.org/10.21832/9781783090563>
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Multilingual Matters.
- Olsen, B. (2016). *Teaching for success: Developing your teacher identity in today's classroom* (2nd Ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315631714>
- Pavlenko, A. (2003). "I never knew I was a bilingual": Reimagining teacher identities in TESOL. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(4), 251-268. https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0204_2
- Perry, S. (2010). La pobreza rural en Colombia. [Rural poverty in Colombia] [PDF document] http://www.rimisp.org/wp-content/files_mf/1366386291DocumentoDiagnosticoColombia.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2011). *Colombia rural: razones para la esperanza* [Rural Colombia: Reasons for hope]. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Portafolio. (2017, November 16). Los retos que tiene Colombia para mejorar en el dominio de inglés [Colombia's challenges to improve English proficiency]. *Portafolio*. <https://www.portafolio.co/economia/gobierno/los-retos-que-tiene-colombia-para-mejorar-en-el-dominio-de-ingles-511663>
- Portafolio (2018, November 08). Colombia se raja en inglés [Colombia flunking English]. *Portafolio*. <https://www.portafolio.co/tendencias/colombia-raja-ingles-78192>
- Richards, J. C. (2010). Competence and performance in language teaching. *RELC Journal*, 41(2), 101-122. <https://doi.org/10.1177/0033688210372953>
- Sayer, P. (2012). *Ambiguities and tensions in English language teaching: Portraits of EFL teachers as legitimate speakers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203803714>
- Scott, D., & Usher, R. (2011). *Researching education: Data, methods and theory in educational enquiry* (2nd Ed.). Continuum International.
- Scholes Gillings de González, B. (2011). The nature of recognition in TEFL teachers' lives. *PROFILE, Issues in Teachers Professional Development*, 13(1), 75-87.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Ashgate.
- Sierra Piedrahita, A. M. (2016). Contributions of a social justice language teacher education perspective to professional development programs in Colombia. *PROFILE Issues in Teachers Professional Development*, 18(1), 203-217. <https://doi.org/10.15446/profile.v18n1.47807>
- Song, J. (2016). Emotions and Language teacher identity: Conflicts, vulnerability, and transformation. *TESOL Quarterly*, 50(3), 631-654. <https://doi.org/10.1002/tesq.312>
- Taylor, C. (1994). The politics of recognition. *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. (A. Gutmann, edition and introduction). Princeton University Press.
- Troman, G. (1996). Models of the 'good' teacher: defining and redefining teacher quality. *Contemporary issues in teaching and learning* (pp. 20-37). Routledge.
- Tsui, A. (2007). Complexities of identity formation: A narrative inquiry of an EFL teacher. *TESOL Quarterly*, 41(4), 657-680. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00098.x>
- Varghese, M. M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. A. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4(1), 21-44. https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0401_2
- Varghese, M. M., Motha, S., Trent, J., Park, G., & Reeves, J. (2016). Language teacher identity in (multi)lingual educational contexts. *TESOL Quarterly*, 60(3).
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Wolff, D., & De Costa, P. (2017). Expanding the language teacher identity landscape: An investigation of the emotions and strategies of a NNEST. *The Modern Language Journal*, 101(S1), 76-90. <https://doi.org/10.1111/modl.12370>

How to reference this article: Cruz-Arcila, Ferney (2020). Rural English Language Teachers' Identities: Alternative Narratives of Professional Success. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 435-453. <http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a05>

IDENTIDAD PROFESIONAL EN ESTUDIANTES DE TRADUCCIÓN CHILENOS: POSICIONAMIENTO, PERCEPCIONES Y VALORACIONES INICIALES

PROFESSIONAL IDENTITY IN CHILEAN TRANSLATION TRAINEES: INITIAL POSITIONING, PERCEPTIONS AND VALUATIONS

IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DES ÉTUDIANTS DE TRADUCTION CHILIENS: POSITIONNEMENT, PERCEPTIONS ET ÉVALUATIONS INITIALES

Néstor Singer Contreras

MA TESOL, The University of Manchester, Reino Unido.
Profesor asociado, Departamento de Lingüística y Literatura, Universidad de Santiago de Chile, Chile.
nestor.singer@usach.cl
<https://orcid.org/0000-0001-7772-9906>

Vania López Cañete

Magíster en Psicología Clínica, Universidad Adolfo Ibáñez, Chile.
Psicóloga y asistente de Investigación, Departamento de Lingüística y Literatura, Universidad de Santiago de Chile, Chile.
vanialopezcanete@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6430-5792>

Rosa Basaure Cabero

Doctora en Estudios Americanos, con énfasis en Relaciones Internacionales, Universidad de Santiago de Chile, Chile.
Profesora asistente, Departamento de Lingüística y Literatura, Universidad de Santiago de Chile, Chile.
rosita.basaure@usach.cl
<https://orcid.org/0000-0003-2501-9456>

RESUMEN

El campo del desarrollo afectivo en la formación de traductores es un tema poco explorado, en particular el desarrollo de la identidad profesional en dicho proceso de formación. En ese sentido, este artículo presenta una primera indagación fenomenológica en torno al desarrollo de la identidad profesional del traductor en formación. En concreto, el estudio examina las narrativas sobre sí mismos respecto a la autodescripción y sus percepciones acerca del traductor profesional y acerca de su formación hasta el momento de este estudio, vale decir, marzo de 2018. Para ello, se realizan entrevistas semiestructuradas a un grupo de 9 alumnos de tercer año de un pregrado en Traducción en Chile. Los resultados dan cuenta de que los estudiantes: 1) se describen como personas tímidas e inseguras, con dificultad para socializar; 2) presentan una visión idealizada de la figura del traductor profesional, que genera conflicto con sus autodescripciones; 3) experimentan una brecha entre el miedo a la alteridad y el deber agenciar para cumplir con sus demandas académicas y personales, y 4) valoran positivamente la formación recibida hasta la fecha. Se concluye que estos elementos constituyen un insumo valioso para la planificación de asignaturas de Traducción en las siguientes etapas del programa.

Palabras clave: identidad profesional; narrativas; formación de traductores; traducción en Chile.

ABSTRACT

Affective development in translator education is an issue that has been under-researched, particularly the development of professional identity among translators in training. This article presents a phenomenological study on how translator trainees develop their professional identity. This study examines their narratives concerning their self-descriptions and perceptions on professional translator and their training at the start of this study —i.e. March 2018. To do this, semi structured interviews were conducted with a group of nine third-year translation trainees in an undergraduate Translation program in Chile. Results show that students (a) describe themselves as shy, insecure individuals, who find it difficult to socialise; (b) present

455

Recibido: 2018-12-17 / Aceptado: 2019-08-26 / Publicado: 2020-05-05
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a01>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 25 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2020), PP. 455-473, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

Esta publicación se adscribe al Proyecto DICYT 031851SC (2018-2020) "Identidad del traductor: una comprensión fenomenológica del posicionamiento del estudiante hacia su egreso" de la Universidad de Santiago de Chile.

an idealised vision of the professional translator, which is misaligned with their self-perceptions; (c) experience an emotional conflict between the fear to alterity and their agency to fulfil their academic and personal commitments; and (d) prize the training received so far. It is concluded that these elements make up for a valuable input to plan translation course units at later stages of the program.

Keywords: professional identity; perceptions; narratives; translator education; translation in Chile.

RÉSUMÉ

Le champ du développement affectif dans la formation de traducteurs est un domaine peu exploré, particulièrement le développement de l'identité professionnelle des traducteurs en formation. Le présent article présente une première enquête phénoménologique au sujet du développement de l'identité professionnelle des traducteurs en formation. Cette étude analyse ses narratives concernant leur auto-description, leurs perceptions sur le traducteur professionnel et leur formation jusqu'au début de cette étude, c'est-à-dire en mars 2018. À cet effet, des entretiens semi-structurés ont été effectués sur un groupe de neuf étudiants de 3ème année d'un programme d'études de traduction chilien. Les résultats indiquent que les étudiants 1) se décrivent eux-mêmes comme des personnes timides, qui manquent de confiance en eux et qui ont des difficultés pour sociabiliser, 2) ils présentent une vision idéalisée de la figure du traducteur professionnel qui génère des conflits avec comment ils se décrivent eux-mêmes, 3) ils éprouvent une tension émotionnel entre le peur de l'altérité et leur capacité de répondre aux exigences académiques et personnelles, et 4) ils accordent de l'importance à leur formation ils ont reçu jusqu'au date. Il est conclu que ces éléments constituent une contribution de valeur pour la planification des matières de traduction dans les dernières étapes du programme.

Mots clés : identité professionnelle ; perceptions ; narratives ; formation des traducteurs ; traduction au Chili.

Introducción

Como parte de los países miembros de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC), Chile se posiciona como una plataforma de servicios a nivel global. Para esto resulta indispensable contar con el capital humano avanzado que permita al país participar en un mercado mundial. En este contexto, el rol del traductor como mediador lingüístico y cultural alcanza una relevancia importante. No obstante, hoy en Chile existe una carencia de lineamientos en relación con la formación de traductores profesionales, por cuanto los programas determinan arbitrariamente, desde la perspectiva de la experiencia de sus diseñadores curriculares, qué es lo más pertinente, según lo que ellos creen son las necesidades en el mercado e institucionales. Lo anterior supone una tensión entre dos elementos: por una parte, figuran los objetivos a nivel país, relacionados con la internacionalización, el fomento y el fortalecimiento del comercio internacional de servicios en las áreas principales de intercambio económico (Subsecretaría de Relaciones Económicas Internacionales, 2020); por otra, el cómo las instituciones que ofrecen programas de pregrado en Traducción forman sus profesionales según las últimas tendencias del mercado. Esto, a su vez, genera incertidumbre respecto al tipo de educación recibida en las instituciones de formación superior y, posteriormente, acerca de su desempeño al insertarse en el mundo profesional.

Los estudios realizados por Diéguez *et al.* (2014, 2015) establecen que la mayoría de los traductores profesionales chilenos trabaja de modo independiente, en lugar de emplearse tiempo completo en agencias de traducción. En ambos escenarios, se produce un campo laboral competitivo, donde resulta vital poder desempeñarse de manera efectiva e integral como traductor profesional. No obstante, existe una cantidad importante de traductores egresados que se dedica a llevar a cabo otro tipo de labores lingüísticas, o bien no ejerce la profesión de traducción, debido que, a su juicio, presentan una serie de debilidades en su competencia traductora.

Esto puede deberse a varios factores, como la falta de explicitación de los objetivos de los sectores públicos y privados del país en materias de traducción; la ausencia articulación de dichos objetivos con los programas de formación de traductores; la baja competencia en las lenguas con las que trabajan, o el impacto de los programas de Traducción en el desarrollo de su identidad profesional como traductores, o sea, cómo los estudiantes concluyen sus estudios sintiéndose o no traductores.

Hasta esta fecha, solo recientemente se ha empezado a incursionar en el estudio del impacto de la *autoeficacia* en la formación de los traductores. Este concepto, entendido como el grado de confianza percibido por los alumnos en cuanto a su desempeño en algún oficio, como, en este caso, el de traductores, ha sido discutido de manera incipiente en la literatura (Atkinson, 2012, 2014; Muñoz, 2014), pero no se había integrado ampliamente al currículum de la formación de traductores, debido a las complejidades que presenta su naturaleza subjetiva (Way, 2009). Es solo hasta el trabajo de Haro-Soler (2017a, 2017b, 2018) que la autoeficacia se analiza y estudia en forma sistemática como factor relevante en el proceso de desarrollo de formación del traductor. Sin embargo, su impacto en la identidad profesional del traductor no ha sido documentado y, hasta el momento de la redacción de este trabajo, no existe literatura que aborde la evidencia del modo en que los traductores configuran su identidad durante sus estudios de pregrado en Latinoamérica, en particular en Chile.

En este sentido, esta publicación se enmarca dentro de un estudio fenomenológico que persigue explorar el desarrollo de la identidad profesional en un grupo de alumnos de pregrado en Traducción en un contexto chileno durante los últimos tres años de sus programas y, posteriormente, identificar cómo esta imagen, construida durante sus estudios de pregrado, incide en su sentido de autoeficacia. En esta misma línea, el artículo tiene como objetivo presentar el resultado del análisis de las concepciones que los alumnos de tercer año del programa de Lingüística Aplicada a la Traducción, de la Universidad de Santiago

de Chile, manifiestan en sus narrativas en relación con su identidad profesional. Esto corresponde a un primer acercamiento a la comprensión de sus percepciones de las experiencias vividas durante su formación como traductores, lo que servirá como referencia para estudiar la evolución de las narraciones en el resto del proceso formativo. En consecuencia, las preguntas que orientan esta primera fase de trabajo¹ y este artículo son:

1. ¿Cómo se sienten y posicionan los alumnos de tercer año de un programa de Traducción chileno antes de iniciar su formación en traducción?
2. ¿Cómo conceptualizan la figura del traductor profesional y la comparan con su identidad como estudiantes del programa hasta su punto actual de formación?
3. ¿Qué valor le atribuyen a su formación y que expectativas les genera el enfrentarse a la práctica de la traducción?

458

Las respuestas a tales interrogantes perfilarían a este trabajo como el primer estudio multidisciplinario chileno que aborda, a la fecha, la cognición del traductor en su etapa formativa, con aportes de la lingüística aplicada, la teoría de la traducción, la psicología y la pedagogía.

Marco teórico

Esta sección comprende los conceptos teóricos que subyacen a este estudio. Primero, se contextualiza este trabajo dentro de la formación de traductores, en particular las nociones de *autoeficacia* e *identidad profesional*. En el segundo apartado

se exploran los componentes fenomenológicos que se conjugan en las experiencias que configuran dicha identidad. La tercera parte describe cómo dicho desarrollo identitario se lleva a cabo en la adolescencia tardía, que corresponde al rango etario en que se realiza este trabajo. Luego se problematiza la agencia de los individuos en dicha etapa de desarrollo, así como su anclaje emocional durante el proceso.

Competencia traductora y autoeficacia

Se ha estudiado poco sobre la *dimensión afectiva* y la traducción, entendida como lo que sienten y piensan los estudiantes de Traducción, así como su posible incorporación en la formación de traductores. A pesar de que el concepto de *competencia traductora* (CT) ha evolucionado en los últimos 40 años, existen pocos estudios en relación con el rol que esta dimensión afectiva podría tener en el desarrollo de aquella competencia. El grupo PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación) (2017) propone, en su modelo de CT, los denominados “componentes físico-psicológicos”, entre los que figuran los “rasgos aptitudinales como la curiosidad intelectual, perseverancia, rigor, espíritu crítico y confianza en sí mismo, la habilidad para medir las capacidades propias, motivación, etc.” (p. 40; nuestra traducción). Este modelo es uno de los pocos en que se reconocen estas características, las que se relacionan con la configuración de la identidad profesional.

Pese a que se ha estudiado acuciosamente en educación y enfermería, la identidad profesional no ha sido investigada en la formación de traductores. Tan *et al.* (2016) definen la *identidad profesional* como “el sí mismo que se ha desarrollado con un compromiso a desempeñarse competentemente y legítimamente en el contexto de la profesión” (p. 1505; nuestra traducción), es decir, el quién ha sido, es y será una persona en su proceso formativo, y proponen un marco de cinco factores, que dan cuenta de elementos clave en dicho proceso (p. 1507): 1) conocimiento sobre las prácticas profesionales, 2) consideración del profesional como modelo, 3) experiencia en la profesión, 4) preferencia por la profesión, y 5) autoeficacia

1 La primera fase de trabajo corresponde al anclaje de los participantes con relación a cómo conciben al traductor, sus experiencias a la fecha y el valor que le asignan a su formación. La segunda fase se ocupa de la aplicación de cuatro rondas de entrevistas a los participantes, una al final de cada semestre académico, para evaluar la evolución de sus percepciones a lo largo de su formación. La tercera etapa consiste en la aplicación de una entrevista de salida, con un enfoque holístico, en donde los alumnos realizan un proceso reflexivo de lo vivido durante su formación.

profesional. Esta última es particularmente crucial para la configuración de la identidad profesional, ya que se refiere a “la confianza en las capacidades propias para ejecutar acciones y producir resultados en una tarea deseada” (Wood *et al.*, 2000, p. 431). En traducción, esto implicaría qué tanta confianza tienen los estudiantes en sus habilidades para traducir (Haro-Soler, 2017a), y desde allí se puede explorar parte de los modos en que conceptualizan la profesión misma.

Sin embargo, aunque la autoeficacia se ha abordado en la literatura relacionada con estudios en traducción (Atkinson, 2012, 2014; Haro-Soler, 2017a, 2017b, 2018; Muñoz, 2014), no se ha integrado en una problematización macro, que se perfila como uno de los temas más complejos en la formación de traductores: cómo los traductores terminan su formación inicial identificándose (o más bien, *sintiéndose*) traductores o no. Esto puede deberse al hecho de que la autoeficacia no puede considerarse un producto estático y finito de la formación, sino más bien un proceso constante, que se extiende más allá de las etapas iniciales de la misma.

En consecuencia, para comprender las complejidades de este fenómeno, es necesario entender cómo se desarrolla la identidad profesional de los traductores y el rol de la autoeficacia en dicho proceso.

La fenomenología e identidad narrativa

La fenomenología (Gallagher, 2009; Gallagher y Zahavi, 2012; Zahavi, 2010) concibe la experiencia como un caso único, en donde el individuo interactúa con el mundo tal como se le presenta. En este sentido, la percepción de aquello vivido está determinada por la coherencia entre lo que dicho individuo es y lo que experimenta. En este sentido, la *identidad narrativa* corresponde al relato coherente del individuo a lo largo del tiempo (Arciero, 2009). Esta identidad se construye mediante una interpretación del grado de continuidad del sí mismo en una experiencia en particular. En otras palabras, la identidad narrativa permite la apropiación activa y constante de vivencias en las que el individuo se reconoce a sí mismo en lo experimentado.

La identidad narrativa presupone la existencia de una historia que permite comprender los diferentes contextos como se nos presentan y, en consecuencia, dar significado a cada momento vivido (Gallagher, 2009; Gallagher y Zahavi, 2012; Zahavi, 2010). Dicho proceso de construcción fenomenológica del significado resulta de la combinación de la subjetividad única e irrepetible del individuo con la que se interpreta lo vivido en carne y hueso, y el lenguaje que utiliza para dar narrar la experiencia (Arciero, 2009; Arciero y Bondolfi, 2009; Ricoeur y Neira, 2013).

En consecuencia, la construcción identitaria requiere del conocimiento consciente o inconsciente de lo que la persona vive momento a momento o *ipseidad* y, a su vez, del conocimiento de la *mismidad*, es decir, del quién se ha sido, así como de aquellos actos, acciones y emociones que facultan al individuo sentirse el mismo a lo largo de su vida (Arciero 2009; Arciero y Bondolfi, 2009; Ricoeur, 1996). La identidad narrativa tensiona ambos elementos en un ejercicio infinito y cotidiano de hacerse a uno mismo, en donde en el nivel más básico presume la existencia de: 1) *narrativas*, que organicen la experiencia en una historia; 2) *corporalidad*, que posibilite el movimiento a propósito de nuestras emociones, y 3) *temporalidad*, que otorgue una coherencia histórica de los acontecimientos. Estos elementos son los que permiten la interpretación y la documentación de nuestra existencia.

En síntesis, la identidad se construye mediante la apropiación de experiencias en forma de narrativas que presentan una corporalidad situada en constante interacción con el mundo. En este sentido, este estudio aborda el análisis discursivo de las narrativas de los individuos en el momento temporal en que se encuentran: jóvenes que cursan su carrera universitaria.

Identidad en la adolescencia tardía

Los participantes de este estudio se encuentran en el rango etario de la adolescencia tardía (Papalia *et al.*, 2009). Erikson y Erikson (1997) sugieren

que, en esta etapa, los individuos tratan de dar sentido a sus acciones pasadas en resultados tangibles presentes. En otras palabras, existe una búsqueda constante por obtener un correlato coherente que demuestre que siguen siendo los mismos. No obstante, la construcción de identidad en dicha etapa se vería insistentemente amenazada por la confusión del rol, marcada por la duda en la ipseidad, es decir, en la interpretación del momento a momento de la vida cotidiana (Erikson y Erikson, 1997). Por otra parte, Marcia (1980) agrega que esta etapa también se caracteriza por una sensación importante de incapacidad para tomar decisiones y relacionarse a sí mismo con una identidad ocupacional.

Lo anterior permite establecer que el estudiante universitario, cuya finalidad es lograr la profesionalización y la especialización, experimentaría dicha confusión en su vida cotidiana, lo que traería consigo un escaso empoderamiento de su rol profesional. No obstante, en la medida en que la persona se capacita y, a su vez, se consolida el pensamiento abstracto, se esperaría que viva el empoderamiento y el reconocimiento afectivo propicio para el posterior posicionamiento como profesional, perfilándose como agente de cambio en su propio devenir histórico y situado.

Definición e interpretación del rol: agente y paciente

El sentido de *agencia* es el sentimiento de ser el autor de una acción (Gallagher, 2009), mientras que la posición de *paciente* de la experiencia es el lugar psicológico en donde se vive desde el padecimiento, sin verse como el responsable de las experiencias. Las *narrativas* son la forma mediante la cual se determina quién realiza la acción, pues es desde ellas que se abre la posibilidad de hacer propia cada experiencia momento a momento, o de verla en tercera persona, como algo que simplemente sucede o le ocurre a la persona. En este sentido, cómo el sujeto vive cada experiencia adquiere relevancia especial, pues depende de la interpretación de dicha vivencia si el individuo se siente autor-protagonista o personaje de una historia protagonizada por un tercero (Arciero, 2009).

De esta manera, las narrativas cimientan el desarrollo de nuevas formas en que el individuo se siente a sí mismo, por lo que la identidad se vería desafiada por el aquí y ahora, y por el sentido que tiene para el sujeto el construirse como tal (Arciero, 2009; Ricoeur, 1996). Por ejemplo, como se planteó anteriormente, la autoeficacia resultaría de la sensación psicológica sobre la confianza en la ejecución de las competencias y de ser el estudiante quien ejercita y produce los resultados de cara a un objetivo en particular (agente). No obstante, es posible encontrarnos con experiencias en donde no existe la percepción de la autoría en las acciones, viviéndolas desde una posición en donde estas simplemente le suceden al estudiante (paciente).

Bajo esta mirada, el alumno universitario, de cara a su ipseidad, se ve en la dificultad constante de definirse, conocer sus capacidades y limitantes, lo que, a su vez, puede generar un escaso posicionamiento como profesional durante y después del término de su carrera universitaria. No obstante, la capacidad de narrarse a sí mismo posibilita el ejercicio de rehacerse, revelando el sentido de la narración como facilitadora de la identificación y los espacios en que esta se mueve (Arciero, 2009; Arciero y Bondolfi, 2009). Esto permitiría suponer que existiría un compromiso ético en el desarrollo del sí mismo, pues la identidad narrativa puede cambiar el modo de vivirse y, a su vez, modificar la disposición hacia una acción determinada, en donde se puede vivir como agente o paciente de las experiencias.

Lo anterior cumple un rol fundamental en la configuración de la identidad. Se espera que, en la adolescencia tardía o adultez temprana, los individuos logren consolidar su identidad, es decir, que exista un compromiso con las elecciones tomadas (Marcia, 1980). Asimismo, dicha etapa vital supone la sensación de autonomía, el autocontrol y la responsabilidad personal, dando cuenta que correspondería a una disposición personal, más que a hechos o acontecimientos aislados (Shanahan *et al.*, 2005). Por lo tanto, la identidad personal, en donde se encontraría la del estudiante universitario con su elección de carrera, supondría

la capacidad de reconocer las acciones y pasiones, apropiarse, hacerse cargo de cada movimiento y de agenciar la vida del nuevo profesional en formación. Esto posibilitaría un cambio de posicionamiento desde el sujeto paciente que va a la universidad a ser formado, al agente competente y soberano del cual depende una acción comprendida en una historia y es capaz de designarse a sí mismo al significar el mundo.

La dialéctica *inward-outward* en la interpretación de la experiencia

Como se ha planteado anteriormente, los individuos están situados en el mundo y, gracias a su corporalidad y temporalidad, son capaces de dar significado a sus experiencias. Un punto crítico en dicho proceso corresponde a la tensión entre la mismidad y la ipseidad de los individuos. Los modos de interpretación emocional se encuentran en un continuo entre corporalidad y la alteridad en que se ancla la experiencia (Arciero y Bondolfi, 2009). En otras palabras, el individuo sitúa sus experiencias hacia las señales de su cuerpo (polaridad *inward*) o hacia la copercepción del otro (polaridad *outward*). Los individuos transitan desde un polo a otro según lo que se vive momento a momento, permitiéndoles generar una posición ambivalente entre ambos o *doble anclaje*, como se representa en la Figura 1 (Arciero y Bondolfi, 2009). Este anclaje experiencial hacia uno mismo o hacia los otros adquiere relevancia, ya que los individuos se reconocen tanto con emociones viscerales, como el miedo, la tristeza, la felicidad, el amor, la rabia, etc., como con otras secundarias, que aparecen de cara a un otro, como la culpa, la vergüenza, la envidia, etc. Dichos reconocimientos emocionales permiten entender quién se es momento a momento,

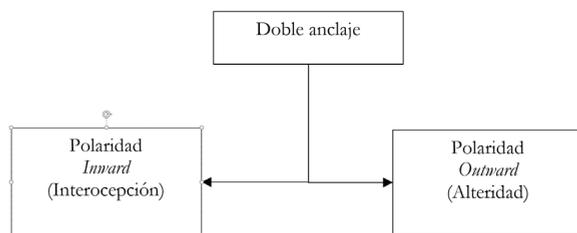


Figura 1 Dialéctica *inward-outward*

si se agencia o no, y cuán eficaz se puede uno sentir en la cotidianidad.

En síntesis, la identidad narrativa se construye mediante un ejercicio interpretativo de las experiencias en que los individuos dotan de significado a lo vivido. Dicho proceso permite a las personas posicionarse entre las dos polaridades y así encontrar un correlato con quienes han sido y, en consecuencia, poder determinar posibles cursos de acción como, por ejemplo, ejercer su agencia. En el contexto de los estudios superiores, la apropiación de experiencias mediante narraciones se perfila como una instancia de análisis en que los alumnos pueden identificar las experiencias vividas en sus programas de estudio con su profesión y, en consecuencia, agenciar sus acciones en pos de dicha identificación. Este ejercicio de identificación, junto con el sentido activo o pasivo de la agencia, podrían determinar la forma en que una experiencia es interpretada. Por ejemplo, existen alumnos que señalan que las cosas “les pasan”, mientras que otros dan un enfoque activo a las tareas y narran “lo que hacen”, lo que finalmente determinaría cómo se desarrolla su autoeficacia en su proceso formativo.

Además, los alumnos de pregrado sistemáticamente se ven desafiados a definirse a sí mismos, reconociendo sus capacidades: lo que pueden hacer y lo que no, así como por lo que pueden responsabilizarse y lo que no. Esto podría llevar a una posición inestable hacia la profesión, durante su formación o incluso posterior a la graduación. Sin embargo, de acuerdo con Arciero (2009), la posibilidad de narrar sus experiencias les permite reconstruir su identidad en su ipseidad. Esto facilitaría la identificación y aportaría a un compromiso ético y profesional a su desarrollo de carrera.

En conclusión, es esperable que los alumnos universitarios experimenten una confusión en sus vidas cotidianas durante sus estudios y que esto podría gatillar una relativa carencia de empoderamiento hacia sus roles como estudiantes y profesionales. No obstante, a medida que se comprometen con sus elecciones después de tensiones y crisis

(Marcia, 1980), o sea, experiencias en su formación, su pensamiento abstracto se viviría desde un anclaje emocional determinado para su siguiente posicionamiento como profesionales. En dicho proceso, el conocimiento del ser agente o paciente de su cotidianidad es crucial en la evolución de su identidad profesional. Más aún, esta etapa también articula sensaciones de autonomía, autocontrol, autoeficacia y responsabilidad personal, que igualmente serían analizadas como proceso, en lugar de productos de eventos o hecho aislados (Shanahan *et al.*, 2005).

Método

Esta investigación constituye un estudio fenomenológico de carácter cualitativo, desde un paradigma interpretativo, y tiene como propósito examinar las narrativas que los alumnos tienen sobre sí mismos y de sus vivencias en el programa de Traducción, para determinar cómo estas contribuyen a la formación de su identidad profesional y sentido de autoeficacia. Dicha construcción de identidad supone una serie de conceptos cognitivos, actitudinales y biográficos que configuran la subjetividad de la imagen propia traductora y del desempeño asociado a la misma.

Participantes

Este estudio se llevó a cabo con alumnos de la carrera de Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Traducción de la Universidad de Santiago de Chile. Este programa presenta el español como lengua materna (A) desde y hacia la que se traduce al inglés, vale decir, como lengua B, y dos menciones adicionales: con portugués, como lengua B adicional, o japonés como lengua desde la que solo se traduce al español (lengua C).

Los participantes se encontraban cursando el tercer año de su programa de traducción. Es decir, este grupo fue entrevistado en su quinto semestre, antes de iniciar los primeros cursos de traducción, para establecer los constructos asociados a la identidad traductora que han generado hasta este punto previo a la práctica concreta de traducción.

El programa, que consta de cinco años, apunta al desarrollo de las lenguas de trabajo durante los tres primeros años, mientras que los dos últimos presentan los ciclos de especialización en traducción con asignaturas teóricas y prácticas en modalidad directa e inversa. En consecuencia, sus narrativas se desprenden de lo vivido hasta el momento, en el programa, previo a las cátedras de traducción, lo que se plasma en un posicionamiento cognitivo como punto de referencia para estudios posteriores de configuración de identidad de la presente muestra.

Los participantes fueron seleccionados según dos criterios: el primero fue que los participantes debían estar en el rango etario entre 20 y 25 años, mientras que el segundo requisito era que no debían tener deficiencias visuales de cerca, definidas por la Organización Mundial de la Salud (2020) como inferior a N6 o N8 a 40 cm de distancia. Este último criterio tenía por objetivo evitar que una posible condición visual severa pudiera intervenir significativamente en su interpretación de las experiencias previas y durante el estudio. Lo anterior generó una muestra intencionada, no aleatoria, de 9 participantes, de un posible universo de 32 alumnos; 6 correspondían a la mención de japonés y 3 a la de portugués.

Consideraciones éticas

Cada uno de los participantes firmó un consentimiento informado de acuerdo con los lineamientos del Comité de Ética institucional de la Universidad de Santiago de Chile, donde se detallaron los objetivos del estudio, así como sus derechos de anonimato y retiro en cualquier momento del estudio.

Se enfatiza que, en el caso de hallar sintomatología psicológica evidente en alguno de los participantes, sea esta causada por la investigación misma o bien por otros factores antecedentes a esta, sin encontrarse en tratamiento previo, se haría la derivación hacia profesionales de atención de salud mental correspondientes.

Procedimiento

Los participantes fueron entrevistados en sesiones individuales de entre 35 y 45 minutos cada una. La entrevista, de carácter semiestructurada, contenía dos dimensiones a establecer: el posicionamiento identitario y la formación del traductor profesional. La primera parte consistía en explorar la identidad narrativa de los alumnos, identificando potenciales motivaciones, intereses y significación de su elección de carrera en su cotidianidad. Esto último es crucial, ya que, como señalan Skorikov y Vondracek (2012), la identidad profesional de desarrolla desde la infancia y tiene un punto crucial en la adolescencia, donde los individuos evalúan su vocación, talentos y conocimientos al elegir un camino profesional.

La segunda parte de la entrevista se relaciona con la caracterización del traductor como profesional y el posicionamiento de los participantes en torno a dicho referente, así como un análisis de sus fortalezas y debilidades. La entrevista concluye explorando las aprehensiones y expectativas de los estudiantes *ad portas* de iniciar su etapa de formación profesional en práctica y teoría de la traducción.

Para rescatar la singularidad de la identidad narrativa, se hizo un análisis de las narrativas de cada uno de los entrevistados, seguido por una caracterización general del grupo, obtenido mediante el método de comparación constante.

Las entrevistas fueron dirigidas por los autores de este trabajo. Estas fueron grabadas y luego transcritas, para su posterior análisis según las dos dimensiones antes descritas. Después, se procedió a la generación de macrocategorías por cada una de las preguntas. Luego, estas fueron estudiadas desde una perspectiva fenomenológica posracionalista, vale decir, centrándose en las experiencias de los participantes y sus representaciones hacia el traductor y su quehacer, así como su conocimiento *a priori* de la competencia traductora y de la profesión en sí.

Resultados

El análisis se dividió según las dos dimensiones antes señaladas, a saber, el posicionamiento identitario y la caracterización del traductor. Las contribuciones discursivas de los participantes, presentadas a continuación, son anónimas, y se identifican mediante el uso de números romanos, seguido por el número de intervención dentro de la entrevista.

Posicionamiento identitario

Esta sección se compone de cuatro partes. Primero se aborda cómo se ven a sí mismos como individuos de manera general. Posteriormente, se indaga cómo conciben su identidad como estudiantes y, luego, más concretamente, el ser estudiante de traducción. Finalmente, la sección concluye con una discusión de su mismidad, vale decir, quiénes han sido y son, y cómo se posicionan en lo vivido en su programa hasta la fecha de la entrevista.

El sí mismo

Los participantes viven con dificultad el describirse a sí mismos, partiendo desde la duda hacia una caracterización general poco definida. Se describen como personas tímidas, calmadas, introvertidas y tranquilas. Además, tienden a vivir en solitario y a percibir el desarrollo de la socialización con dificultad.

Eso es un poco ambiguo. No... no sé... soy... [ríe] es que... no sé. Siento que no tengo características particulares; no soy muy buena estudiando, pero tampoco salgo mucho afuera no... no hago cosas... (I 4).

Entonces, soy como un poco más, no antisocial, pero no tengo tantas amistades. Entonces, no sé... que igual me cuesta, esto que yo le decía antes que es tratar de ayudar a la gente. Me cuesta, porque no me es fácil acercarme a alguien y hablarle simplemente (VII, 17).

El ser estudiante

Como estudiantes, se describen como personas motivadas por el estudio de las lenguas y las letras, como también reconocen el valor de su quehacer

profesional como un elemento fundamental para cruzar barreras idiomáticas.

Bueno, que me emociona, que me alegra mucho tener la oportunidad de poder hacer esto. Que soy una persona que cree, casi hasta el punto de ser demasiado inocente, en el potencial de la humanidad, y me parece que conectar estas culturas es algo muy importante en eso. Entonces, al estar haciendo esto como traductor, siento que estoy haciendo una labor importante para la humanidad como especie. Me llena de esa manera (III, 44).

Lo anterior sugiere que, al enfrentarse a contenidos complejos, los participantes se sienten desafiados por las dificultades que aquello implica. En este sentido, el sobrellevar dichos desafíos actuaría como motivación para la búsqueda de nuevas dificultades, esto es, viven la autoexigencia de modo prerreflexivo, y el miedo, de modo reflexivo.²

Igual es una motivación, porque... mientras más... haya cosas que aprender uno puede seguir aprendiendo, entonces... por eso sigo estudiando e investigando, porque si no, nunca voy a... como a lograr eso, es... da miedo, pero... pero es... el que sea un desafío hace que uno quiera superarlo (v, 30).

No obstante, a pesar de los esfuerzos empeñados, se vive con insatisfacción al respecto, pues se describen como estudiantes esforzados que siempre podrían hacer algo más, reconociendo que el esfuerzo cotidiano en los estudios no es suficiente. Como consecuencia, dicha insuficiencia es vivida con sensaciones descritas como ansiedad, angustia y estrés principalmente.

Bueno, uno siempre queda, o al menos yo siempre quedo con la sensación de que podría dar más estudiando o dedicándole más tiempo. Eso, siento que podría siempre hacer más (VII, 65).

Como... cuando me siento estresada es porque tengo muchas cosas que hacer, muchos deberes y la verdad no me alcanza el tiempo, porque además que soy lenta, no alcanzo a hacer todo y a veces me va mal por eso y me frustró, y ahí es cuando me empiezo a estresar más y más y más y mi rendimiento baja [...] como casi

instantánea. O me empieza a doler el cuerpo cuando estoy estudiando, me duelen los hombros... y, aparte de sentirme mal físicamente, me da como la rabia, la pena y cosas así. Eso siento que igual afecta en mi rendimiento, pero son cosas que a todos los universitarios les pasa [...] no he podido controlar eso porque... la cantidad de cosas me sobrepasan simplemente, y me siento mejor cuando ya va disminuyendo y ahí puedo concentrarme más, rendir mejor (VIII, 104, 112, 114).

Es importante destacar que describen un conflicto tanto para descansar como para estudiar: los espacios de descanso y ocio son experimentados desde el deber estar estudiando, mientras que, en el caso de la preparación de trabajos o estudio personal, perciben que el tiempo transcurre y deberían estar haciendo algo al respecto. En ambas situaciones, emerge la culpa como emoción principal, que es vivida desde la sensación de la dificultad de hacerse cargo tanto de sí mismos, en términos de autocuidado, como de los estudios.

Mal porque... si uno sabe que está dentro de sus capacidades, pero no lo hace por motivos que no son tan de peso, entonces, se siente como que es mi culpa y podría ser una mejor estudiante si lo intentara más. Entonces, mal, por eso... no sé si se entiende [...] Sí, pero no es que no... no es que sienta que no hago nada [ríe], solo que, tal vez, podría ser mejor (v, 14 y 16).

La socialización es vivida con miedo a la exposición y emerge desde una vivencia de inseguridad, en donde se sienten interpelados a posicionarse como buenos profesionales.

Sí, me incomoda un poco tener... pero no es porque me incomode ser estudiante de aquí o de la carrera o del idioma, sino que me incomoda explicarlo... porque la gente no lo toma en serio, no le ve ninguna... como que no lo piensa más allá, escucha la respuesta y como que quedan igual. No te preguntan nada... no sé, no lo ven como algo serio, como que no saben qué voy a hacer después o qué voy a... qué estoy haciendo ahora, no saben, yo les digo... “estoy estudiando japonés” y es como... “ah, qué bueno” [con desgano y poco interés] (v, 56).

Ser estudiante de lingüística aplicada a la traducción: una identidad colectiva

Los participantes se sienten situados en una comunidad de identidad propia, diferente a las otras carreras. Describen el programa como colaborativo,

2 De acuerdo con Arciero y Bondolfi (2009), las experiencias se viven de modo prerreflexivo, vale decir, de manera inconsciente, o reflexiva, esto es, de manera consciente.

con pocos alumnos, heterogéneo y que respeta sus propias diferencias. Aparece el sentido de pertenencia, que facilita su sociabilización con otros al percibir a los demás como un semejante, a pesar de las diferencias entre sí. Lo anterior brinda un espacio emocional de tranquilidad, felicidad y comodidad.

Yo diría que me hace feliz, me hace feliz... como que... tengo amigos que son... que están estudiando en carreras que son muy grandes... y me da lata por ellos, saber que no tienen lo que... lo que, como carrera, nosotros tenemos [...] me sentía sola a ratos, como que me faltaba como... como identificarme dentro de un grupo. Y yo creo que eso es lo que obtuve cuando entré a la carrera. Cosa que no la esperaba, en realidad, no era como una de mis metas... en el minuto en el que decidí inscribirme. Me sentía como plena, pero... como que sentía que faltaba algo... que faltaba como este elemento de unidad de grupo (II, 60 y 66).

Asimismo, se describen como reflexivos, de aprendizaje rápido y de interés por lo nuevo. No obstante, los alumnos se ven como extraños para los demás, como “un espécimen”, pues deben explicar de qué trata la carrera y se ven interpelados a hablar bien de lo que están estudiando. Se sienten evaluados y desde ahí emergen dos vertientes: la primera trata de la tristeza y duda por la devaluación de las demás personas hacia la carrera. La segunda alude a la felicidad y el goce debido a la identificación entre ellos y con lo que se estudia, lo que les genera un sentimiento de orgullo de “ser los embajadores” y llevar una bandera de visibilidad para los otros.

Bueno, yo creo que cada uno... obviamente, todos somos distintos, pero también cumplimos como con factores que son bien similares, que también tienen que ver con cómo soy yo... que, de forma similar, también somos muy... como tranquilos, como que tendemos a reflexionar, más que a... como a pensar... o hablar de inmediato. Y eso. [...] Yo diría que somos reflexivos... que aprendemos rápido y que disfrutamos aprender cosas nuevas. [...] Yo diría que me hace feliz, me hace feliz... como que... tengo amigos que son... que están estudiando en carreras que son muy grandes... y me da lata por ellos, saber que no tienen lo que... lo que, como carrera, nosotros tenemos [...]. Entonces, me siento como una representante de la carrera, así como... “ya, tengo que dejar bien a la carrera o... tengo que hacerla parecer interesante y todo eso” (II; 13, 58, 60 y 70).

Mismidad: cómo han vivido y viven su programa

Los participantes se describen a sí mismos desde un proceso de transformación que se inicia con las motivaciones al momento de entrar a estudiar Lingüística Aplicada a la Traducción. Además, durante el transcurso de los semestres de estudio, destacan el aprendizaje y el reconocimiento de las dificultades. En otras palabras, explicitan lo que pueden agenciar y lo que no, de cara a un futuro incierto e inexcusable.

Las narrativas sobre el posicionamiento de los participantes se relacionan con su mismidad y cómo esta se vincula con sus motivaciones, objetivos y creencias pasadas, actuales y futuras.

1. *Pasado.* Entre las motivaciones para estudiar, aparecen dos aristas principales que facilitan describir por qué les interesó y por qué se han mantenido cursando el programa de estudio: la facilidad para aprender los idiomas y el desafío de estudiar lenguas que son complejas. La primera aparece como un indicador de competencias lingüísticas previas, en donde reconocen siempre haber tenido capacidad para aprender idiomas, ya sea viendo películas, caricaturas o leyendo cómics japoneses. La segunda, como se señaló anteriormente, implica ver la carrera como un área difícil de estudiar, lo que los motivaría a cumplir con el desafío de superar dificultades, apareciendo así la autoexigencia prerreflexiva como recurso fundamental.

La principal motivación [es] superarme, estudiar algo y tener una carrera. Pero el motivo de por qué elegí esto, porque siempre, toda mi vida, me han gustado los idiomas. Cuando chica me gustaba el inglés y cuando entré a esta carrera, me empezó y terminé de gustar portugués. O sea, no terminó, me empezó a gustar portugués (VIII, 8).

2. *Presente.* En la actualidad, aparece la intención de rendir adecuadamente en sus estudios. Sin embargo, en ocasiones se sienten frustrados y angustiados por la falta de tiempo. Además, se problematiza el hacerse cargo de aquellos aspectos

personales, como la timidez, la introversión y el miedo a la exposición, reconociéndolos como aspectos fundamentales que deben agenciar para afrontar el futuro. Adicionalmente, se sienten expectantes y con miedo a equivocarse, tanto por la elección del idioma (japonés o portugués) como en las mismas traducciones y el ingreso al mundo laboral.

Mi problema creo que es que no se me da tan bien relacionarme con las personas, o al menos iniciar esa relación. Me cuesta mucho, entonces, en este trabajo que puede ser tan aislado o dependiendo de cómo se haga, creo que sería un problema eso de no tener contactos o no tener tanta gente a la que recurrir o gente que recurramos. Una cosa así (VII, 63).

Eso me asusta, que tener que, en general... relacionarme con otras personas... y el hecho de tener que... es que no es porque sea esto específicamente, sino que el mundo laboral, en general, parece un... parece aterrador [ríe], porque uno tiene que valerse por sí mismo y eso... no sé si soy tan capaz de hacerlo. O sea, supongo que sí, pero no me gusta (V,90).

466

3. *Futuro*. A pesar de referirse a la práctica y al ingreso al mundo laboral como desconocido, se proyectan como profesionales íntegros, rigurosos, minuciosos, éticos y que han mejorado su desempeño en relación a cómo se ven ahora.

Me gustaría ser un profesional íntegro, o sea, estar bien segura de mis capacidades para traducir. También, por ejemplo, no salir de la carrera y tener dudas con la lengua, o si las tengo, si es que las llevo a tener, que yo creo que sí puede pasar (a todos les pasa), es ser capaz de buscarlo y salir de la duda. También me gustaría, no solo en el aspecto como de conocimiento de materia, también me gustaría tener más personalidad para poder aplicarlo a un futuro trabajo quizá [...] por ejemplo, tratar con personas. Por ejemplo, una intérprete, hay que igual interactuar con personas [...] para la práctica que voy a hacer, voy a necesitar tener mucha personalidad, desenvolverme bien con las personas y eso me gustaría terminar haciendo bien, también (VIII, 42, 44, 46).

En conclusión, en esta dimensión los alumnos de traducción presentan características personales retraídas y tímidas, que se ven amparadas en un sentido de colectividad del programa, que a su vez

se enuncia como instancia de desarrollo personal, pero también como agente que tensiona la identidad de los alumnos ante los no miembros de la comunidad. En este sentido, los estudiantes hacen énfasis en el rol que tienen como representantes del grupo con el que se identifican. Hay una coherencia temporal entre las razones de ingreso al programa y las tensiones con un futuro que, aunque incierto, se perfila como oportunidad de consolidación de la idealización personal que tienen de sí mismos y el rol del traductor.

Caracterización del traductor profesional

Esta segunda parte examina la caracterización del traductor profesional, la valoración que los estudiantes otorgan a la formación recibida hasta el momento de la entrevista y sus expectativas ante la especialización en traducción de los próximos años.

Caracterización del traductor profesional

En relación con el primer punto, las narrativas de los alumnos perfilan al traductor como un profesional seguro de la labor que realiza. Esta seguridad se logra mediante la adquisición de un conocimiento teórico sólido sobre traducción, así como por el manejo de diversas temáticas. Del mismo modo, se enfatiza el manejo de las lenguas B y C, para poder generar traducciones precisas.

Por otra parte, verbalizan algunas habilidades profesionales y personales relevantes para el desarrollo de su profesión, en particular la capacidad de generar redes de contacto y apoyo para la realización de trabajos de traducción, así como la capacidad de trabajo colaborativo.

Se conceptualiza la traducción como un acto colectivo y no individual. Adicionalmente, se concibe la tarea traductora como una actividad que requiere de un desarrollo profesional constante, potenciada por un deseo propio de perfeccionamiento.

Respecto a las características personales, se destaca la *integridad*, comprendida como una combinación de varios atributos, a saber, la flexibilidad,

el compromiso, la sistematicidad y la capacidad reflexiva.

Me gustaría ser un profesional *íntegro*, o sea, estar bien segura de mis capacidades para traducir. También, por ejemplo, no salir de la carrera y tener dudas con la lengua... también me gustaría tener más personalidad para poder aplicarlo a un futuro trabajo quizá. Que siempre esté aprendiendo, que esté siempre atento a los detalles. Que ojalá... también que tenga como comunicación con la comunidad de traductores para poder como ayudarnos entre sí. Como una persona bien versátil (VII, 21, 28).

[El traductor es alguien] flexible con su trabajo, con lo que está haciendo, y alguien que pueda colaborar con los demás también, si fuera necesario. Me gustaría ser, buena. O sea, tener una base bien firme y poder hacer las cosas bien... que [las] traducciones estén correctas, lo más correctas posible... como aspirar a la excelencia... que sea de calidad el trabajo (v, 28, 31).

En cuanto a los factores privados que intervienen en la formación profesional de un traductor, los estudiantes señalan inicialmente que la capacidad de generar redes de contactos es fundamental para establecer potenciales oportunidades laborales en el futuro. Esto coincide con la noción de que la traducción es un acto individual inserto en una colectividad. Adicionalmente, apuntan al esfuerzo y la perseverancia como ejes sostenedores de la motivación en el aprendizaje y el dominio de las lenguas de trabajo. En relación con esto último, se enfatiza una metodología de trabajo acuciosa y sistemática, lo que demanda una autogestión del tiempo que el estudiante debe asumir.

Lo anterior se asocia con la capacidad de responsabilizarse para suplir carencias y debilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, en la búsqueda de oportunidades de práctica significativa, la proactividad figura como una habilidad crucial a desarrollar.

Por último, destacan el rol que tiene el conocimiento en diversas áreas de estudio para lograr realizar traducciones de manera eficiente.

[...] cuando empecé la carrera, yo tenía la impresión de que... habían ciertos profes que no se desempeñaban

tan bien como otros profes y que eso iba a impedir que yo aprendiera mejor; pero esto ya fue en primer año; ahora en tercero, sigo pensando que hay profes que no son tan competentes como otros profes, pero que aun así, yo igual puedo avanzar como por mí misma, que no es necesario que me ligue tanto al programa de un profesor o a lo que un profesor estima conveniente que aprendamos (II, 48).

[...] en lengua portuguesa, no tener las suficientes instancias para practicar la lengua, por ejemplo, o no sentirme con suficiente contenido. O a veces siento que están repitiendo todo, entonces, como un repaso de los otros años. Entonces, a veces siento que eso me puede afectar, como sentirme débil en el aspecto de la lengua (VIII, 36).

Por otra parte, los factores externos se agrupan en tres categorías: metodológicos, curriculares y personales. Los primeros están relacionados con el programa de estudio. Al respecto, señalan que existen problemas didácticos en las clases de las lenguas B y C. En concreto, se cuestiona la idoneidad de los profesores para impartir dichas cátedras, en particular en el caso de las asignaturas relacionadas con el área de japonés. La dificultad que presenta este idioma se debe a la falta de instancias de práctica significativa con hablantes nativos.

Adicionalmente, señalan que el grupo tiene un papel relevante en el proceso de aprendizaje.

Por último, se acusa que las convenciones propias de las asignaturas de lingüística constituyen un desafío cognitivo importante para algunos estudiantes.

Hay algunos profesores que tal vez no... siento que no son los adecuados para enseñarnos ciertas cosas y... eso va a ser bastante difícil como, en cuanto a la motivación o aprender ciertas cosas, y que son habilidades importantes para el traductor... Sobre todo en el área de japonés, siento que hay profesores que tal vez no son muy buenos... sobre todo con los profesores de lengua... hay algunos que tal vez no son profesores como por carrera y no tienen una metodología para enseñar, u otros profesores que tal vez no hablan tan bien japonés y que eso hace bastante difícil poder aprender el idioma y, realmente, aprender el idioma es importante para un traductor (I, 74, 75, 77).

En cuanto al aspecto curricular, los alumnos señalan que el número de idiomas a aprender no permite que se pueda destinar suficiente tiempo a cada uno para aprenderlos de manera óptima. Además, se enfatiza en el alto nivel de exigencia que posee el programa en cuanto al rendimiento.

[...] la cantidad de ramos [cursos]. Sí, yo creo que el hecho de algunos semestres tener tantos ramos, hace que no pueda enfocarme apropiadamente o enfocarme en lo que yo querría enfocarme más a fondo (III, 50).

[...] yo siento que la exigencia está bien, pero a veces como que el trabajo sobrepasa lo que uno puede hacer (VI, 38).

Por último, en el ámbito personal, los alumnos nombran los impedimentos fisiológicos (accidentes que provoquen ceguera o discapacidad), problemas interpersonales (discusiones o fallecimiento de familiares) y compromisos extracurriculares (trabajo, voluntariado o cuidar a algún familiar) como posibles factores que atentan contra el desarrollo profesional. Del mismo modo, se plantea que el deseo de un egreso oportuno del programa pueda verse amenazado por posibles paralizaciones (paros) estudiantiles en la Universidad.

Valoración de la formación a la fecha

En sus narrativas, los estudiantes se muestran tensionados en cuanto a su satisfacción con la calidad de la preparación *ad portas* del inicio de la formación en traducción. Algunos de los participantes destacan la estructuración de la malla curricular y vislumbran potencial en las posibles alternativas profesionales futuras. Otros participantes señalan no sentirse preparados en las lenguas B y C. Lo anterior obedece a problemas metodológicos y didácticos experimentados en los cinco niveles del programa. Al respecto, acusan repetición de contenidos y textos de estudios desactualizados.

Se aprecia una distinción entre ciertos profesores que aparentemente cumplen con las expectativas de los estudiantes, mientras que otros son seriamente cuestionados en su actuar docente,

en particular en su capacidad de generar instancias de práctica significativa. En este sentido, hay una valoración de la producción propia, concebida como la aplicación de los conocimientos desarrollados en la configuración de una identidad propia en las lenguas B y C.

[...] de los ramos de japonés también siento un poco de frustración de... que siento que de repente la didáctica no se adapta muy bien a enseñar bien la lengua, como nos apegamos mucho al Minna no Nihongo [texto de enseñanza de japonés], que está muy desactualizado, que cuesta mucho aprender japonés con eso, que al final termina siendo más estudio de uno que lo que entrega la universidad (IX, 52).

[...] y nos frustraba mucho que el profesor utilizara el... que él dijera: "ya, utilicemos esta lección del Minna no Nihongo", y la leyerá y dijera: "ya, vayan viendo dónde van los acentos"; nosotros los íbamos poniendo y él decía una palabra y él decía: "no, yo creo que el acento va acá y que va acá", y a veces los iba cambiando y como que nosotros no le encontrábamos la ciencia, porque era como literalmente tratar de adivinar dónde estaba para nosotros, porque después aparecía la prueba y nos aparecía un montón de palabras y nosotros estábamos como "pucha, esto lo escuchamos una vez, ¿cómo voy a saber dónde está el acento acá si no nos enseñaron como ninguna técnica para aprenderlo?" (VII, 38).

[...] aprendo mucho produciendo más que repitiendo cosas, y la verdad es que repetimos hartas formas en las clases y es poco lo que producimos. Siento que, en ese sentido, me gustaría que hubiera más y en todo aspecto, porque recuerdo que el semestre antes anterior, el primer semestre del año pasado, tuvimos dos ramos que eran los de cultura, que nos hacían hacer ensayos y hartas cosas escritas, producidas por uno, y... ahí sentía que en verdad estaba como, no sé, aplicando todo lo que había aprendido... sé que me iría terrible en japonés, pero me gustaría intentarlo [...] (V, 40).

Adicionalmente, se observa una diferencia en las conductas de entrada de los alumnos al ingreso a la carrera. Mientras que algunos alumnos critican la estructura y la planificación de las asignaturas de expresión oral y escrita en español, otros la valoran, en cuanto a que les han posibilitado desarrollar habilidades sociales que no hubieran podido consolidar de otra manera.

[...] el ramo de expresión oral y escrita, siento que pudo haber sido bastante provechoso para aprender

formalidades al escribir, pero se enfocó muy poco en esas cosas como ortografía y puntuación, y luego fue a otros temas como que no eran muy útiles (IX, 53).

Con ramos como “expresión oral”, me ayudó harto a poder vencer ese terror a hablar en público. En eso específicamente me ayudó más (VIII, 50).

Por último, los alumnos concuerdan en el alto valor de las asignaturas de cultura en el programa, pero señalan limitaciones en cuanto a: (1) tiempo para la entrega del contenido y (2) preparación de los profesores que imparten la asignatura.

Expectativas sobre el ciclo profesional

Los alumnos cuestionan la articulación curricular del programa, en particular el que las asignaturas de traducción se integren a partir del sexto nivel en adelante. En este sentido, expresan que este cambio requiere una transición más gradual. A pesar de esto, se evidencia un claro interés de la mayoría de los participantes en iniciar el ciclo de traducción y relacionarse con estrategias que les faculte para enfrentar diferentes tipos textuales de manera precisa. Esto, según algunos, les posibilitaría desarrollar cierta seguridad para poder enfrentar los textos a traducir de mejor manera, así como aprender sobre diversas áreas temáticas.

Por otro lado, existe inseguridad en cuanto a las capacidades propias para afrontar las asignaturas de traducción de manera adecuada durante los cursos. No obstante, los participantes perfilan la práctica como instancia para consolidar sus habilidades y así poder concluir sus estudios en los plazos establecidos por el programa.

[...] me ponen nerviosa, porque siento que quizás mis traducciones no sean las mejores. Entonces, me da nervios no ser tan eficiente como debería como traductora ahora al empezar a darme cuenta de que quizás las cosas no me están saliendo bien (VII, 46).

[...] me siento emocionada de como que por fin poder ver esto de la traducción en sí. Espero que, espero entender toda la parte como teórica también y tener mucho en práctica. Espero que sea como equilibrado esos dos aspectos, que sean equilibrados, también, para yo también poder desarrollar mis capacidades y

también como mejorar en lo que siento que no estoy muy bien (VI, 46).

Resulta interesante que, en algunos casos, se evidencia, en este nivel de aprendizaje, conciencia de la ética del traductor y la voz del mismo en la traducción.

[...] como por ejemplo cuando... si hago una traducción, tener en cuenta como a quién va dirigida la traducción, quién es el autor, qué es lo que quiere transmitir y reflejar como su punto de vista y no como meterme en eso si es que no tengo como la autoridad de hacerlo, que es como la parte ética de la traducción; y también que, si eso pasa, que no pase porque podría ser un error, así que quiero poder saber identificar esos errores para que no pase esa situación (VI, 39).

Discusión

Las narraciones analizadas sugieren que los participantes tienen una vivencia de sí mismos, en donde se recalca constantemente el miedo a equivocarse, la exposición, la culpa y la vergüenza. De acuerdo con su narrativa, se reconocen a sí mismos desde emociones secundarias y algunas primarias, lo que daría cuenta de un doble anclaje psicológico. En concreto, los alumnos transitarían hacia la polaridad *outward*, es decir, todas aquellas emociones que emergen cuando existe la presencia de otro, real o simbólico. En este sentido, es posible visualizar que los participantes tienen una vivencia de sí mismos, en donde se recalca constantemente el miedo a la exposición a un posible error, la culpa y la vergüenza.

Desde este punto de vista, los estudiantes van construyendo una identidad, en donde son particularmente sensibles a los ojos de los demás, sintiéndose interpelados a ser responsables, éticos, rigurosos, etc. El que se reconozcan de esta forma pareciera que tensiona sus deseos, anhelos y posibilidades, pues al estar doblemente anclados, terminan generando una brecha entre el qué quieren de sí mismos de cara al quién deben ser. En consecuencia, el sentido de agencia y autoeficacia se encuentra constantemente apelando a un otro y al miedo como puntos de referencia, desconociendo en ocasiones que tanto la experiencia como el quehacer académico les pertenece.

Asimismo, dicho doble anclaje facilitaría la permanencia en un estado de entender que quieren ser profesionales íntegros, pero que, desde el cómo, se sienten visceralmente atemorizados y paralizados, lo que les dificulta poder agenciar al menos en la actualidad.

Por otra parte, el desarrollo de una identidad grupal entre los pares les facultaría para que se sientan seguros, cómodos y con un sentido de pertenencia, que diferiría al de otras carreras universitarias. Este sentido de pertenencia les permitiría vivir con adecuación afectiva, o sea, que lo que sienten dentro del grupo es pertinente, viviéndose a sí mismos como sujetos situados en un contexto que posibilita anclar las emociones libremente. No obstante, tal identidad pareciera vivir con dificultad al enfrentar a personas externas, pues sienten que tienen que explicar y exponer constantemente la validez e importancia de lo que estudian. Pareciera que esta dificultad marca un punto significativo en cuanto a sentirse visibles y validados de cara a los demás, pues es una de las experiencias que viven con inseguridad.

Todos los participantes reconocen tener dificultad para socializar y se caracterizan por ser personas tímidas, calladas o de pocas palabras. Es aquí en donde emerge un conflicto, pues aquello es vivido desde el padecimiento, es decir, desde un lugar psicológico, en donde dichas características personales serían difíciles de superar y formarían parte de una cualidad perenne a lo largo del tiempo, que coarta su libertad psicológica. Asimismo, podría señalarse que la tranquilidad que existe al sentirse pertenecientes y validados en un grupo de personas, evidencia el no verse exigidos a hacerse cargo de su socialización.

La inseguridad puede ser interpretada principalmente desde el reconocimiento afectivo hacia la alteridad: los demás son vistos como personas que devalúan la elección de su carrera. Al ser particularmente sensibles a esta mirada y, a su vez, esta, al ser constantemente cambiante, se pierden a sí mismos como punto de referencia, corriendo el peligro de que los demás comiencen a serlo. Desde

ese lugar es donde se ven exigidos a explicar de qué se trata y lo importante que es estudiar Lingüística Aplicada a la Traducción. Un ejemplo de aquello es la dificultad que hay para describirse a sí mismos en comparación a cómo se reconocen como estudiantes, en donde es posible levantar más narrativas y significados asociados.

Como se ha señalado en la literatura (Erikson y Erikson, 1997; Marcia, 1980), es posible evidenciar las diferentes tensiones emocionales que emergen a propósito del tránsito entre el compromiso ético emocional y, a su vez, lo que se espera de un estudiante exitoso. Aparentemente, dicha tensión se vive entre la alteridad como referente de la experiencia y el enmudecimiento de emociones viscerales, como la felicidad, la rabia, la tristeza, entre otras. No obstante, la tensión mencionada pareciera resolverse al encontrarse con otros semejantes con quienes se vinculan a propósito de sus similitudes identitarias: timidez, introversión, dificultad en la socialización, miedos, etc.

Si bien la identidad colectiva resulta un factor protector y sanador de cara a la brecha emocional, es este un estado psicológico en el cual aparentemente se sienten atrapados, reconociendo que se debe socializar para posicionarse como profesionales. En este sentido, la identidad colectiva actúa como una experiencia universitaria más amena en comparación con la que, de acuerdo con su relato, padecen (miedo a la exposición, timidez, introversión, etc.). En consecuencia, no existirían acciones que posibiliten agenciar esta dificultad, para hacerse cargo del presente y del futuro como estudiantes y profesionales.

El sentido de agencia del actuar de los estudiantes también estaría enmudecido, pues pareciera que efectivamente pueden estudiar y obtener buenas calificaciones, que es lo que sienten que deben hacer. No obstante, hay una autoexigencia prerreflexiva que no dejaría reconocer aquello, lo que daría como resultado la vivencia de que las notas y el rendimiento no serían suficientes. La escasez de experiencia de sentimiento de agencia permitiría comprender el hecho de vivir a sí mismos como

estudiantes que no son eficaces a la hora de cumplir con su rol académico, social y profesional.

Lo anterior se condice con la idealización de la figura del traductor, en donde se le posiciona como un individuo íntegro, con una gran cantidad de virtudes que ellos parecen no tener. En particular, la explicitación de la necesidad de redes de contacto y la capacidad de trabajo colectivo tensiona la comodidad que sienten al ser parte de la carrera, con su futuro profesional, que se ve mucho más incierto. Otro ejemplo de esta tensión se evidencia en la identificación y la categorización de problemáticas curriculares y metodológicas del programa, en donde depositan la mayor cantidad de problemas que les impedirían convertirse en traductores. Si bien esto supone una serie de consideraciones desde la estructura y la metodología de los cursos, las narrativas sugieren dos posicionamientos: por una parte, algunos alumnos culpan a la alteridad desde una pasividad en la acción, es decir, no se encuentran dispuestos a agenciar para enfrentar estos desafíos en su ipseidad; por otra, algunos alumnos utilizan estas dificultades contextuales presentes en la alteridad como insumo predicativo que permite impulsar la agencia para tomar acciones que favorezcan sopesar dichos impedimentos o carencias metodológicas.

Conclusiones

Este trabajo corresponde a un primer acercamiento al posicionamiento de un grupo de alumnos de Traducción que inician su proceso formativo en la traducción en inglés como lengua B. Las narrativas de los estudiantes sugieren que existe una baja agencia prerreflexiva o, en algunos casos, esta está ausente. Además, se evidencia un doble anclaje emocional, pues admiten que en ocasiones no agencian tanto como esperarían hacerlo, ya sea por miedo, deseo propio o por causas enmarcadas en la alteridad, por ejemplo, estructura curricular del programa, metodología y didáctica de las asignaturas, y maximización del uso de su tiempo de trabajo autónomo. Esto último perfila la autoeficacia a este nivel como una actitud positiva de agencia

hacia el programa de estudios, así como un buen desempeño en las lenguas estudiadas.

Por otra parte, prima una identidad colectiva como un factor que ofrece protección ante la confrontación con los otros no miembros del programa de estudios. No obstante, dicha protección mancomunada no es efectiva frente a la autoexigencia prerreflexiva de algunos alumnos. Dicha autoexigencia no les permite valorar sus buenos resultados académicos como parte de su desarrollo profesional, ya que siguen pensando que no poseen las competencias necesarias y que cualquier esfuerzo no es suficiente.

En consecuencia, se podría perfilar al alumno de tercer año del programa como un individuo reservado, con dificultades para socializar y agenciar su desarrollo personal individual y profesional en el programa. No obstante, la colectividad y el sentido de grupo permiten que pueda sobrellevar ciertas situaciones y generar un posicionamiento más activo hacia la alteridad.

Este tipo de insumo resulta de mucha utilidad para la planificación didáctica de las unidades de traducción, pues al conocer la identidad del alumno que vive el programa, se podría llegar a una dinámica que potencie un reconocimiento y una agencia de emociones viscerales y secundarias, que posibiliten que los alumnos se hagan responsables de su proceso de aprendizaje, como señalan en su narrativa.

En ese sentido, se hacen necesarios dos reflexiones desde el currículo: (1) que el diseño de asignaturas dentro del programa permita una transición libre desde una polaridad *outward* a *inward* para potenciar la agencia de los alumnos, y (2) planificar las asignaturas desde una mirada constructivista, donde la negociación de significados se realice de forma colectiva, de manera que se potencien el desarrollo de competencias profesionales y habilidades sociales. Esto último sería de especial relevancia para poder generar las redes de contactos que los alumnos esperan de un traductor profesional.

Referencias

- Arciero, G. (2009). *Tras las huellas de sí mismo*. Amorrortu.
- Arciero, G., y Bondolfi, G. (2009). *Selfhood, identity and personality styles*. Wiley Blackwell.
- Atkinson, D. P. (2012). *Freelance translator success and psychological skill: A study of translator competence with perspectives from work psychology* (Tesis doctoral). University of Auckland, Nueva Zelanda.
- Atkinson, D. P. (2014). Developing psychological skill for the global language industry: An exploration of approaches to translator and interpreter training. *Translation Spaces*, 3, 1-24. <https://doi.org/10.1075/ts.3.01atk>
- Diéguez, M. I., Lazo, R. M., y Quezada, C. (2014). Estudio de mercado de la traducción en Argentina, Chile y España: perfil académico y profesional de los traductores. *Onomázein*, (30), 70-89. <https://doi.org/10.7764/onomazein.30.6>
- Diéguez, M. I., Lazo, R. M., y Quezada, C. (2015). Perfil del teletraductor en Argentina, Chile y España: las TIC aplicadas a la práctica profesional. *Onomázein*, (31), 1-19. <https://doi.org/10.7764/onomazein.31.2>
- Erikson, E. H., y Erikson, J. M. (1997). *The life cycle completed*. W.W. Norton.
- Gallagher, S. (2009). Philosophical antecedents of situated cognition. En P. Robbins y M. Aydede (Eds.), *Cambridge handbook of situated cognition* (pp. 35-51). Cambridge University Press.
- Gallagher, S., y Zahavi, D. (2012) *The phenomenological mind*. Routledge.
- Haro-Soler, M. M. (2017a). ¿Cómo desarrollar la autoeficacia del estudiantado? Presentación y evaluación de una experiencia formativa en el aula de traducción. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 50-74. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.567>
- Haro-Soler, M. M. (2017b). Teaching practices and translation students' self-efficacy: A qualitative study of teachers' perceptions. *Current Trends in Translation Teaching and Learning E*, 4, 198-228.
- Haro-Soler, M. M. (2018). *Las creencias de autoeficacia del estudiantado de Traducción: una radiografía de su desarrollo* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Hubscher-Davidson, S. (2018). *Translation and emotion. A psychological perspective*. Routledge.
- Marcia, J. E. (1980). *Identity in adolescence*. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). Wiley.
- Muñoz, R. (2014). Situating translation expertise: A review with a sketch of a construct. En J. W. Schwieter y A. Ferreira (Eds.), *The development of translation competence: Theories and methodologies from psycholinguistics and cognitive science* (pp. 2-57). Cambridge Scholars Publishing.
- Organización Mundial de la Salud (2020). *Cegera y discapacidad visual*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>
- PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación). (2017). *PACTE Translation Competence Model*. En A. Hurtado Albir (Ed.), *Researching translation competence by PACTE Group* (pp. 35-41). John Benjamins.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., Duskin, F. R., Olivares, S. M., Paddilla, S. G. E. (2009). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. McGraw-Hill.
- Ricoeur, P. (1996). *El sí mismo como otro*. Siglo Veintiuno Editores.
- Ricoeur, P., y Neira, C.A. (2013). *Sí mismo como otro*. Siglo Veintiuno.
- Shanahan, M., Porfeli, E., y Mortimer, J. (2005). Subjective age identity and the transition to adulthood: When do adolescents become adults? En R. A. Settersten y R.G. Rumbaut (Eds.), *On the frontier of adulthood: Theory, research, and public policy* (pp. 225-255). University of Chicago Press.
- Skorikov, V. B., y Vondracek, F. W. (2012). Occupational identity. En S. J. Schwartz, K. Luyckx y V. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 693-714). Springer.
- Subsecretaría de Relaciones Económicas Internacionales. (2020). *Chile y el comercio de servicios*. <https://www.subrei.gob.cl/servicios/>
- Tan, C. P., Van der Molen, H. T. y Schmidt, H. G. (2016). To what extent does problem-based learning contribute to students' professional identity development? *Teaching and Teacher Education*, 54, 54-64. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.009>

- Way, C. (2009). Bringing professional practices into translation classrooms. En I. Kemble (Ed.), *The changing face of translation* (pp. 131-142). University of Portsmouth.
- Wood, R. E., Atkins, P., y Taberero, C. (2000). Self-efficacy and strategy on complex tasks. *Applied Psychology: An International Review*, 49(3), 430-446. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00024>
- Zahavi, D. (2010). Naturalized phenomenology. En D. Schmicking y S. Gallagher (Eds.), *The handbook of phenomenology and cognitive science* (pp. 2-19). Springer.

Cómo citar este artículo: Singer, Néstor, López, Vania, y Basaure, Rosa. (2020). Identidad profesional en estudiantes de traducción chilenos: posicionamiento, percepciones y valoraciones iniciales. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 455-473. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a01>

LA ESCRITURA ACADÉMICA: PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES DE CIENCIAS HUMANAS Y CIENCIAS DE LA INGENIERÍA DE UNA UNIVERSIDAD CHILENA

ACADEMIC WRITING: PERCEPTIONS OF STUDENTS OF HUMAN SCIENCES AND ENGINEERING SCIENCES AT A CHILEAN UNIVERSITY

L'ÉCRITURE ACADÉMIQUE: PERCEPTIONS DES ÉTUDIANTS EN SCIENCES HUMAINES ET SCIENCES DE L'INGÉNIEURIE D'UNE UNIVERSITÉ CHILIENNE

Ana E. Vine-Jara

Doctora en Lingüística, Universidad de Concepción.

Profesora asistente del

Departamento de Español, Facultad de Humanidades y Arte, Universidad de Concepción, Chile.

E-mail: avine@udec.cl

<https://orcid.org/0000-0002-2646-5303>

Este estudio fue financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción, Proyecto VRID Iniciación 217.062.053-1.0IN "Evaluación de la expresión escrita y oral de nivel B2 en español como lengua extranjera con fines específicos académicos".

Mis agradecimientos a la Dra. Katia Sáez Carrillo (Académica del Departamento de Estadística de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Concepción) por su valiosa colaboración en el procesamiento y análisis de los datos cuantitativos en este estudio.

RESUMEN

En este artículo se presenta un estudio cuantitativo de tipo transeccional exploratorio, cuyo objetivo principal es conocer la percepción de dos grupos de estudiantes de una universidad chilena sobre las distintas dimensiones de la escritura académica. El primero proviene de Ciencias Humanas (20 estudiantes de Traducción) y el segundo, de Ciencias de la Ingeniería (32 estudiantes de Ingenierías). Para ello, se diseñó y aplicó un cuestionario tipo Likert, basado en una escala para la identificación de problemáticas en la escritura académica y en las cinco dimensiones que abarcan el antes, el durante y el después de la escritura académica (planificación, textualización, revisión, postergación del inicio de la escritura, actitudes hacia la escritura). Los resultados muestran que los alumnos de Ciencias de la Ingeniería perciben mayores dificultades para enfrentar la escritura que los de Ciencias Humanas. En las dimensiones de textualización y de revisión también se observan diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. Esto evidencia la necesidad de enseñar a escribir en la universidad de forma diferenciada en los distintos ámbitos especializados.

Palabras clave: escritura académica; enseñanza de la escritura; escritura académica en ciencias humanas; escritura académica en ciencias de la ingeniería.

ABSTRACT

This paper presents an exploratory cross-sectional quantitative study, the main goal of which was to know the perceptions about academic writing from two groups of student at a Chilean university. The first group was enrolled in a program in the field of human sciences (20 students in the Translation program) and the second was enrolled in Engineering Sciences (32 Engineering students). For this purpose, a Likert questionnaire was designed and applied, based on a scale to identify problems in academic writing and on the five dimensions covering the before, during and after academic writing ((planning, textualization, revision, postponing writing,

475

Recibido: 2018-03-09/ Aceptado: 2019-04-08 / Publicado: 2020-05-05
<http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a02>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 25 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2020), PP. 475-491, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

attitudes towards writing). The results show that students of Engineering Sciences perceive greater difficulties in writing than students from Humans Sciences. In the dimensions of textualization and revision, statistically significant differences were also observed between both groups. This demonstrates the need to teach writing in different specialized fields at the university.

Keywords: academic writing; teaching writing; academic writing in human sciences; academic writing in engineering.

RÉSUMÉ

Cet article présente une étude quantitative de type transversale exploratoire visant principalement à connaître la perception sur l'écriture académique parmi deux groupes d'étudiants d'une université chilienne. Le premier groupe provenant d'une filière en sciences humaines (20 étudiants de traduction) et le second groupe en sciences de l'ingénierie (32 étudiants d'ingénierie). À ce but, un questionnaire de type Likert a été conçu et appliqué, basé sur une échelle d'identification des problèmes d'écriture académique dans les cinq dimensions qui couvrent l'avant, pendant et après l'écriture académique (planification, textualisation, révision, report du début de l'écriture, attitudes envers l'écriture). Les résultats montrent que les étudiants de sciences de l'ingénierie ont plus de difficultés en écriture académique. Les différences statistiques les plus significatives entre les deux groupes ont été observées pour la textualisation et la révision. Cela démontre la nécessité d'enseigner à écrire à l'université, dans les différents domaines spécialisés.

Mots-clés : écriture académique ; enseignement de l'écriture ; rédaction académique en sciences humaines ; rédaction académique en sciences de l'ingénierie.

Introducción

En el ámbito universitario existe la creencia de que los estudiantes que ingresan a la educación superior cuentan con las competencias suficientes para enfrentar la escritura de distintos tipos de textos (Errázuriz, Arriagada, Contreras y López, 2015). Sin embargo, la experiencia y la investigación evidencian lo contrario, pues los estudiantes, durante la educación básica y secundaria, se han dedicado a “reproducir el conocimiento”, mientras que en la universidad se espera que los alumnos sean capaces de “transformar el conocimiento” a partir de lo que escriben (Scardamalia y Bereiter, 1992, p. 46). Es esta exigencia la que detona innumerables problemáticas (Errázuriz *et al.*, 2015), que demuestran la necesidad de que este proceso sea enseñado (Carlino, 2005).

Ortiz (2011) identifica dos enfoques bajo los cuales se han realizado los trabajos o estudios sobre la escritura académica: el enfoque cognitivo y el enfoque sociocognitivo.

Según Castelló (2002), el *enfoque cognitivo* tiene en cuenta los procesos mentales que la escritura implica. Esta visión hizo que la atención investigativa se centrara en el proceso, más que en el producto, por lo que era necesario enseñar a escribir. En este contexto se sitúan los trabajos pioneros de Flower y Hayes (1981) y de Bereiter y Scardamalia (1987). El modelo de Flower y Hayes (1981) plantea que la escritura es una actividad recursiva y no lineal, por lo que el escritor puede volver sobre sus ideas, evaluarlas o agregar otras. Este modelo señala tres procesos básicos: planificación, textualización y revisión, a partir de los cuales se agregan tres subprocesos en la planificación: la generación de ideas, la fijación de objetivos, la formulación de las ideas en un lenguaje visible (escribir las ideas), y dos subprocesos en la revisión: la evaluación y la revisión de la producción escrita. Por su parte, Bereiter y Scardamalia (1987) reconocen dos modelos de escritura: el primero, de “decir el conocimiento”, donde el escritor escribe lo que sabe sobre un tema sin una planificación (escritor inmaduro) y, el segundo, de “transformar el conocimiento”, en el cual el escritor analiza la situación retórica de la composición (escritor maduro), es

decir, toma en cuenta el propósito, a quién va dirigido el texto, etc.

Respecto al *enfoque sociocognitivo*, en este también se reconocen los procesos cognitivos que presenta la actividad de escribir, pero se enfatiza en que ellos dependen del contexto en el que se sitúa quien escribe. En palabras de Castelló:

[...] la concepción sociocognitiva supone considerar el proceso de composición escrita como un proceso cognitivo que ocurre dentro de la cabeza del escritor, pero situado socialmente; lo que acaba haciendo ese escritor depende de la situación comunicativa específica que le lleva a escribir. (2002, p. 151)

La investigación en el ámbito de la escritura ha puesto énfasis en los niveles de enseñanza básica y secundaria por sobre la universitaria. De hecho, se cree que un estudiante que finaliza la educación secundaria tiene las competencias suficientes y, por lo tanto, está preparado para elaborar distintos escritos de manera óptima (Errázuriz *et al.*, 2015). Sin embargo, diversos estudios demuestran las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes universitarios (Avilán, 2004; Errázuriz *et al.*, 2015; Tapia, 2014) y la necesidad de que en los estudios superiores se enseñe a escribir desde las disciplinas.

En este artículo se presenta un estudio cuantitativo transeccional exploratorio, cuyo objetivo es conocer las percepciones de dos grupos de estudiantes de una universidad chilena, uno de las Ciencias Humanas (Traducción) y otro de las Ciencias de la Ingeniería (Ingeniería) sobre las distintas dimensiones (planificación, textualización, revisión, postergación del inicio de la escritura, actitudes hacia la escritura) del proceso de escritura académica.

Marco teórico

En este apartado, primero se introduce el concepto de *alfabetización académica*; luego se dan a conocer las principales dificultades que se presentan en la escritura académica (antes, durante y después del proceso) y, finalmente, se da a conocer la escala de evaluación de las concepciones sobre la escritura en la que se basa este estudio.

Alfabetización académica

Según Carlino, el concepto de *alfabetización académica* comprende el “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (2003, p. 409). Se trata de enseñar a los estudiantes universitarios las prácticas discursivas de la disciplina para que puedan acceder y participar de ella. Enseñar sobre una disciplina es un proceso difícil, porque implica que los estudiantes aprenden a leer y a producir textos de una densidad compleja, en los que se abordan temáticas propias de la disciplina de formación del estudiante.

La alfabetización no es una habilidad básica que se logra de una vez y de forma definitiva; por el contrario, se trata de un proceso. En este sentido, alfabetizar académicamente implica que en cada una de las áreas se esté dispuesto a enseñar la cultura de la disciplina que se imparte, es decir, las convenciones respecto de cómo se escribe o lee en cada una de ellas. De esta manera, se logrará un verdadero proceso de inclusión de los estudiantes en sus respectivos ámbitos disciplinares. Por lo tanto, no se puede alfabetizar académicamente en una única materia ni en un solo ciclo educativo, pues cada disciplina tiene sus particularidades (Carlino, 2003).

Las dificultades de la escritura

La escritura es una actividad compleja, de operaciones interdependientes, fuertemente vinculadas a percepciones sobre el proceso de escritura, así como también a la creencia de autoeficacia de quien escribe (Difabio, 2013). Según Narvaja, Di Stefano y Pereira (2013), en la tarea de escribir influyen las características propias de la escritura y los factores cognitivos e histórico-sociales del escritor. En el contexto académico, la escritura es una actividad que exige un elevado nivel de procesamiento cognitivo, pues el alumno debe ser capaz de autorregular su propio aprendizaje (Bangert-Drowns, Hurley y Wilkinson, 2004). Esto significa que hace uso de estrategias cognitivas y metacognitivas durante el proceso de escritura.

Las dificultades de la escritura se deben a su carácter diferido, esto es, el escrito debe ser comprensible y autónomo, pues el escritor no tendrá en frente a sus posibles lectores para explicar lo que quiso decir en su texto. Narvaja *et al.* (2013) señalan que el hecho de que la comunicación escrita se presente de manera diferida lleva a que quien escribe tenga que ponerse en el lugar del lector (imaginarlo, tener en cuenta su contexto). Al respecto, Errázuriz *et al.* (2015) afirman que los estudiantes universitarios no llegan a este nivel de madurez que les permita ponerse en el lugar del lector. En palabras de Scardamalia y Bereiter (1992), no logran “transformar el conocimiento” en el desarrollo de la escritura, esto es, que su escritura ocurre sin llevar a cabo un proceso metacognitivo (planificación, pensar en los destinatarios del texto, monitoreo del proceso de escritura, etc.).

En relación con las dificultades en la escritura, Carlino (2004) ha identificado cuatro problemáticas que afectan el proceso de escritura de los universitarios. Se trata de: (1) la dificultad para escribir teniendo en cuenta el lector al que se dirige el texto; (2) el desaprovechamiento del potencial epistémico que tiene la escritura (la situación retórica de composición); (3) la tendencia a revisar los aspectos superficiales del texto y no a modificar las ideas, y (4) la postergación del momento del inicio de la escritura.

Por su parte, Rodríguez y García (2015), en el contexto de las disciplinas pedagógicas, sitúan las problemáticas de escritura en tres momentos: antes, durante y después de la escritura:

- *Antes de la escritura.* Los problemas se identifican en cuatro aspectos: (1) la falta de claridad respecto de los objetivos que guían la escritura, lo cual incluye tener en cuenta a los probables lectores; (2) el desconocimiento de las tipologías textuales características de los textos académicos; (3) la ausencia de una planificación de la escritura y (4) los aspectos emocionales relacionados con la tarea de escribir, por ejemplo, la inseguridad personal.

En relación con las tipologías o secuencias textuales, es preciso señalar que los textos nunca son

puros (un cuento no solo es narración, sino que también incluye descripción), por lo que la noción de *tipología textual* permite organizar y clasificar la dimensión heterogénea de la mayoría de los textos. Comúnmente, se distinguen cinco secuencias textuales al interior de los textos: diálogo, narración, descripción, exposición y argumentación (Montolío, 2000). Hay algunos autores que reducen este número de tipologías. En el cuestionario que se aplicó a la muestra, a modo de ejemplo o recordatorio, solo se mencionan tres tipologías entre paréntesis.

- *Durante la escritura.* Las dificultades en esta etapa se relacionan con: (1) la complejidad para presentar distintas posturas en el texto; (2) la construcción de una voz propia (desapegarse de lo que dicen los otros autores, emitir su propia voz a partir de lo que ha leído sobre un tema) dentro del texto y el diálogo con los autores revisados; (3) la ausencia de un lenguaje científico característico de la disciplina; (4) la falta de evidencias que sustenten la información redactada, y (5) la complejidad para concluir el escrito.
- *Después de la escritura.* Las problemáticas están centradas en: (1) el apresuramiento para difundir el escrito, sin hacer reformulaciones; (2) la ausencia de parámetros que guíen la revisión del texto y que aporten a una nueva versión del mismo; (3) la dificultad para incluir los comentarios que realizan los revisores o lectores del texto.

Si bien se trata de resultados obtenidos en el ámbito específico de las disciplinas pedagógicas, estos se pueden extrapolar también a otros contextos disciplinares.

La escala de evaluación de las concepciones sobre la escritura

Según Difabio (2012), las *concepciones* o *percepciones* corresponden a las creencias o conocimientos que tienen los estudiantes en cuanto al proceso de escribir. Difabio (2012; 2013) diseñó una escala para la evaluación de la escritura académica a nivel de posgrado, la cual se aplicó a doctorandos del área de educación.

Esta escala recoge ítems de las propuestas de cinco instrumentos (Lavelle y Bushrow, 2007; Lavelle y Guarino, 2003; Lonka, 1996; Torrance, Thomas y Robinson, 1994; Zimmerman y Bandura, 1994) y la autora agregó catorce ítems, de acuerdo con su objetivo investigativo: el posgrado.

En total, la escala propuesta se compone de setenta ítems, distribuidos en cuatro dimensiones: estrategias de escritura, estrategias de regulación, concepciones sobre la escritura y autoeficacia para la escritura. Las “estrategias de escritura” comprenden la secuencia de procesos recursivos de Flower y Hayes (1981): planificación de la escritura, textualización o la producción escrita del texto y la revisión. Las “estrategias de regulación” tienen como objetivo conocer cómo el estudiante autorregula la escritura (qué estrategias cognitivas y metacognitivas utiliza mientras escribe). Las “concepciones sobre la escritura” pretenden dar cuenta de las creencias que tienen los estudiantes a partir de sus experiencias mientras escriben, y la variable de “autoeficacia” se relaciona con la autopercepción que tienen los estudiantes respecto de sus capacidades para llevar a cabo la tarea de escritura. Los resultados obtenidos por Difabio (2012; 2013) y Álvarez y Difabio (2017) dan cuenta de que el instrumento tiene una adecuada calidad psicométrica, por lo que logra medir apropiadamente las percepciones de los sujetos hacia la escritura académica en las variables consideradas.

En relación con esto, se debe señalar que hay pocas investigaciones que aborden las concepciones de la escritura, y las que existen, proceden de distintas perspectivas teóricas. Villalón y Mateos (2009) clasifican los estudios sobre percepción de escritura en tres enfoques: fenomenográfico, metacognitivo y en la teoría social del aprendizaje.

En el *enfoque fenomenográfico* se sitúan cuatro trabajos relevantes: (1) Hounsell (1984), referido a las concepciones sobre el género ensayo en estudiantes de Historia, donde encuentra tres percepciones diferentes: argumento, entendido como la evidencia que sustenta una postura sobre un tema, referencias a los

datos que apoyan el argumento y la expresión de ideas y opiniones; (2) Campbell, Smith y Brooker (1998), mediante entrevistas a estudiantes universitarios sobre cómo abordan el ensayo, obtienen una correlación entre, por un lado, ensayos más elaborados y percepciones constructivistas y, por otro, ensayos simplistas y percepciones reproductivas; (3) Lavelle (1993) señala que, según la intención del alumno hacia la escritura, elige distintas estrategias que impactan en su escritura; y (4) Lavelle y Bushrow (2007), en el contexto del posgrado, obtienen percepciones intuitivas, elaborativas y científicas por parte de los estudiantes.

En el *enfoque metacognitivo* se encuentran los aportes de Scardamalia y Bereiter (1992), quienes plantean dos modelos del proceso de escritura: decir el conocimiento y transformar el conocimiento. El primero se refiere a un escritor inmaduro, que transfiere sus ideas de manera lineal, tal como se le van ocurriendo con un procesamiento superficial. El segundo corresponde a un escritor experto, que toma el modelo anterior, pero va más allá, puesto que logra una interacción entre el contenido de lo que expresa y las estrategias que utiliza para hacerlo.

En el enfoque de la teoría social del aprendizaje, los especialistas investigan el efecto de las percepciones de los alumnos sobre la escritura en la producción de sus textos; por ejemplo, Villalón (2010) encuentra que los alumnos universitarios muestran conceptualizaciones más elaboradas que los alumnos de enseñanza secundaria; no obstante, ambos grupos están lejos de lograr una concepción epistémica de la escritura o, en palabras de Scardamalia y Bereiter, de “transformar el conocimiento”, es decir, hacer modificaciones y adecuaciones de su composición acorde con los objetivos que guían la escritura.

Método

En este artículo se presenta un estudio no experimental, cuantitativo, con un diseño transeccional exploratorio (es decir, se recolectaron los datos en un solo momento).

Participantes

En este estudio participaron 52 estudiantes de una universidad chilena, 32 de Ingeniería Civil Electrónica y 20 de Traducción. Los alumnos de Ingeniería se encontraban cursando segundo, tercer y cuarto año de la carrera, y los de traducción, segundo año.

En el momento de la aplicación del cuestionario, los dos grupos de estudiantes, por separado, cursaban una asignatura semestral de escritura académica.

Instrumento

El cuestionario corresponde a una escala Likert de 5 puntos (1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: indiferente; 4: de acuerdo, y 5: muy de acuerdo) y está compuesto por 36 ítems, 22 positivos o favorables, y 14 reversos o negativos. Este instrumento se aplicó en papel a los dos grupos de estudiantes.

El cuestionario se elaboró teniendo en cuenta la escala diseñada por Difabio (2012). Diecinueve de las preguntas referidas al proceso general de escritura fueron tomadas del inventario propuesto por Difabio (2012); seis de las preguntas se tomaron de Rodríguez y García (2015) sobre las diferentes etapas del proceso de escribir y once se crearon *ad hoc*, según los objetivos de la investigación.

El cuestionario contempla cinco dimensiones: planificación, textualización, revisión, postergación del inicio de la escritura y actitudes hacia la escritura. A continuación, se define operacionalmente cada una de ellas.

Planificación. Esta etapa se asume como un proceso de reflexión, previo a la escritura. En términos generales, suele ser una fase omitida o innecesaria para escritores inexpertos.

El resultado de no considerar la planificación antes de comenzar a escribir conduce a un texto desorganizado, no adaptado a lo que para el autor pueden ser las expectativas del lector.

En el cuestionario hay siete ítems que evalúan esta dimensión:

2. Dedico un tiempo a pensar sobre el tema que voy a escribir.
7. Tengo claridad respecto del lector de mi texto.
9. Comienzo a escribir con algún plan de escritura (esquema con las ideas principales).
10. Antes de comenzar a escribir tengo claridad respecto de la estructura del texto que tengo que elaborar.
21. Dedico un espacio suficiente a la recopilación de información que me servirá para elaborar mi escrito.
30. Tengo claridad respecto de los objetivos que guían mi escritura.
32. Mi escritura simplemente “ocurre” sin mayor planificación.

Textualización. Es el momento en que se plasma, en el papel u otro soporte, el esquema de ideas elaborado en la etapa de planificación de la escritura.

En el cuestionario se presentan nueve ítems en esta dimensión:

1. Me resulta difícil presentar mi propia voz dentro del texto, porque mi escritura se pega a lo que dicen otros autores.
5. Me resulta difícil mantener un lenguaje objetivo y formal mientras escribo.
6. Me cuesta ser consciente de que cada párrafo debe plantear una idea principal.
14. Trato de escribir oraciones efectivas de transición desde una idea a otra.
18. Me cuesta presentar distintas posturas sobre el tema que escribo.
19. Es difícil para mí conectar los distintos párrafos.
23. Mientras escribo un texto académico, voy desarrollando mis ideas.
29. Trato de encontrar una idea principal clara que explica el tema de mi escrito.
33. Tengo conocimientos respecto de las secuencias textuales que debe presentar un texto académico.

Revisión. La etapa de revisión textual es relevante en el proceso de redacción. Según Rodríguez y García (2015), esta puede realizarse en dos niveles: local (durante la escritura, por ejemplo, una idea o un párrafo) y global (corresponde a la revisión del texto completo).

En este sentido, en el cuestionario esta dimensión se evalúa mediante nueve ítems:

3. Reviso el borrador para hacerlo más organizado.
8. Cuando he escrito un texto largo, me esfuerzo por encontrar y corregir todos mis errores gramaticales y de estilo.
12. Cuando termino el texto, no tengo tiempo para revisarlo.
17. No reviso lo que he escrito, porque simplemente no puedo ver mis errores.
20. Suelo revisar mi escrito varias veces antes de considerarlo terminado.
22. Con frecuencia, mi primer borrador es mi producto final.
24. Después de escribir, reviso mi texto para observar si tiene faltas de ortografía.
28. Cuando termino de escribir el texto, dedico un tiempo a revisarlo.
31. Después de escribir mi texto, reviso si expresé claramente las ideas; de lo contrario, las modifico.

Postergación del inicio de la escritura. De acuerdo con Carlino (2004), una de las dificultades que tienen los estudiantes cuando escriben se debe a que postergan el momento de realizar esta actividad. Difabio (2012) señala que esto ocurre porque el escritor tiene miedo al fracaso, ansiedad, falta de autoconfianza, etc. Esta postergación lleva a una producción de textos en los que el escritor plasma sus ideas en el mismo orden en que le fueron surgiendo (prosa basada en el autor).

En el cuestionario se consideran tres ítems para evaluar esta dimensión:

11. Me cuesta empezar a escribir.
13. Me preocupo tanto por mis dificultades para la escritura que se me hace arduo empezar a escribir.
26. Pospongo la tarea de escritura hasta el último momento.

Actitudes hacia la escritura. Corresponde a las creencias que tienen los estudiantes respecto de sus capacidades para llevar a cabo la tarea de escribir.

Esta dimensión se mide en el cuestionario a través de ocho ítems:

4. Puedo empezar a escribir con facilidad.
15. El proceso de escritura me resulta estresante.
16. Detesto escribir.
25. La escritura me hace sentir bien.
27. Tengo facilidad para escribir.

- 34. Me gusta que las tareas de escritura que me asignan, tengan pautas claras, con todos los detalles.
- 35. Lo más importante en la escritura es respetar las reglas de gramática, puntuación y organización.
- 36. Si estudiara gramática y puntuación, mi escritura mejoraría mucho.

Por otro lado, debe señalarse que la autora cumplió todas las obligaciones legales aplicables en su país, lo que incluye la aprobación de los comités institucionales de vigilancia, la información a los participantes de los detalles y ausencia de riesgos por participar del estudio, y se aseguró el consentimiento firmado de los estudiantes.

Para el análisis de los datos, se utilizó el software IBM SPSS Statistics® V22.0.

Resultados

De acuerdo con el objetivo del estudio, se presentan cinco tablas, con los resultados generales y diferenciados por grupos de estudiantes en las distintas dimensiones del cuestionario. En la Tabla 1 se dan a conocer las respuestas de los estudiantes en relación con la primera dimensión del cuestionario, la “planificación”.

En términos generales, se observa en la Tabla 1 que los alumnos de Ingeniería y de Traducción tienen opiniones similares respecto de la planificación en la escritura de textos académicos. En la pregunta 2, el 78,8 % (59,6 %, “De acuerdo”, y 19,2 %, “Muy de acuerdo”) de los estudiantes reconocen que

Tabla 1 Dimensión “Planificación”

Número de pregunta	Área	Totalmente en desacuerdo (%)	En desacuerdo (%)	Indiferente (%)	De acuerdo (%)	Muy de acuerdo (%)	Estadígrafo*	Valor p
2	Total	0,0	11,5	9,6	59,6	19,2	3,53	0,3379
	Ingeniería	0,0	15,6	12,5	59,4	12,5		
	Traducción	0,0	5,0	5,0	60,0	30,0		
7	Total	1,9	28,8	26,9	40,4	1,9	4,84	0,2685
	Ingeniería	3,1	37,5	21,9	34,4	3,1		
	Traducción	0,0	15,0	35,0	50,0	0,0		
9	Total	11,5	42,3	9,6	30,8	5,8	6,53	0,1459
	Ingeniería	12,5	37,5	12,5	37,5	0,0		
	Traducción	10,0	50,0	5,0	20,0	15,0		
10	Total	1,9	23,1	23,1	44,2	7,7	4,15	0,3962
	Ingeniería	3,1	18,8	25,0	50,0	3,1		
	Traducción	0,0	30,0	20,0	35,0	15,0		
21	Total	1,9	26,9	19,2	38,5	13,5	1,67	0,9014
	Ingeniería	3,1	25,0	21,9	34,4	15,6		
	Traducción	0,0	30,0	15,0	45,0	10,0		
30	Total	0,0	34,6	23,1	30,8	11,5	0,85	0,8751
	Ingeniería	0,0	31,3	21,9	34,4	12,5		
	Traducción	0,0	40,0	25,0	25,0	10,0		
32	Total	5,8	32,7	9,6	42,3	9,6	2,84	0,5937
	Ingeniería	3,1	37,5	6,3	43,8	9,4		
	Traducción	10,0	25,0	15,0	40,0	10,0		

* Estadígrafo asociado a la obtención del test exacto de Fisher.

dedican un tiempo a pensar sobre el tema que van a escribir. Asimismo, en el ítem 7, el 34,4 % de los alumnos de Ingeniería está de acuerdo en que tienen claridad respecto del lector del texto al que le van a escribir. Estos resultados coinciden con los de Errázuriz *et al.* (2015), donde la mayoría de los alumnos de pedagogía reconocen que no tienen en cuenta al lector, pues dan por hecho que si ellos entienden sus ideas, el lector también lo hará.

En el ítem 9, el 42,3 % de los alumnos está en desacuerdo con la idea de que su escritura comience con un esquema previo, lo cual se relaciona con el resultado de las preguntas 30 y 32, en las que, respectivamente, el 34,6 % señala que no tiene claridad acerca de los objetivos que guían su escritura, y el 51,9 % (42,3 %, “De acuerdo” y 9,6 %, “Muy de acuerdo”) declara que su escritura “ocurre” sin mayor planificación. En la pregunta 21, un 52 % de la muestra (38,5 % “De acuerdo” y 13,5 % “Muy de acuerdo”) declara que dedican un espacio para recopilar información que servirá de base para elaborar sus textos.

Dado que se observan tendencias similares en las respuestas de ambos grupos, la prueba estadística de Fisher no demuestra diferencias significativas entre ellos. Según Carlino (2004) y Rodríguez y García (2015), se necesita que los alumnos puedan ser conscientes de la relevancia que tiene la planificación en la producción efectiva de un escrito.

En la Tabla 2 se aprecia una dispersión en las respuestas de la muestra en la dimensión de “textualización”, puesto que en el ítem 1, el 36,5 % afirma que no le es difícil presentar su propia voz dentro del texto, mientras que el 32,7 % reconoce que es un problema para ellos desapegarse de las ideas expuestas por otros autores en los cuales basan sus escritos, lo que resulta más problemático en el grupo de Ingeniería.

En el ítem 5, el 34,6 % (la suma de “De acuerdo” y “Muy de acuerdo”) de la muestra señala que le resulta complejo mantener un lenguaje objetivo y formal mientras escribe. Esto demuestra que escribir implica una serie de cuestiones, entre ellas, organizativas,

textuales, léxicas, etc., y esto se relaciona con la inmersión de los estudiantes en el lenguaje propio de las disciplinas y sus géneros (Errázuriz *et al.*, 2015).

Los estudiantes de ambos grupos coinciden en sus respuestas a las preguntas 6, 14 y 18; esto significa que, respectivamente, les resulta difícil ser conscientes de que cada párrafo debe plantear una idea principal; sin embargo, el 55,8 % de los alumnos intenta escribir oraciones adecuadas, que les permita avanzar en el planteamiento de las ideas (pregunta 14); por último, el 46,1 % (42,3 %, “De acuerdo”, y 3,8 %, “Muy de acuerdo” en pregunta 18) reconoce que le cuesta plantear distintas posturas sobre el tema que escribe. Esto indica que las habilidades argumentativa y contraargumentativa son dos de las más complejas en el contexto de la escritura académica (Errázuriz *et al.*, 2015).

En la pregunta 19 se observan divergencias entre ambos grupos: mientras el 53,1 % de los alumnos de Ingeniería evidencia dificultades para conectar los distintos párrafos en un texto, el 60 % de los estudiantes de Traducción señala que para ellos esto no representa un problema. Estas diferencias son significativas a nivel estadístico entre ambos grupos, con un valor $p = 0,0141$. Una de las explicaciones es que ello puede deberse a la frecuencia de la práctica de escritura en las Ciencias Humanas por sobre las Ciencias de Ingeniería, que si bien producen textos, la mayoría de sus escritos corresponden a respuestas breves dirigidas (resolución de problemas, cálculos matemáticos, etc.), cuyas soluciones evidencian la integración de la competencia lectora y escrita del estudiante.

En relación con la pregunta 23, el 65,4 % de la muestra (59,6 %, “De acuerdo” y 5,8 %, “Muy de acuerdo”) va desarrollando sus ideas mientras escribe el texto, lo que se vincula con los resultados señalados en la Tabla 1 en cuanto a que los alumnos comienzan a escribir sin un esquema previo.

En el ítem 29, un 71,1 % (59,6 % “De acuerdo” y 11,5 % “Muy de acuerdo”) de la muestra intenta encontrar una idea principal que logre dejar claro de

Tabla 2 Dimensión “Textualización”

Número de pregunta	Área	Totalmente en desacuerdo (%)	En desacuerdo (%)	Indiferente (%)	De acuerdo (%)	Muy de acuerdo (%)	Estadígrafo	Valor p
1	Total	13,5	36,5	17,3	32,7	0,0	1,88	0,6261
	Ingeniería	12,5	37,5	12,5	37,5	0,0		
	Traducción	15,0	35,0	25,0	25,0	0,0		
5	Total	13,5	38,5	13,5	30,8	3,8	4,62	0,3281
	Ingeniería	12,5	34,4	9,4	40,6	3,1		
	Traducción	15,0	45,0	20,0	15,0	5,0		
6	Total	0,0	26,9	15,4	48,1	9,6	3,08	0,4115
	Ingeniería	0,0	25,0	9,4	53,1	12,5		
	Traducción	0,0	30,0	25,0	40,0	5,0		
14	Total	0,0	17,3	23,1	55,8	3,8	4,88	0,1456
	Ingeniería	0,0	25,0	21,9	46,9	6,3		
	Traducción	0,0	5,0	25,0	70,0	0,0		
18	Total	7,7	21,2	25,0	42,3	3,8	1,88	0,7901
	Ingeniería	9,4	18,8	21,9	43,8	6,3		
	Traducción	5,0	25,0	30,0	40,0	0,0		
19*	Total	1,9	38,5	17,3	38,5	3,8	10,60	0,0141
	Ingeniería	0,0	25,0	18,8	53,1	3,1		
	Traducción	5,0	60,0	15,0	15,0	5,0		
23	Total	1,9	17,3	15,4	59,6	5,8	2,42	0,7841
	Ingeniería	0,0	18,8	12,5	62,5	6,3		
	Traducción	5,0	15,0	20,0	55,0	5,0		
29	Total	0,0	17,3	11,5	59,6	11,5	3,89	0,2755
	Ingeniería	0,0	25,0	12,5	53,1	9,4		
	Traducción	0,0	5,0	10,0	70,0	15,0		
33**	Total	9,6	38,5	15,4	36,5	0,0	23,00	< 0,0001
	Ingeniería	15,6	56,3	15,6	12,5	0,0		
	Traducción	0,0	10,0	15,0	75,0	0,0		

* valor $p < 0,05$

** valor $p < 0,01$

484

qué trata su escrito. Constituye una tarea compleja, donde el proceso de planificación de la escritura cumple un rol fundamental.

En la pregunta 33 se observa que el dominio de las secuencias textuales resulta problemático para los estudiantes de Ingeniería; así lo reconoce un 71,9 % (si se suman los porcentajes de “Totalmente en desacuerdo” y “En desacuerdo”), mientras que los alumnos de Traducción reconocen, en un 75 %, que

tienen algún tipo de formación o conocimiento respecto de las secuencias textuales (por ejemplo, la narración, la descripción, etc.).

Estos resultados demuestran la necesidad de que en las distintas carreras se dicten asignaturas relacionadas con el proceso de escritura en la universidad (Carlino, 2003; Ortiz, 2011). Al respecto, la carrera de Ingeniería Civil Electrónica, presentada en este estudio, solo considera un curso semestral de

escritura académica en toda su formación (en el tercer año). En la carrera de Traducción, el curso de escritura académica se ubica en el segundo año de formación y luego los estudiantes tienen otra asignatura semestral que favorece sus prácticas escritas y orales en contextos académicos.

La Tabla 3 presenta las respuestas de los sujetos en relación con los ítems que miden la tercera dimensión del cuestionario, que corresponde a

la “revisión” del texto escrito. Los resultados del ítem 3 evidencian diferencias notorias entre los dos grupos, con un valor $p = 0,0018$. Así el 70 % de los estudiantes de Traducción (si se suman los porcentajes de las respuestas “De acuerdo” y “Muy de acuerdo”) reconocen que revisan el borrador de su escrito para hacerlo más organizado; a diferencia de los alumnos de Ingeniería, quienes consideran, en menor medida, el proceso de revisión en la etapa de escritura de sus textos.

Tabla 3 Dimensión “Revisión”

Número de pregunta	Área	Totalmente en desacuerdo (%)	En desacuerdo (%)	Indiferente (%)	De acuerdo (%)	Muy de acuerdo (%)	Estadígrafo	Valor p
3*	Total	7,7	19,2	19,2	38,5	15,4	15,39	0,0018
	Ingeniería	12,5	31,3	12,5	37,5	6,3		
	Traducción	0,0	0,0	30,0	40,0	30,0		
8	Total	3,8	25,0	3,8	42,3	25,0	7,90	0,0587
	Ingeniería	6,3	34,4	6,3	37,5	15,6		
	Traducción	0,0	10,0	0,0	50,0	40,0		
12	Total	5,8	46,2	21,2	19,2	7,7	3,43	0,5099
	Ingeniería	6,3	40,6	18,8	21,9	12,5		
	Traducción	5,0	55,0	25,0	15,0	0,0		
17	Total	17,3	50,0	15,4	15,4	1,9	2,33	0,7626
	Ingeniería	12,5	50,0	15,6	18,8	3,1		
	Traducción	25,0	50,0	15,0	10,0	0,0		
20	Total	3,8	34,6	17,3	28,8	15,4	5,25	0,2540
	Ingeniería	6,3	40,6	15,6	18,8	18,8		
	Traducción	0,0	25,0	20,0	45,0	10,0		
22	Total	7,7	46,2	9,6	32,7	3,8	5,21	0,2320
	Ingeniería	3,1	40,6	12,5	40,6	3,1		
	Traducción	15,0	55,0	5,0	20,0	5,0		
24	Total	0,0	5,8	3,8	44,2	46,2	3,19	0,3376
	Ingeniería	0,0	9,4	6,3	37,5	46,9		
	Traducción	0,0	0,0	0,0	55,0	45,0		
28*	Total	0,0	23,1	13,5	50,0	13,5	12,14	0,0052
	Ingeniería	0,0	34,4	15,6	31,3	18,8		
	Traducción	0,0	5,0	10,0	80,0	5,0		
31**	Total	0,0	23,1	7,7	51,9	17,3	7,57	0,0467
	Ingeniería	0,0	34,4	3,1	46,9	15,6		
	Traducción	0,0	5,0	15,0	60,0	20,0		

* valor $p < 0,01$

** valor $p < 0,05$

En la pregunta 8 se observa una leve significancia estadística entre ambos grupos, lo cual indica que los alumnos de Traducción se preocupan más de corregir sus errores gramaticales y de estilo, luego de haber escrito un texto, que los estudiantes de Ingeniería. En el reactivo 12, la muestra reconoce que después de escribir un texto, deja un tiempo para revisarlo, por lo que un 46,2 % marcó la opción “En desacuerdo” frente a este ítem negativo: “Cuando termino el texto, *no* tengo tiempo para revisarlo”.

En relación con las respuestas al ítem 17, expresado de forma negativa (“17. No reviso lo que he escrito, porque simplemente no puedo ver mis errores”), es preciso señalar que los sujetos son conscientes de que cometen errores en su escritura, por lo que dedican un tiempo a revisarla. No obstante, cabría preguntarse cuál es el nivel de competencia que presentan estos alumnos para poder “ver” y corregir sus errores, principalmente, en Ingeniería, donde solo tienen una asignatura semestral de escritura académica en toda su formación universitaria.

486

Las respuestas de la pregunta 20 revelan que el 40,6 % de los alumnos de Ingeniería no acostumbra a revisar sus escritos varias veces antes de considerarlos terminados; no sucede esto con los estudiantes de Traducción, quienes reconocen, en un 55 % (45 % “De acuerdo” y 10 % “Muy de acuerdo”), que otorgan un espacio relevante a esta actividad. Pese a ello, en el ítem 22, el 46,2 % de la muestra está en desacuerdo con la idea de que su primer borrador se constituya en su texto final.

En la pregunta 24 se observan altos porcentajes en las categorías “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” en ambos grupos; esto significa que los alumnos reconocen que luego de escribir su texto dejan un espacio para revisar las faltas ortográficas, lo cual se relaciona con lo planteado por Carlino (2004): que la revisión, generalmente, se queda en el nivel superficial de la corrección.

En el ítem 28 se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, con un valor $p = 0,0052$, debido a que solo el 50,1 % de

los alumnos de Ingeniería expresan que dedican un tiempo a la revisión del texto que han escrito, mientras que el 85 % de los estudiantes de Traducción reconocen hacerlo.

Respecto de la pregunta 31, sobre si después de escribir su texto, los alumnos revisan si expresaron claramente sus ideas, o de lo contrario las modifican, se observa en la Tabla 3 que el 80 % de los de Traducción reconocen que hacen cambios en sus ideas para expresarlas con claridad. Si bien asimismo se aprecia un porcentaje elevado en los alumnos de Ingeniería, este es notablemente inferior al de Traducción, lo que se corrobora con el valor significativo de $p = 0,0467$. Dichos resultados concuerdan con lo señalado por Carlino (2004) y Errázuriz *et al.* (2015) respecto a que los estudiantes tienden a conservar sus ideas, y si realizan cambios, estos solo son superficiales.

En la Tabla 4 se muestran las respuestas correspondientes a los ítems de la cuarta dimensión, “Postergación del inicio de la escritura”. En esta dimensión se destaca el ítem 13, que demuestra diferencias significativas desde un punto de vista estadístico entre ambos grupos, con un valor $p = 0,0477$. Esto significa que los alumnos de Traducción evitan posponer la escritura para el último momento, mientras que las respuestas en Ingeniería son más dispersas, puesto que el mismo porcentaje de estudiantes está en “Desacuerdo”, “De acuerdo” e “Indiferente” con esta afirmación. Dejar la escritura para el final es señal de inseguridad respecto de lo que se espera del texto, o bien el resultado de una tarea vaga, sin pautas definidas. Para Carlino (2004), cuando se posterga la escritura, se obtiene una prosa basada en el autor, es decir, las ideas se plasman como fueron surgiendo en la mente del que escribe. Esto se reafirma con la percepción del ítem 11, donde el 55,8 % (38,5 % “De acuerdo” y 17,3 % “Muy de acuerdo”) de la muestra reconoce que les cuesta empezar a escribir, y por lo mismo, el 53,9 % (38,5 % “De acuerdo” y 15,4 % “Muy de acuerdo”) de los estudiantes posponen la tarea de escribir hasta el último momento.

Tabla 4 Dimensión “Postergación del inicio de la escritura”

Número de pregunta	Área	Totalmente en desacuerdo (%)	En desacuerdo (%)	Indiferente (%)	De acuerdo (%)	Muy de acuerdo (%)	Estadígrafo	Valor p
11	Total	1,9	28,8	13,5	38,5	17,3	2,98	0,6054
	Ingeniería	0,0	34,4	12,5	34,4	18,8		
	Traducción	5,0	20,0	15,0	45,0	15,0		
13*	Total	9,6	28,8	28,8	23,1	9,6	9,12	0,0477
	Ingeniería	12,5	28,1	31,3	28,1	0,0		
	Traducción	5,0	30,0	25,0	15,0	25,0		
26	Total	1,9	30,8	13,5	38,5	15,4	2,52	0,7165
	Ingeniería	3,1	28,1	9,4	40,6	18,8		
	Traducción	0,0	35,0	20,0	35,0	10,0		

* valor $p < 0,05$

La Tabla 5 da a conocer el resultado obtenido por la muestra en la quinta dimensión, “Actitudes hacia la escritura”. En cuanto al ítem 4, se puede observar que el 38,5 % de los estudiantes está en desacuerdo con la afirmación “Puedo empezar a escribir con facilidad”. Sin embargo, esta dificultad se manifiesta más claramente en el grupo de Ingeniería, con un 46,9 %, lo cual se puede explicar por el poco hábito que se tiene en la escritura de textos, a diferencia de los estudiantes de la carrera de Traducción, donde la producción de textos extensos es una práctica frecuente.

En relación con la pregunta 15, se aprecian opiniones diversas entre los estudiantes. No obstante, se puede señalar, a partir de los datos, que para el 40,6 % de los alumnos de Ingeniería (25 %, “De acuerdo”, y 15,6 %, “Muy de acuerdo”), escribir un texto les resulta estresante. Pese a ello, un reducido porcentaje detesta escribir; así lo confirman sus respuestas al ítem 16.

En el ítem 25, el 50 % de los estudiantes de Traducción declaran que la escritura los hace sentirse bien, mientras que los de Ingeniería se inclinan mayoritariamente por la opción “Indiferente”.

Los resultados presentados en la pregunta 27 son interesantes, puesto que un 44,3 % (sumando “De

acuerdo” y “Muy de acuerdo”) reconoce que tienen facilidad para escribir, por lo que se debería impulsar esta habilidad a través de la alfabetización académica en las distintas disciplinas.

Una dificultad que enfrentan los estudiantes cuando deben producir un texto se debe a la falta de lineamientos claros respecto de lo que se espera de su escritura (Figueras y Puig, 2013; Martínez, 2011). En este contexto, en el ítem 34, el 67,3 % (30,8 %, “De acuerdo” y 36,5 %, “Muy de acuerdo”) de la muestra prefiere que las tareas de escritura que se le asignan tengan pautas detalladas respecto de lo que se espera en su producción.

En cuanto al ítem 35, el 73,1 % de la muestra (50 %, “De acuerdo”, y 23,1 %, “Muy de acuerdo”) considera que lo más importante en la escritura es respetar las reglas gramaticales, de puntuación y de organización textual. Este porcentaje representa más claramente a los alumnos de Ingeniería, pues el 81,3 % de ellos comparte la idea presentada anteriormente, ya que los de Traducción representan al 60 % del alumnado. Dicha percepción podría explicarse porque los alumnos de Traducción comprenden que el proceso de escritura incluye otros aspectos, además de los puramente gramaticales, como: coherencia, cohesión, desarrollo de ideas, etc. Sin embargo, en el ítem

Tabla 5 Dimensión “Actitudes hacia la escritura”

Número de pregunta	Área	Totalmente en desacuerdo (%)	En desacuerdo (%)	Indiferente (%)	De acuerdo (%)	Muy de acuerdo (%)	Estadígrafo	Valor p
4	Total	11,5	38,5	23,1	25,0	1,9	4,77	0,2820
	Ingeniería	6,3	46,9	18,8	25,0	3,1		
	Traducción	20,0	25,0	30,0	25,0	0,0		
15	Total	9,6	25,0	26,9	21,2	17,3	2,18	0,7299
	Ingeniería	12,5	25,0	21,9	25,0	15,6		
	Traducción	5,0	25,0	35,0	15,0	20,0		
16	Total	34,6	38,5	13,5	9,6	3,8	2,78	0,6151
	Ingeniería	28,1	37,5	15,6	12,5	6,3		
	Traducción	45,0	40,0	10,0	5,0	0,0		
25	Total	5,8	17,3	38,5	26,9	11,5	6,41	0,1549
	Ingeniería	9,4	18,8	40,6	28,1	3,1		
	Traducción	0,0	15,0	35,0	25,0	25,0		
27	Total	17,3	23,1	15,4	38,5	5,8	0,99	0,9587
	Ingeniería	18,8	25,0	12,5	37,5	6,3		
	Traducción	15,0	20,0	20,0	40,0	5,0		
34	Total	0,0	11,5	21,2	30,8	36,5	5,13	0,1589
	Ingeniería	0,0	15,6	21,9	37,5	25,0		
	Traducción	0,0	5,0	20,0	20,0	55,0		
35	Total	0,0	11,5	15,4	50,0	23,1	4,03	0,2565
	Ingeniería	0,0	6,3	12,5	59,4	21,9		
	Traducción	0,0	20,0	20,0	35,0	25,0		
36	Total	1,9	9,6	17,3	36,5	34,6	3,61	0,4748
	Ingeniería	3,1	6,3	12,5	37,5	40,6		
	Traducción	0,0	15,0	25,0	35,0	25,0		

488

36, el 71,1 % de la muestra piensa que sus mayores errores en la escritura se encuentran en los aspectos formales de la lengua, esto es, gramática y puntuación.

Con la finalidad de conocer si existen diferencias en las percepciones de los estudiantes hacia la escritura académica, se compararon las respuestas de los dos grupos (Ciencias Humanas y Ciencias de la Ingeniería) en las cinco dimensiones del cuestionario. Al respecto, se obtuvo diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de “Revisión” y de “Textualización”.

En la Figura 1 se observa que la diferencia en la dimensión de “Revisión”, entre ambos grupos, es estadísticamente significativa, con un valor $p = 0,0028$. Dichos resultados evidencian que los estudiantes de Traducción son conscientes y otorgan mayor relevancia al proceso de revisión textual. Específicamente, se presentan diferencias significativas, a nivel estadístico, en relación con: la revisión del borrador de texto para hacerlo más organizado; con la dedicación de un tiempo para examinar el texto y con la revisión de las ideas expresadas, cuando estas no reflejan sus intenciones. En cambio, los de Ingeniería no acostumbran a dedicar

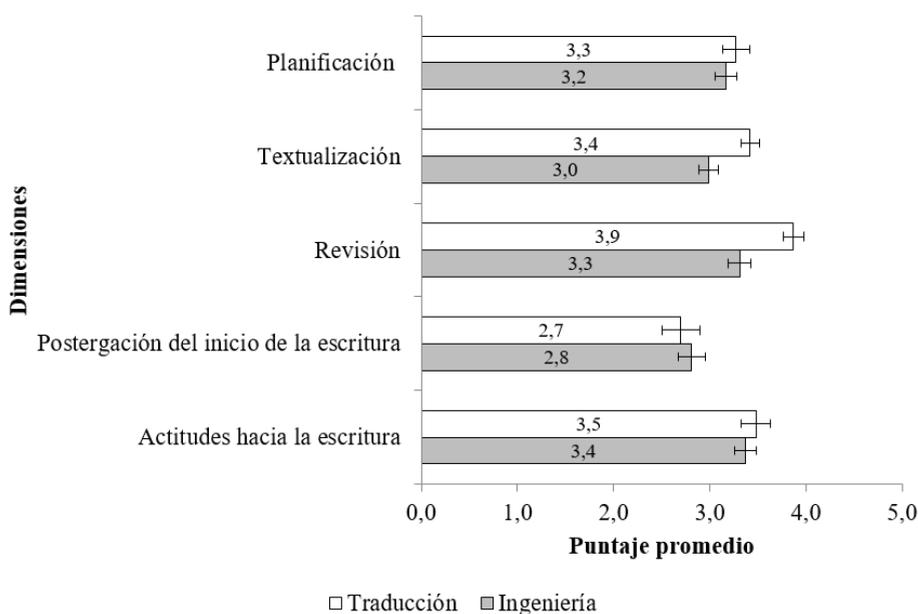


Figura 1 Diferencias entre los grupos en las distintas dimensiones del cuestionario. Las marcas que sobresalen cada una de las barras corresponden al error estándar

tiempo a la revisión y con frecuencia su borrador se constituye en el producto final.

Respecto a la dimensión de “Textualización”, se obtuvieron diferencias significativas entre ambos grupos, con un valor $p = 0,0055$. Esto refleja que los alumnos de Ingeniería tienen mayores problemas para llevar a cabo el proceso de escribir o plasmar sus ideas en el papel. Los alumnos de Traducción reconocen que no tienen mayores dificultades para conectar los párrafos en un texto, mientras que un elevado porcentaje de estudiantes de Ingeniería lo asume. Del mismo modo, los alumnos de Ingeniería afirman que tienen nulos conocimientos acerca de las secuencias textuales que debe presentar un texto académico, dependiendo del género que corresponda; por su parte, el 75 % de Traducción está de acuerdo con que las conoce. Pese a ello, convendría contrastar este estudio perceptivo con producciones textuales de los estudiantes; de esta manera, se podría corroborar si existe alguna correlación entre las concepciones de los alumnos hacia la escritura académica y lo que son capaces de realizar a la hora de escribir un texto.

Conclusiones

La alfabetización académica debería ser uno de los ejes centrales de las universidades para formar profesionales capaces de comunicarse e insertarse adecuadamente en los contextos disciplinares (académicos y profesionales) de su especialidad. Para implementar un programa de alfabetización académica se tiene que avanzar de manera gradual, primero, con cursos de formación general en el proceso de escritura y, luego, con asignaturas diferenciadas por área. No obstante, es preciso señalar que no se trata de restar protagonismo a las asignaturas de especialidad, sino de aunar voluntades, y optimizar el tiempo y los recursos disponibles para lograr los objetivos.

Los resultados obtenidos en este trabajo muestran distintas percepciones acerca de la escritura académica, según el área de formación de los estudiantes. En términos generales, es posible concluir que los alumnos de Ingeniería de la universidad donde se desarrolló el estudio perciben mayores dificultades que los de Traducción en el proceso de

escritura, específicamente, en las dimensiones referidas a la textualización o escritura misma del texto, y a la revisión. Esto significa, por una parte, que los estudiantes de Ingeniería carecen de conocimientos sobre cómo elaborar un párrafo, tanto desde un punto de vista formal (por ejemplo, uso de conectores) como de contenido (tipologías textuales) y, por otra, no dedican tiempo a la revisión de su escrito. Si bien los alumnos de Traducción otorgan un espacio a la revisión, esta se limita a cuestiones formales, por lo que solo corrigen el texto en un nivel superficial.

Algunas de las limitaciones del presente estudio están en relación, por un lado, con la concepción general de escritura que se aborda en el cuestionario y que impide esbozar conclusiones acerca de prácticas escriturales específicas en cada área (ej. géneros textuales específicos) y, por otro, con diversificar la aplicación del instrumento a estudiantes de distintos ámbitos académicos.

Una proyección interesante de este estudio perceptivo sería triangular esta información con resultados obtenidos por estudiantes de Ciencias Humanas y Ciencias de la Ingeniería en la producción de textos académicos. Asimismo, sería pertinente indagar en las concepciones que tienen los docentes que imparten estos cursos sobre la escritura, ya que estas influyen directamente en las prácticas de los alumnos (Molano y López, 2007).

A partir de la información lograda en este estudio, coincidimos con Errázuriz *et al.* (2015) en que se necesita aumentar considerablemente el número de horas dedicadas a la escritura en las diferentes disciplinas, puesto que una o dos asignaturas a lo largo de la formación académica no son suficientes. También se pueden utilizar metodologías de enseñanza apoyadas por la tecnología (*b-learning*), donde se potencie la escritura de textos académicos de manera colaborativa (Figuerola y Aillon, 2015). Asimismo, se pueden proponer cursos de nivelación que apoyen a los estudiantes en su inserción en la educación superior (Errázuriz *et al.*, 2015).

Si bien hay iniciativas de este tipo en la universidad donde se realizó el estudio, los esfuerzos se han concentrado en la habilidad de comprensión lectora y matemática, más que en la producción escrita, debido a las dificultades que implica el proceso de revisión de la escritura.

Referencias

- Álvarez, G., y Difabio, H. (2017). Formación virtual en estrategias para la producción conceptual y escrita en el posgrado en Ciencias Sociales y Humanas. *Revista Q*, 10(20), 110-136. <https://doi.org/10.18566/revistaq.v10n20.a05>
- Avilán, A. (2004). La escritura: abordaje cognitivo (Hacia una didáctica cognitiva de la escritura). *Acción Pedagógica*, 13(1), 31-48.
- Bangert-Drowns, R., Hurley, M., y Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29-58. <https://doi.org/10.3102/00346543074001029>
- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Erlbaum.
- Campbell, J., Smith, D., y Brooker, R. (1998). From conception to performance: How undergraduate students conceptualize and construct essays. *Higher Education*, 36(4), 449-469. <https://doi.org/10.1023/A:1003451627898>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35(51-52), 149-162. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342002005100011>
- Difabio, H. (2012). Hacia un inventario de escritura académica en el posgrado. *Revista de Orientación Educativa*, 26(49), 37-53.
- Difabio, H. (2013). Evaluación de las concepciones de escritura académica en doctorandos en educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-21. <https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12040>

- Errázuriz, M., Arriagada, L., Contreras, M., y López, C. (2015). Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villarrica UC, Chile. *Perfiles Educativos*, 37(150), 76-90. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.150.53163>
- Figueras, N., y Puig, F. (2013). *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Edinumen.
- Figueroa, B., y Aillon, M. (2015). Escritura académica de un ensayo mediado por el aprendizaje colaborativo virtual. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 79-91. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100005>
- Flower, L., y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>.
- Hounsell, D. (1984). Learning and essay writing. En Ference Marton, Dai Hounsell y Noel Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning* (pp.103-123). Scottish Academic Press.
- Lavelle, E. (1993). Development and validation of an inventory to assess processes in college composition. *British Journal of Educational Psychology*, 63(3), 489-499. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01073.x>
- Lavelle, E., y Bushrow, K. (2007). Writing approaches of graduate students. *Educational Psychology*, 27(6), 807-822. <https://doi.org/10.1080/01443410701366001>
- Lavelle, E., y Guarino, A. (2003). A multidimensional approach to understanding college writing processes. *Educational Psychology*, 23(3), 295-305. <https://doi.org/10.1080/0144341032000060138>
- Lonka, K. (1996). *The writing process questionnaire*. Helsinki: Department of Psychology, University of Helsinki.
- Martínez, A. (2011). *La evaluación de las lenguas: garantías y limitaciones*. Ediciones Mágica.
- Molano, L., y López, G. (2007). Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad Icesi. *Lenguaje*, 35(1), 119-146. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v35i1.4848>
- Montolío, E. (2000). *Manual práctico de escritura académica*. Ariel.
- Narvaja, E., Di Stefano, M., y Pereira, C. (2013). *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba.
- Ortiz, E. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 16(28), 17-41.
- Rodríguez, B., y García, L. (2015). Escritura de textos académicos: dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo. *Revista de Investigación Educativa*, (20), 249-265. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i20.1332>
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 43-64. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>
- Tapia, M. (2014). Los comentarios escritos: género orientado a la consecución de otro género en el proceso de la escritura académica. *Onomázein*, (30), 254-268. <https://doi.org/10.7764/onomazein.30.21>
- Torrance, M., Thomas, G., y Robinson, E. (1994). The writing strategies of graduate research students in the social sciences. *Higher Education*, 27(3), 379-392. <https://doi.org/10.1007/BF03179901>
- Villalón, R. (2010). Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica. (Tesis para optar al grado de doctor). Universidad Autónoma de Madrid. Recuperada de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/4865>
- Villalón, R., y Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 219-232
- Zimmerman, B., y Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862. <https://doi.org/10.3102/00028312031004845>

Cómo citar este artículo: Vine-Jara, Ana E. (2020). La escritura académica: percepciones de estudiantes de Ciencias Humanas y Ciencias de la Ingeniería de una universidad chilena. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 475-491. <http://www.doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a02>



C
A
S
E

S
T
U
D
I
E
S

CINE DE ANIMACIÓN *MADE IN SPAIN*: DOBLAJE Y SUBTITULACIÓN DE ELEMENTOS CULTURALES

ANIMATED FILMS MADE IN SPAIN: DUBBING AND SUBTITLING OF CULTURAL ELEMENTS

FILMS D'ANIMATION *MADE IN SPAIN*: LA TRADUCTION DES ÉLÉMENTS CULTURELS AU DOUBLAGE ET SOUS-TITRAGE

Adrián Fuentes-Luque

Doctor en Traducción e Interpretación, Universidad de Granada, España.

Profesor titular, Departamento de Filología y Traducción, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.
afuentes@upo.es
<http://orcid.org/0000-0001-9717-2519>

Rebeca López González

Doctora en Traducción e Interpretación, Universidade de Vigo.

Profesora ayudante doctora, Departamento de Traducción y Lingüística, y miembro del grupo de investigación GALMA Observatory for Media Accessibility, Universidade de Vigo, España.
rebecalopez@uvigo.es
<http://orcid.org/0000-0002-9358-7562>

RESUMEN

Si bien los estudios de Traducción se han ocupado de la traducción del cine de animación de acuerdo con los distintos modos de traducción audiovisual (doblaje, subtitulación, etc.), dichos estudios se han centrado casi exclusivamente en las versiones traducidas desde el inglés. Hasta el momento, se ha estudiado poco la traducción al inglés de los elementos culturales contenidos en las películas de animación producidas en español. Este trabajo analiza el doblaje y el subtítulo de tres películas de animación producidas en España: *Planet 51* (2009), *Las aventuras de Tadeo Jones* (2012) y *Atrapa la bandera* (2015), con el objetivo de conocer qué elementos culturales se han incluido en la versión original en español de cada una de estas producciones y cómo se han traducido en las versiones doblada y subtitulada al inglés. Para ello se desarrolló una metodología de trabajo que partió de la clasificación de los elementos culturales y de diversas estrategias de traducción utilizadas para el doblaje y subtítulo de contenido cultural. Se halló que la mitad de los elementos culturales recopilados exigen la intervención del traductor, y se clasifican en la categoría “medio” y en el subtipo “cinematográfico”. El cine es el elemento cultural de peso en el corpus.

Palabras clave: cine de animación; cine en español; traducción audiovisual; doblaje; subtitulación; elementos culturales.

ABSTRACT

Although Translation Studies have dealt with the translation of animated films into the various modes of audiovisual translation (dubbing, subtitling, etc.), such studies have focused almost exclusively on films translated from English into other languages. So far, there are hardly any studies analysing the translation into English of cultural elements contained in animation films produced in Spanish language. This article analyses the dubbing and subtitling of three animation films produced in Spain —*Planet 51* (2009), *Las aventuras de Tadeo Jones* (2012), and *Atrapa la bandera* (2015), with the aim of finding out which cultural elements have been included

495

Recibido: 2019-05-02 / Aceptado: 2019-11-15 / Publicado: 2020-05-05
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a08>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 25 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2020), PP. 495-511, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

in the original Spanish version of each of these productions and how they have been translated into the English dubbed and subtitled versions. To this end, a working methodology was developed based on the classification of cultural elements and on the various translation strategies used for dubbing and subtitling cultural content. Results show that almost half of the cultural elements compiled demand the services of a translator. These cases have been classified under the 'Environment' category and the 'Cinematography' subtype. This final subtype has a major impact on the corpus.

Keywords: animation films; films in Spanish; audiovisual translation; dubbing; subtitling; cultural elements.

RÉSUMÉ

Bien que les études de traduction se soient occupées de la traduction de films d'animation dans les différents modes de traduction audiovisuelle (doublage, sous-titrage, etc.), ces études se sont concentrées presque exclusivement sur les versions traduites de l'anglais. Jusqu'à présent, il n'existe guère d'études analysant la traduction en anglais des éléments culturels contenus dans les films d'animation produits en espagnol. Cet article analyse le doublage et le sous-titrage de trois films d'animation produits en Espagne —*Planet 51* (2009), *Las aventuras de Tadeo Jones* (2012) et *Atrapa la bandera* (2015)— visant à savoir quels éléments culturels ont été inclus dans la version originale espagnole de chacune de ces productions et comment ils ont été traduits dans les versions doublés et sous-titrés en anglais. À cette fin, nous avons élaboré une méthodologie de travail à partir de la classification des éléments culturels et des différentes stratégies de traduction utilisées pour le doublage et le sous-titrage des contenus culturels. Les résultats montrent que presque la moitié des éléments culturels identifiés exigent les services du traducteur sont classés dans la catégorie 'Environment', sous-type 'Cinématographique'. Le cinéma donc représente un élément culturel de poids dans ce corpus.

Mots clés : animation ; cinéma en espagnol ; traduction audiovisuelle ; doublage ; sous-titrage.

Introducción: los elementos culturales y su clasificación

El estudio de la repercusión de los elementos culturales en el proceso traslativo ha formado parte de los estudios de traducción desde sus inicios. Las definiciones de “cultura” y de “elemento cultural”, y su clasificación en múltiples categorías, con el propósito de orientar a los traductores —profesionales y en formación— en el reconocimiento y la transferencia interlingüística de estos contenidos, han sido el objeto de múltiples trabajos (Baker, 1992; Bassnett, 1991; Hermans, 1999; Katan, 1999; Leppihalme, 1994 y 1997; Mayoral Asensio, 1994; Newmark, 1988; Snell-Hornby, 1988; Vlachov y Florin, 1970 —citado en Cómित्रe y Valverde, 2014, p. 72—).

En concreto, el trabajo de Nedergaard-Larsen (1993) para iniciar nuestra reflexión teórica resulta útil por dos motivos: el primero, porque permite establecer un punto de partida del análisis del contenido cultural incluido en los textos audiovisuales, al proponer una distinción entre los elementos culturales insertos en el lenguaje, es decir, intralingüísticos, y los elementos culturales que no se encuentran dentro del lenguaje, o extralingüísticos. Nuestro trabajo se enmarca dentro de esta segunda categoría, con el objetivo de realizar un análisis que va más allá de la lengua. El segundo motivo radica en que Nedergaard-Larsen (1993, p. 207) se centra en el subtítulo del contenido cultural y define una película como un producto creado y enmarcado en una cultura, la cual originará una serie de dificultades de comprensión si se proyecta en otra cultura distinta. Pedersen (2011, p. 43) retoma la etiqueta “extralingüístico” y propone el término “referencia cultural extralingüística”, una nomenclatura que adoptamos también en esta investigación. Dentro de las referencias culturales extralingüísticas hallamos las referencias a la cultura popular, las cuales forman parte del corpus aquí estudiado.

Por lo que respecta a la clasificación de los elementos culturales atendiendo a sus propiedades semánticas, puede citarse la propuesta de Nedergaard-Larsen

(1993, p. 211), que distingue cuatro categorías generales, con sus correspondientes subcategorías: geografía (geografía, meteorología, biología y geografía cultural), historia (edificios, sucesos, personas), sociedad (nivel industrial, organización social, política, condición social y tradiciones) y cultura (religión, educación, medios y actividades culturales de ocio); y la aportación de Pedersen (2011), que incluye doce campos: 1) pesos y medidas, 2) nombres propios, 3) designaciones profesionales, 4) comida y bebida, 5) literatura, 6) gobierno, 7) entretenimiento, 8) educación, 9) deportes, 10) moneda, 11) material técnico, y 12) otros.

Cómित्रe Narváz (2015, p. 2) recoge, a su vez, dos clasificaciones: la de Ramière (2004), extralingüística, histórica y sociocultural, y la de Vandeweghe (2005), geográfica, etnográfica y sociopolítica, y menciona cómo se tiende a aplicar la propuesta más general de Venuti (1995), que distribuye el contenido cultural a lo largo de un espectro que se desliza del extremo extranjerizante al domesticador.

Tanto Cómित्रe Narváz (2015) como Ramière (2004) sostienen que estas clasificaciones del referente cultural se realizaron para un contexto en el que la traducción se desarrolla entre textos impresos, lo cual desatiende las restricciones impuestas por el texto audiovisual.

A pesar de la naturaleza específica de cada uno de estos textos, opinamos que, dentro de las múltiples categorías descritas hasta el momento, la tipología clásica propuesta por Katan (1999, pp. 63-99) permite el análisis de los elementos culturales más allá del condicionante impreso/audiovisual, como se comprueba en el apartado práctico de esta investigación. De hecho, la aplicación de este modelo no impide que se tengan muy presentes ciertos aspectos propios de los textos audiovisuales como, por ejemplo, los canales involucrados en la transmisión del contenido cultural.

Este modelo establece los siguientes epígrafes: 1) el medio (el clima, el hogar, la comida); 2) el comportamiento (acciones y modos de comportarse

en cada cultura; 3) capacidades, estrategias y destrezas empleadas en la comunicación (comunicación no verbal, rituales, etc.); 4) valores de la sociedad y sus jerarquías; 5) creencias, y 6) identidad.

Con el objetivo de describir en profundidad los datos recopilados, se aplica este último modelo y se expande el contenido relativo a la categoría “medio” (clima, hogar, comida), en tanto se halla un número considerable de casos que pueden clasificarse dentro de ella, pero que no pueden delimitarse dentro de las tres etiquetas descritas por Katan (ámbito doméstico, clima y comida). En últimas, el modelo de Katan permite clasificar y conocer la naturaleza de cada uno de los elementos culturales hallados en el corpus.

De esta manera, teniendo presentes los datos encontrados, se amplía la categoría “medio” para incluir las siguientes subcategorías: artístico, cinematográfico, histórico, institucional, literario, lugar, moneda, musical, publicitario y televisivo. Así, se ha podido cuantificar qué elementos se insertan en el ámbito doméstico, el clima y la comida.

498

Por otra parte, el modelo de Pedersen se aplica aquí para valorar las opciones estratégicas del traductor en cuanto a la modalidad de subtitulación, pero no explica el análisis realizado, en lo que se refiere al doblaje de los elementos culturales comentados más abajo.

Tras describir acá el modelo aplicado en este estudio, el apartado siguiente se ocupa del trasvase del contenido cultural en el proceso de doblaje y subtitulado.

Sin embargo, antes queremos indicar que la literatura centrada en el estudio del doblaje y del subtitulado del cine de animación suele estudiar cómo se efectúa el trasvase del inglés al español. Con esta afirmación, no nos referimos a las capacidades lingüísticas del traductor, o a si el inglés o el español son sus lenguas maternas o no, sino a que muchos de los estudios llevados a cabo sobre ambas modalidades de traducción audiovisual (TAV) suelen desarrollar su análisis en la dirección del inglés hacia el español. Esto se debe a que la producción de animación se ha centrado,

en el último siglo, principalmente, en Estados Unidos y el Reino Unido por motivos históricos. Piénsese en la factoría Disney y cómo muchos de sus creadores, como, por ejemplo, Tim Burton, iniciaron sus primeros pasos en la omnipresente multinacional. Esta es una de las razones por las que nuestra atención se desplaza hacia la producción realizada en español y en España. En este sentido, creemos que es conveniente analizar la industria desde otra perspectiva que, a pesar de continuar siendo la centrada en Occidente, ofrezca una visión de qué se produce en español y en España, y cómo se traduce para la distribución internacional en inglés.

La cultura y su traducción audiovisual: doblaje y subtitulación

En el ámbito del doblaje, Chaume Varela (2012, p. 145) subraya cómo las referencias culturales se convierten en un obstáculo añadido para el traductor, dado que el código lingüístico puede interactuar con los códigos acústico y visual para crear el significado completo de la escena. En ocasiones ocurre lo contrario: son los signos acústicos y visuales los que facilitan la tarea del doblaje de la referencia cultural.

Las estrategias de traducción para el doblaje de estas referencias oscilan entre las que se consideran más extranjerizantes (Venuti, 1995), es decir, las que mantienen los elementos ajenos a la cultura de llegada en la versión doblada, y aquellas que son domesticadoras o, por decirlo de otro modo, se acercan a la cultura de llegada.

Algunas de las estrategias propuestas por Chaume Varela para los textos audiovisuales son comunes a otros textos que no se ven condicionados por la interacción de los macrocódigos: acústico, sintáctico, visual y tecnológico (Casetti y Di Chio, 1991; Chaume Varela, 2004). Por ejemplo, recurrir a la repetición del elemento cultural sin llegar a traducirlo a la cultura término es una de las propuestas de Chaume Varela (2012, pp. 145-146), junto a otras estrategias, como la adaptación ortográfica del elemento cultural sin traducción, la traducción

literal del elemento cultural de la cultura original, las glosas que permiten que el significado del elemento cultural se haga explícito en la versión traducida, la adaptación o sustitución cultural útil para neutralizar los elementos extranjerizantes en la versión traducida, la omisión del elemento cultural o la creación de un nuevo elemento.

La elección de cualquiera de estas estrategias estará condicionada por el texto original (TO), el encargo de traducción, la función del texto en la cultura término (*skopos*) y las normas de la lengua término.

En relación con la traducción de los elementos culturales en los productos audiovisuales animados, Chaume Varela (2012, p. 146) se remite al trabajo de De Rosa (2010) para afirmar que la animación se sitúa en uno de los dos extremos del continuo extranjerización-domesticación. Es un género particular, debido al tipo de registro lingüístico empleado y al tratamiento que se hace de los elementos culturales. El lenguaje se acerca mucho al discurso oral real, ya que se hallan soluciones traductivas extremadamente domesticadoras, con el propósito de acercar el producto a la audiencia infantil y juvenil.

En el trasvase de los elementos culturales insertos en los productos cinematográficos, Bogucki (2013, p. 71) retoma las posturas de Pedersen (2005), Venuti (1995) y Vinay y Darbelnet (1958) para subrayar que las estrategias propuestas por estos autores podrían emplearse en prácticamente cualquier texto, sea este impreso o visual. Como afirma este autor (Bogucki, 2013, p. 71), la redundancia intersemiótica es la que distingue el contexto de la TAV del contexto impreso. En ocasiones, los macrocódigos que componen el texto audiovisual se superponen y el contenido cultural se repite, lo cual repercute en las decisiones que pueden tomar un doblador o subtitulador.

Ramière (2006, p. 160), a pesar de tener en cuenta las estrategias para el doblaje y la subtitulación compartidas por otras modalidades de traducción (transferencia, traducción literal, explicitación, sustitución

cultural, neutralización y omisión), defiende que el enfoque debe ser más pragmático y sitúa el contexto como eje de la toma de decisiones del traductor: contexto lingüístico, contexto poli-semiótico, pertinencia del elemento cultural en el contexto global de la película, condicionantes técnicos, género cinematográfico, audiencia término, contexto de la distribución (paratextos, por ejemplo), el contexto general cultural y la relación entre la cultura original y la cultura término. Aixelà (1996) puntualiza que la TAV de los elementos culturales depende de la estrategia global escogida, la modalidad de traducción y las normas vinculantes en el entorno sociocultural para el que se traduce.

La subtitulación de los elementos culturales constituye uno de los puntos críticos de la traducción desde el punto de vista de Pedersen (2005), la cual exige la puesta en práctica de varias normas (Toury, 1995), como, por ejemplo, el grado de funcionalismo del texto, el reconocimiento de su *skopos*, o la creación de una versión del elemento cultural que se acerque más al polo extranjerizador o al domesticador.

Pedersen, además, hace una revisión de las estrategias de traducción que pueden facilitar el trasvase y no traducción —según este autor— del elemento cultural, y cita las siguientes: el uso del equivalente oficial, la retención, la especificación (explicitación y adición), la traducción directa, la generalización, la sustitución (sustitución cultural), el parafraseo (parafraseo con transferencia del sentido, la paráfrasis situacional) y la omisión.

Si bien es cierto que cada una de estas estrategias puede desarrollarse en profundidad, creemos de mayor interés centrarnos en la opinión de Pedersen respecto a la aplicación de las mismas, ya que las vincula con la práctica profesional del subtitulado. Así pues, este autor afirma que, en la práctica, se tiende a combinar estrategias de forma inconsciente, puesto que gran parte del proceso se lleva a cabo de manera interna. Esto implica que el reconocimiento de las estrategias utilizadas

para crear la subtitulación de una película, sea de acción real o de animación, puede asociarse con un proceso posterior y reflexivo más que con un elenco de soluciones posibles, de entre las cuales *a priori* escoge el doblador o subtitulador.

Sin duda, esta reflexión puede aplicarse a la traducción general, aunque Pedersen lo aplica al ejercicio de la subtitulación. De hecho, Pedersen propone siete parámetros que pueden influir en la capacidad de decisión de los subtituladores, que parecen ser de mayor utilidad para la práctica real: el primero de estos parámetros es la *transculturalidad* (2011, p. 106) que explica cómo los elementos culturales están interconectados entre ellos y cómo ciertos elementos pueden compartirse entre culturas diversas. Se trata de un concepto propuesto por Leppihalme (1994, p. 96) y que puede subdividirse en tres niveles: elemento cultural transcultural (no está vinculado con la cultura del texto origen), elemento cultural monocultural (el referente del elemento cultural no podrá ser identificado por la mayoría de la audiencia de la película subtitulada, debido a que existen diferencias en cuanto al conocimiento enciclopédico compartido en cada cultura) y el elemento cultural microcultural (un elemento que puede escaparse del conocimiento enciclopédico compartido por muchos de los miembros de la cultural original y término).

El segundo parámetro consiste en la *extratextualidad* (Pedersen, 2011, p. 110) y en si el elemento cultural existe o no fuera del texto original.

La *centralidad* (2011, p. 111) de la referencia es el tercer parámetro y repercute en la estrategia empleada por el subtitulador. Si el elemento cultural constituye un pilar fundamental de la película, el subtítulo solamente podría retener el elemento cultural o proponer el equivalente funcional de ese concepto cultural. A su vez, pueden hallarse elementos culturales periféricos que no son trascendentales para el desarrollo y la comprensión de la acción filmica, pero que tal vez sí lo sean desde un nivel microtextual, lo cual impedirá que se efectúe una omisión completa del elemento.

La *redundancia intersemiótica* (2011, p. 113) tiene que ver con el hecho de que los textos audiovisuales son textos polisemióticos, es decir, son textos que logran transmitir su contenido a través de varios canales y códigos. Dada esta naturaleza del texto audiovisual, los contenidos culturales pueden comunicarse de modo redundante, lo cual permite que el subtitulador proporcione soluciones más simplificadas del elemento cultural presente, por ejemplo, de manera visual y verbal en la película.

Esta redundancia intersemiótica puede relacionarse con el quinto parámetro propuesto por Pedersen, el *co-texto* (2011, p. 114) que viene a explicar que el subtitulador podrá simplificar e incluso obviar el contenido que se solape en la película. Si el contenido cultural ya se ha explicado en un subtítulo, no tendrá que volver a desarrollarse otra explicación de nuevo en los siguientes subtítulos que hagan referencia al mismo elemento cultural.

Las restricciones propias del medio establecen cómo se produce un cambio semiótico entre la palabra transmitida de manera oral y aquella que toma la forma impresa. Los subtítulos, según Pedersen (2005, p. 13), se han llegado a considerar como una forma híbrida que transmite por escrito ciertos rasgos del lenguaje oral. En consecuencia, la *explicitación* se convierte en la estrategia empleada con más frecuencia para subtitular los elementos culturales. Pese a esta estrategia, también es cierto que la subtitulación se ve condicionada por las restricciones espacio-temporales (tanto por la extensión del subtítulo como por la duración de la escena en la que se inserta), por lo que la libertad estratégica del subtitulador se ve limitada.

Por último, se deben citar las *consideraciones paratextuales* (2011, p. 115), que son las que permiten esbozar la globalidad de los objetivos de la traducción que se va a realizar, al tiempo que se establecen cuáles serán las estrategias empleadas genéricamente. Estas consideraciones podrán dilucidarse mediante las directrices disponibles, las agencias de subtitulado, las guías de estilo para las cadenas de televisión o plataformas *online*, las distribuidoras, etc.

Tanto las estrategias expuestas hasta aquí como los siete parámetros desarrollados por Pedersen (2005) demuestran que el doblaje y el subtitulado de los elementos culturales entrañan gran complejidad y exigencia. A lo largo de las páginas siguientes se muestra el contenido cultural recopilado y las estrategias que se siguieron para permitir el trasvase interlingüístico.

Método

Este trabajo pretende analizar el doblaje y el subtitulado de tres películas de animación producidas en España: *Planet 51* (Blanco y Abad, 2009), *Las aventuras de Tadeo Jones* (Gato, 2012) y *Atrapa la bandera* (Gato, 2015), para conocer qué elementos culturales se han incluido en la versión original de cada una de estas producciones y cómo se han traducido al inglés. Para ello se desarrolla una metodología de trabajo que parte de la clasificación de los elementos culturales propuesta por Katan (1999) y las diversas aportaciones en torno a las estrategias de traducción utilizadas para el doblaje y el subtitulado del contenido cultural.

La elección de este corpus se fundamenta en el interés por conocer qué realidades culturales se insertan en estas películas dirigidas a todos los públicos y cómo estas se doblan y subtitulan para un público de habla inglesa.

Con respecto a la duración de las películas objeto de estudio, *Planet 51* dura 82 minutos; *Las aventuras de Tadeo Jones*, 90 minutos, y *Atrapa la bandera*, 97 minutos. En total se analizan 269 minutos, que deben visionarse múltiples veces para extraer manualmente los casos, recopilados tanto para hacer el análisis comparativo de la versión original y la doblada como para transcribir los subtítulos de la versión en español y la versión en inglés.

En todas estas producciones participa alguna institución española (principalmente públicas). Por ejemplo, en *Planet 51*, el Gobierno de España, el Ministerio de Cultura, el Instituto de Crédito Oficial y el Ministerio de Industria, Turismo y Comercio

forman parte del equipo de producción. Esto implica financiación oficial mediante subvenciones o préstamos. En la película protagonizada por Tadeo figuran como productores nacionales Televisió de Catalunya, S. A., el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (a través del Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales, ICAA) y l'Institut Català de les Empreses Culturals (ICEC). En *Atrapa la bandera* vuelven a colaborar el ICAA y el ICEC, junto al Departament de Cultura y la Generalitat de Catalunya. Estas producciones igualmente han contado con alguna participación de entidades privadas. Así, en la producción de *Planet 51* también colaboró el canal de televisión Antena 3, y en *Tadeo Jones* y *Atrapa la bandera*, Telecinco Cinema. La implicación de todas estas instituciones nos permite afirmar que la versión original de estas películas es en español, aun cuando pueda existir la participación menor de otras empresas de Estados Unidos o del Reino Unido.

En cuanto a las lenguas que se ofrecen en el soporte disco soporte digital (*digital versatile disc*, DVD), *Planet 51* presenta versiones dobladas al castellano, el inglés, el catalán y el euskera. *Las aventuras de Tadeo Jones*, en su DVD comercializado en España, solo ofrece el castellano y el catalán como lenguas de visionado. No hay un doblaje al inglés ni al euskera. En el caso de *Atrapa la bandera* sucede exactamente lo mismo, no hay una pista doblada al inglés ni al euskera. Ninguno de los tres DVD incluye versiones en español de Hispanoamérica, ni en español neutro, ni ninguna otra variedad regional, lo cual restringe el número de espectadores a los que pueden dirigirse estas películas, con la consecuente necesidad de crear versiones específicas en español de Hispanoamérica. Esta decisión comercial tiene repercusiones económicas positivas si implica la contratación de más agentes de doblaje y subtituladores.

Por otra parte, respecto al subtitulado de las películas analizadas, *Planet 51* permite la accesibilidad a la cinta gracias a los subtítulos en castellano

e inglés; *Las aventuras de Tadeo Jones* solo incluye su subtítulo en español, al igual que *Atrapa la bandera*. Los subtítulos a los que se accede en español son genéricos. Es decir, la accesibilidad de estas películas se limita, ya que los subtítulos no están dirigidos expresamente a las personas sordas. La audiodescripción tampoco se incluye dentro de las opciones dispuestas para disfrutar de estas películas.

La falta de subtítulos en inglés nos obliga a adquirir los DVD comercializados en el Reino Unido para poder llevar a cabo la investigación que aquí se presenta. Este hecho es bastante inusual, ya que, con frecuencia, los DVD comercializados en España ofrecen la posibilidad de disfrutar de las versiones en inglés (tanto en el doblaje como en el subtítulo de las cintas). Es más, creemos que esta es una de las pocas ocasiones en las que se ha comercializado un producto audiovisual de manera tan restrictiva en este país. La adquisición de los materiales necesarios para realizar esta investigación nos ha centrado inevitablemente en el mercado europeo.

Una vez se solventa esta dificultad metodológica, por la que no todos los productos están disponibles para todos los usuarios de la misma forma, puesto que se adaptan a sus supuestos usuarios, se procede a la recopilación de datos tras el visionado del corpus. Se crea una ficha de trabajo para cada caso extraído. Esta ficha nos permite organizar los datos extraídos en los siguientes epígrafes: código de tiempo (*Time Code Record*, TCR), tipo de referencia (acústica o visual), contexto de la acción, tipo de referencia cultural, explicación de la misma, versión original doblada, versión doblada, versión original subtitulada intralingüística y versión subtitulada interlingüística.

Cada uno de estos epígrafes nos ofrece una serie de datos que permiten conocer, entre otras cosas, la incidencia del equipo de doblaje en el proceso de trasvase (aquí nos referimos a la medida en la que los agentes de doblaje participan en el trasvase de los elementos culturales hallados en el corpus,

teniendo en cuenta los canales por medio de los cuales se transmiten estos elementos), el origen del referente cultural introducido en cada una de las películas y el trasvase entre el español peninsular y el inglés de cada uno de estos referentes, mediante las modalidades de traducción audiovisual aquí tratadas.

La localización de cada escena se facilita gracias a la inclusión del TCR y un breve resumen que contextualiza la acción en la que se incluye el referente cultural. Sabemos, además, que la empresa española Laserfilm Ltd. Cine y Video S. L. se encarga de la creación de los subtítulos de las tres películas.¹ En los créditos no se menciona a ningún traductor en el caso de *Planet 51*. Sin embargo, se nombra a Cristina Saur como la responsable de la traducción en *Las aventuras de Tadeo Jones* y en *Atrapa la bandera*. Por otra parte, Rafa Russo también trabajó en la traducción de *Las aventuras de Tadeo Jones*.

La clasificación de cada referente se realiza atendiendo a las categorías descritas por Katan (1999), como se explicó en el apartado teórico anterior. El análisis de cada ficha de trabajo nos proporciona una serie de resultados de carácter cuantitativo y cualitativo, que se desarrollan en este trabajo en el apartado de “Resultados”. Antes, proporcionamos más información sobre las películas estudiadas.

Sinopsis de las películas, centrada en la localización del referente cultural

A modo de resumen, se presenta el contenido temático de cada una de estas películas, con el propósito de orientar al lector en cuanto a qué tipo de referentes culturales se incluyen en el corpus analizado. El contexto de la acción puede ser un indicativo de los referentes de los que se puede hacer uso e incluso puede determinar la aparición de referentes estandarizados (Pedersen, 2005; Toury, 1995)

1 Se ha procedido a la búsqueda de esta información, pero no ha sido posible averiguar si esta empresa realizó también los subtítulos de la versión en inglés.

a los que se recurre habitualmente en este tipo de películas.

Planet 51

Esta cinta de animación cuenta la historia de los habitantes de Glipforg, una ciudad que vive cronológicamente en los años cincuenta del siglo XX estadounidenses. Skiff, amigo del protagonista de la historia, Lem, es una representación del típico joven obsesionado con las películas de alienígenas como *Humaniacs III*, el próximo estreno al que asistirá. De la ficción cinematográfica, Lem pasa a vivir la experiencia real de conocer a un alienígena terrestre que influirá en su propio desarrollo personal, convirtiéndolo en una persona más aventurera y extrovertida.

Las situaciones que viven Lem, Skiff, Ecker y Neera sirven como ejemplo para el espectador más joven, que es uno de los espectadores tipo al que se dirige esta producción, al que se le enseñan valores de antidiscriminación, convivencia y solidaridad.

Desde el punto de vista de este estudio, el contexto temporal y espacial de esta película proporciona información cultural. La música retoma las producciones propias de los años cincuenta del siglo XX, como los inicios del *rock and roll* y algunas baladas. Visualmente, se incluyen referencias a la prensa de la época o a la publicidad tan icónica que se produjo en Estados Unidos durante este periodo. El hecho de que los protagonistas sean adolescentes también influye en qué tipos de referentes culturales se añadirán. Pensamos aquí en la comida y la bebida que consumen, los locales que frecuentan (lo cual influye en la creación de los escenarios para la acción animada), la indumentaria o sus aficiones. Todos estos elementos ya constituyen de por sí posibles elementos culturales y son ajenos a la cultura española. Aun cuando parezcan extraños y alejados, se han introducido mediante la televisión y el cine en la cultura española durante décadas, por lo que los espectadores pueden apreciarlos como foráneos, pero no resultan incomprensibles. Incluso puede que algunos de los espectadores ya hayan

asimilado como suyas algunas de estas cuestiones culturales (comida, indumentaria, música, etc.).

Las aventuras de Tadeo Jones

El propio título de esta película ya nos conduce a su posible temática. Sabemos que será un filme de acción que cuenta con un protagonista inspirado en otro personaje de ficción muy conocido en la industria cinematográfica: Indiana Jones. Esta primera apreciación ya nos permite intuir que la aventura se centrará en el ámbito de la arqueología, como su visionado demuestra.

Tadeo sueña con ser un reputado arqueólogo desde pequeño, hasta que una serie de malentendidos lo llevan a Perú, donde conocerá a Sara Lavrof (toda coincidencia con otra afamada exploradora de ficción es intencionada), hija del arqueólogo al que Jones suplanta accidentalmente. Si añadimos al argumento la presencia de un villano ambicioso que anhela el tesoro de Paititi, ya contamos con los ingredientes que crean un cliché o una parodia de la saga de Lucasfilm Ltd.

Esta película, al igual que la anterior, guarda un espacio a la moraleja o enseñanza final centrada en la importancia del compañerismo y la amistad, más allá de la ambición económica. En esta cinta animada, el contexto espacio-temporal es difuso (y confuso), debido a que el personaje de Tadeo se desplaza entre un entorno españolizado y uno anglosajón. Esto hace que intuir los posibles referentes culturales con anterioridad a la visualización y realizar el análisis de la película sea más complejo.

Por poner un ejemplo de la difuminación de la frontera espacial, Tadeo vive en España, trabaja en la construcción y juega a la lotería, pero visita al profesor en un museo que recuerda al Museo Metropolitano de Arte de Nueva York, y viaja con pasaporte estadounidense desde Chicago a Perú. Este hecho, sin embargo, no preocupará al espectador más joven.

En cuanto a los referentes culturales, es probable que se incorporen referencias relacionadas con

filmes de acción real similares, en los que la búsqueda del tesoro sea el objetivo del protagonista y del antagonista.

Por otra parte, dado que Tadeo es un adulto, los referentes culturales girarán en torno al viaje, a su profesión, a la vivienda en la que habita o los alimentos que consume.

Atrapa la bandera

Esta película gira en torno a un descubrimiento histórico que sigue provocando controversia en la actualidad: el día en el que el hombre pisó la luna por primera vez. Los animadores de esta producción trasladan este suceso al ámbito familiar. Sus 3800 planos narran como Mike logra llegar a la luna para curar una herida familiar entre su padre y su abuelo. Además, la aventura cuenta con la presencia de un villano, que pretende ganar la carrera espacial a Estados Unidos.

504

De nuevo nos encontramos con este proceso narrativo fílmico de difuminación, en el que los personajes creados en España se trasladan a Florida y se infiltran en la Administración Nacional de la Aeronáutica y del Espacio (NASA).

Como en los dos casos anteriores, se trata de una película con mensaje didáctico, en el que la familia lo es todo y en el que se insta a la humanidad a tomar las decisiones correctas por el bien de todos.

Desde el punto de vista de los elementos culturales que pueden intuirse como incluidos en la película, el hecho de que se evoque un acontecimiento histórico como la carrera espacial ya condiciona el tipo de referentes a los que se remitirán los animadores: nombres propios de los astronautas que participaron en la expedición lunar, la inclusión de símbolos y logotipos que pertenecen a instituciones como la NASA, y elementos emblemáticos, como la nave Saturno 5.

Todos estos elementos tienen más relación con la cultura estadounidense que la española, pero, recordemos, esta investigación se centra en el análisis de los elementos culturales hallados en el

corpus, su doblaje y subtitulación, sin delimitar ni restringir el origen de estos elementos culturales.

Es cuanto menos llamativo que las producciones españolas incluyan estos elementos ajenos a la propia cultura española, pero vienen determinados por el propio contexto de la película; de ahí que sea muy probable que esta incluya elementos culturales, como la designación de otras películas que narran la exploración de la galaxia o se mencione la prensa de divulgación que pueda abordar esta temática.

Resultados

La compilación de datos en las fichas de trabajo arroja resultados de carácter cuantitativo y cualitativo. En este sentido, las referencias recopiladas se distribuyeron en 98 fichas y en total se contabilizaron un total de 120 referentes culturales, repartidos del siguiente modo por película: *Planet 51*, 66 casos; *Las aventuras de Tadeo Jones*, 32 casos, y *Atrapa la bandera*, 22 casos. Esta clasificación fue llevada a cabo por ambos autores de esta investigación de manera autónoma e independiente, y exigió un cuidadoso cotejo de los datos obtenidos. Se comprobó, además, que ambos habían contabilizado el mismo número y tipo de casos y referentes.

Resultados atendiendo al canal

Con respecto al canal por medio del que se emiten estos casos, 56, es decir, casi la mitad de los casos registrados, se transmiten mediante el canal acústico. Este dato nos indica que tanto para el doblaje como para el subtítulo de estas cintas, el equipo de dobladores/subtituladores desempeña un papel fundamental, porque sin su intervención los diálogos entre los personajes de cada película no serían accesibles a los espectadores ni hispanohablantes (en el caso de la subtitulación) ni a los angloparlantes (para los que el doblaje y el subtítulo se torna la vía de comprensión de las películas animadas estudiadas).

La Tabla 1 refleja cómo se han repartido los elementos culturales hallados en función del canal acústico, del canal visual y el canal compartido acústico y visual. Esta última categoría engloba aquellos casos que no pueden disociarse, es decir, no se aprecia

Tabla 1 Transmisión de los referentes culturales por película, atendiendo al canal

Película	Canal		
	Visual	Acústico	Visual y acústico
<i>Tadeo Jones</i>	15	17	0
<i>Planet 51</i>	31	30	5
<i>Atrapa la bandera</i>	12	9	1

con claridad si la referencia se comunica a través del canal acústico o visual en exclusiva.

La transmisión de los contenidos culturales a través del canal acústico revela que el código de significación cinematográfico mayoritario es el código lingüístico. Esto se comprueba tras el análisis de los datos registrados.

Ahora bien, si dirigimos nuestra atención a la detección de los elementos culturales insertados en estas películas, descubrimos, luego de su clasificación atendiendo a las seis categorías descritas por Katan (1999), que la mayoría (74 casos) se incluyen dentro del primer tipo descrito (“medio”). El segundo tipo de referencias culturales, en esta distribución de mayor a menor, se engloba bajo la categoría de “capacidades”, seguidas de los referentes que pertenecen al ámbito de los “valores”. En la Tabla 2 se muestra cómo se distribuyen los referentes culturales hallados, siguiendo la tipología presentada por Katan (1999).

Tabla 2 Tipos de referentes culturales hallados en el corpus

Referentes culturales	Películas			Total
	<i>Tadeo Jones</i>	<i>Planet 51</i>	<i>Atrapa la bandera</i>	
Medio	17	44	13	74
Capacidades	7	8	2	17
Valores	4	6	4	14
Comportamiento	2	5	1	8
Identidad	1	2	1	4
Creencias	1	1	1	3
Total	32	66	22	

Referentes culturales según el “medio”

Con el propósito de conocer con detalle cuáles son los referentes culturales utilizados en las películas de animación originales, se procedió a un desglose pormenorizado de la naturaleza de los referentes clasificados bajo la categoría “medio”, debido a que es en la que más casos se han recogido. A continuación se muestran los resultados obtenidos por película.

Planet 51. Esta película incluye un número elevado de referencias culturales que se extraen de la creación humana cinematográfica (16 casos), musical (10) y literaria (7 casos). Los otros referentes culturales también se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3 Subtipos de elementos culturales (categoría “medio”) incluidos en *Planet 51*

Subtipos de medio	Casos
Cinematográfico	16
Musical	10
Literario	7
Comida	6
Lugar	2
Institucional	1
Moneda	1
Televisivo	1

Las aventuras de Tadeo Jones. Los datos extraídos de esta cinta de animación reflejan que las referencias al ámbito cinematográfico vuelven a ser las que superan en número al resto de las halladas: 7 referentes culturales de este tipo (véase Tabla 4).

Tabla 4 Subtipos de elementos culturales (categoría “medio”) incluidos en *Las aventuras de Tadeo Jones*

Subtipos de medio	Casos
Cinematográfico	7
Comida	2
Literario	2
Musical	1
Publicitario	4
Televisivo	1

Atrapa la bandera. De las tres películas analizadas, esta es la cinta de animación que menos casos incluye. Solamente cuenta con 4 referentes del medio cinematográfico. Las demás referencias son escasas (véase Tabla 5).

Tabla 5 Subtipos de elementos culturales (categoría “medio”) incluidos en *Atrapa la bandera*

Subtipos de medio	Casos
Cinematográfico	4
Histórico	2
Literario	2
Lugar	2
Artístico	1
Moneda	1
Publicitario	1

Estos datos, minuciosamente expuestos, nos demuestran que lejos de estar ausentes, los referentes culturales están muy presentes en las producciones de cine animado dirigidas a todos los públicos. Es más, esta recopilación de contenido cultural se convierte en una dificultad añadida durante el proceso de traducción, tanto para los agentes del proceso de doblaje como para los subtituladores. El apartado siguiente se centra en qué y cómo se han doblado y subtitulado estas referencias animadas.

Naturaleza de las referencias culturales halladas en la versión en español peninsular: resultados cualitativos

La compilación y la clasificación de datos de naturaleza cultural extraídos del corpus original permite conocer cualitativamente cuáles son los referentes culturales a los que se recurre para desarrollar el contexto espacial, social y temporal de estas películas. Por ejemplo, en *Planet 51*, el TO incluye principalmente referencias relacionadas con el contexto aeroespacial, al nombrar las teorías de la conspiración y bases secretas (Base 9, en alusión a la famosa “Área 51” en el desierto de Nevada, en Estados Unidos. Se intuye, además, desde el título de la película y en su temática) o al citar al Centro

Espacial Kennedy o la famosa frase “Houston, tenemos un problema”. Desde el ámbito artístico y creativo, se retoman los mitos literarios sobre alienígenas y monstruos, se cita indirectamente *La guerra de los mundos*, *La guerra de las galaxias* hasta en cuatro ocasiones, *Encuentros en la tercera fase* (traducida así en España), *Terminator* y *Alien*. Del mundo televisivo se nombra a los *Fraggles* (traducida así en España), las televisivas marionetas de Jim Henson, que entretuvieron a una generación de niños y niñas durante los años ochenta y noventa del siglo XX. Aparece, además, dentro de un subtipo de la categoría medio, una referencia a la prensa impresa, la revista *Time*, en esta versión animada.

Como suponíamos, se incluyen varias referencias a la comida basura, como chocolatinas, la gelatina, el ketchup y la mostaza, las hamburguesas y bebidas de cola. También hay espacio para referencias españolas como los churros y la canción de Los del Río, *Macarena*, las cuales ya forman parte de un discurso cultural occidentalizado. Por otra parte, hay un conjunto de referencias aisladas, pero que aportan color local, como los dólares, o menciones al astronauta John Glenn o a Facebook. Termina este listado de referencias la inclusión de ciertas costumbres y el impacto social del movimiento jipi, personificado por Glar Dulam.

En el caso de *Las aventuras de Tadeo Jones*, las referencias incluidas en la película no están en su totalidad ancladas en la cultura estadounidense. Por ejemplo, Tadeo le cuenta a su jefe que su perro Jeff ha participado en cuatro de los últimos anuncios de la lotería de Navidad (en España y durante varios años, un perro fue el protagonista de varios anuncios de la lotería nacional), a lo que su jefe responde que tiene una noticia para Tadeo y su lotero.

Otras referencias propias de la cultura española son el servicio de transporte y paquetería Seur; la que hasta 2011, tras su fusión con British Airways, fue la aerolínea española de bandera, Iberia; los *donuts* (donas) y la crema de cacao y

avellanas Nocilla; la mención a Herodes, para crear la expresión malsonante y coloquial “te jodes como Herodes”, y la famosa frase del actor de doblaje y humorista español José Mota, “Ahora vas y lo cascás”. Otras expresiones, en este caso tomadas del lenguaje taurino, también son el origen de escenas con un alto grado de contenido cultural, como sucede cuando Tadeo le pide un capote a Freddy, o cuando este último se lo tira literalmente y le grita “¡Maestro!”

En esta película en español, también hay espacio para las referencias culturales anglosajonas. Siguiendo la línea de inclusión de expresiones o frases hechas, se alude a la película *Sudden Impact* (1983), conocida en España como *Impacto súbito*, en la que Harry Callahan (Clint Eastwood) dice “*Go ahead, make my day*”. Tadeo cita la traducción canonizada en español de esta película, al decirle a Max Mordon: “Alégrame el día, Max Morro”.

Hay otras referencias culturales de medio que se centran en la creación artística, como, por ejemplo, la réplica de parte de la letra de la canción de Ricky Martin, *María*; la famosa cita de Darth Vader, “Yo soy tu padre”; una referencia a la saga de películas *Rambo* y, por supuesto, algún guiño a Indiana Jones. Tal vez a modo de homenaje se recuerda a los dibujos animados del pájaro Piolín y el gato Silvestre, gracias al personaje de Freddy, que describe a un puma como “un lindo gatito”. Por último, se nombran dos personajes históricos (Einstein y Tutankamón) y dos productos comerciales: la revista *National Geographic* (como *National Petrographic*) y la tarjeta de crédito Visa.

Atrapa la bandera solamente cuenta con nueve casos. Se emplean referencias culturales del medio artístico. Se nombra al personaje de Godzilla en dos ocasiones y a la película *Alien*. Las redes sociales (Facebook y Twitter) como medio de difusión también se añaden a una conversación entre Marty y Amy. Las referencias históricas tienen mayor presencia, posiblemente debido al argumento de la película. Se menciona a Armstrong, su discurso y emplea la palabra *mayday* (en referencia a la llamada internacional de socorro en navegación

y aeronáutica, derivada del francés *m'aider*, “ayúdenme”).

La traducción de los elementos culturales: doblaje y subtitulación

Analizamos, a continuación, los datos referidos al doblaje de los elementos culturales hallados en el corpus, para proceder después al análisis de cómo se efectuó su subtitulación. Se tienen presentes las estrategias de traducción, puesto que nos permiten hacer la comparación entre modalidades de traducción audiovisual.

En *Planet 51*, las referencias culturales se han doblado manteniendo literalmente el referente en un 84,61 % de los casos. Hay 4 casos que, por lo tanto, han exigido hacer uso de otra estrategia de traducción y que consiste en la sustitución, como se muestra en los ejemplos siguientes. Así, se han recogido dos casos en los que se sustituye la referencia cultural al doblar el código lingüístico al inglés. La “gelatina” y las “gominolas” (ejemplo del caso 1) se sustituyen por “Candy” y “Jelly Beans”. También en el ámbito gastronómico se sustituyen el “descafeinado”, los “churros” y la “sacarina” (ejemplo del caso 2) por el “*frappuccino*”, “*puff pastry*” y “*two sugars*”. Los “Fraggles” (ejemplo del caso 3) se doblan al inglés como “*sea monkeys*” y “salir en la tele” (ejemplo del caso 4) se modifica para ofrecer una versión más específica en inglés “*Kid's Choice Awards*”.

La otra estrategia empleada en el doblaje de *Planet 51*, más allá de la literalidad y la sustitución, fue la combinación de dos estrategias, es decir, mantener la referencia, aun cuando se omite una parte de la misma. El ejemplo siguiente permitirá comprender mejor cómo se pone en práctica esta estrategia. Chuck conoce a Lem y exclama en español: “¡En el Centro Kennedy van a flipar!”. La versión doblada al inglés omite la palabra “Centro”, ya que se espera que el espectador infiera la presuposición cultural y deduzca o identifique que se trata de un instituto tecnológico de investigación: “*They're gonna freak back at Kennedy!*”, nos dice Chuck en inglés.

La subtitulación de esta película mantiene literalmente el 80,76 % de las referencias culturales recopiladas. Se sustituyen tres referencias culturales, las mismas que las que sustituyeron durante el doblaje. Es decir, la referencia de la gelatina, el café descafeinado y los Fraggles. A su vez, se reproduce, en el texto subtitulado, el caso del Centro Kennedy, que mantiene parte del contenido y omite otra parte en la versión subtitulada. El único caso que experimenta modificaciones entre doblaje y subtitulado se observa en la versión en inglés, en la que la famosa cita se mantiene y expande. La versión doblada al inglés de este fragmento incluso gana en su esfuerzo por crear un lenguaje natural. Chuck dice en inglés (versión doblada): “*Houston, we have a little problema*”. Esta se ha subtitulado como “*Houston, we have a little problem*”.

El doblaje de *Las aventuras de Tadeo Jones* se realiza mediante el uso de tres estrategias de traducción: la traducción literal, la sustitución y la omisión. De entre los casos estudiados, impera la sustitución como estrategia más usada en el doblaje de esta película (8 casos), lo que supone el 42,10 % del total. La referencia al anuncio de la lotería de Navidad, tan popular en España, se sustituye por el nombre de uno de los fundadores de la nación estadounidense, Thomas Jefferson, el cual vuelve a reutilizarse en otra secuencia para sustituir a la referencia a Einstein de la versión española. La alusión musical a Ricky Martin y su conocida *María* también experimenta modificaciones, para convertirse en inglés en Bob Dylan y Rolling Stone. El servicio de transporte y paquetería Seur se adapta a la cultura estadounidense y se modifica por “Fedex”. Es lo contrario de lo que se observa para el caso de la inserción de la marca comercial de crédito Visa, mundialmente conocida, pero ausente en la versión traducida. La referencia se sustituye por “*savings*”. A su vez, el personaje de Rambo en inglés se convierte en G.I. Joe y el “Ahora vas y lo cascas” de José Mota se transforma en una referencia cinematográfica a Terminator: “Hasta la vista, *baby*”. La referencia cinematográfica canonizada al español peninsular de la cita “Alégrame el día” de Harry Callahan se sintetiza en inglés: “*make me*”.

La omisión de ciertas referencias culturales en el doblaje de *Las aventuras de Tadeo Jones* supone un 31,57 % del total de casos recopilados. Las referencias que se pierden en la versión inglesa se corresponden con realidades españolas que podrían haberse sustituido por otras estadounidenses, como ocurre con los casos comentados en el párrafo anterior. Se pierden las referencias a la lotería nacional de Navidad, a la aerolínea Iberia, a los *donuts* y la Nocilla, al capote y al “lindo gatito”, así como la expresión implícita relacionada con el personaje histórico Herodes.

El 26,31 % restante de los casos se corresponden con el uso de la literalidad como estrategia de doblaje, que conserva 4 referencias muy conocidas en la cultura popular occidental por diversos motivos: el faraón Tutankamón, el arqueólogo aventurero Indiana Jones, la famosa cita del villano galáctico Darth Vader: “Yo soy tu padre”, y la revista *National Geographic*. Solamente se ha mantenido una referencia cultural propia de la cultura española; la palabra “maestro”, la cual puede ser fácilmente identificable dentro de la cultura término, debido a que, por ejemplo, en Estados Unidos el toreo se conoció gracias a toreros como Manolete.

Por lo que respecta al subtitulado de *Tad the Explorer*, es decir, de la versión en inglés de *Las aventuras de Tadeo Jones*, no se pueden aportar datos desde el plano interlingüístico, dado que no se pudo acceder a una versión en inglés de la película que incluyese la versión subtitulada de este filme animado. Se efectuó una revisión de carácter intralingüístico y se comprobó que la versión subtitulada al español mantiene fielmente todas las referencias culturales halladas en el audio original para el español peninsular (19 casos).

Por último, en este análisis contrastivo del doblaje y subtitulado de las referencias culturales incluidas en tres películas de animación de creación española, deben abordarse las estrategias seguidas para el trasvase de la película *Atrapa la bandera*. De las referencias culturales halladas, se han doblado de manera literal el 77,77 % de los casos. Tan solo se

produce un caso de sustitución, en el que el sustantivo con sufijo diminutivo “reporterilla” se dobla como la periodista y novia de Superman, “Lois Lane”, creando así una referencia cultural que no existía en el TO. Se incluye, además, una referencia histórica, al utilizar la palabra “*mayday*” en un contexto en el que estaba ausente.

El subtítulo de esta película mantiene fielmente todos los referentes culturales, así como realiza la sustitución de “reporterilla” por “Lois Lane”, como ocurre en el doblaje al inglés de la película.

En términos porcentuales y atendiendo a la totalidad, las versiones dobladas al inglés de las tres películas mantienen, de manera literal, las referencias culturales halladas en un 62,9 %. La sustitución permite transferir al inglés el 24,07 % de las referencias culturales. La omisión impide que se filtren al inglés un 11,11 % de las referencias, mientras que un 1,85 % de las referencias mantienen ciertos aspectos de los referentes culturales, al tiempo que omiten algún elemento de la propia referencia.

En cuanto a la subtitulación de los referentes culturales de dos de las tres películas analizadas destaca la estrategia de traducción literal (80 %). Es decir, los elementos culturales se mantienen entre versión doblada y subtitulada. La sustitución como estrategia para el subtítulo supone el 11,42 % y la estrategia de mantener ciertos aspectos del elemento cultural y omitir otros representa el 2,85 %.

A modo de curiosidad entre modalidades y versiones, queda un 2,85 % restante, que se corresponde con el caso de la subtitulación del título de la canción del dúo musical Los del Río, *Macarena*. Esta referencia, que figura en el audio de la versión en español peninsular, no se ha incluido en el subtítulo de la versión en español, la cual podría haberse percibido perfectamente teniendo en cuenta que los discapacitados auditivos pueden sentir el ritmo de la canción e incluso bailar su conocida coreografía. De hecho, la versión subtitulada de esta escena en inglés sí mantiene la referencia a esta canción.

Conclusiones

Como consecuencia del análisis realizado y de los resultados obtenidos, se concluye este trabajo centrándonos en tres aspectos relacionados con los referentes culturales y su trasvase.

En primer lugar, las 120 referencias halladas demuestran que la animación puede ser rica en conceptos que podrían alejarse de los conocimientos que posee el público infantil y juvenil, lo cual implica diversas lecturas del texto audiovisual y distintos grupos etarios y culturales de receptores. Esto podría servir de base para posteriores estudios de recepción que contemplasen este condicionante.

Hay que puntualizar, además, que el cine de animación más comercial se dirige habitualmente a todos los públicos y por ello no debe tildarse de sencillo y poco elaborado desde el punto de vista de su contenido visual y lingüístico.

El elevado número de casos recogidos y su clasificación atendiendo al canal de transmisión revela, asimismo, que el doblaje y la subtitulación son fundamentales para hacer accesible el contenido audiovisual de carácter cultural. Sin la participación de los agentes de doblaje y los subtituladores, las referencias culturales no constituirían los únicos contenidos perdidos en el trasvase entre lenguas y culturas.

En cuanto a la naturaleza de las referencias halladas, y este es el segundo aspecto concluyente, se observa que estas están ligadas al argumento de cada película, a su contexto espacial y temporal. Se detecta, por otra parte, una miscelánea con respecto al origen de estas referencias; es decir, no todas son de origen español, sino que muchas pertenecen al ámbito anglosajón, en concreto, a Estados Unidos. Sorprende que estas producciones españolas incorporen este tipo de referentes ajenos y opinamos que detrás se hallan razones económicas y de mercadotecnia. En España (y posiblemente también en otros mercados hispanos), la película se venderá mejor si parece estadounidense, aun cuando los fondos con los que se produce son españoles, y en Estados Unidos su aceptación estará garantizada,

porque los referentes culturales son propios y prácticamente universales. En otras palabras, la elección e inclusión de determinados referentes culturales aparece intencionadamente desde la fase de producción, y está mediatizada por el potencial de distribución en el contexto cultural término de la película, una vez traducida a la lengua de la cultura término.

Los aspectos y las decisiones traductológicas del proceso traslativo se situarían así en un momento anterior en el proceso de realización de la película. Cabría, en este sentido, analizar y constatar la posible existencia de este planteamiento en otras producciones, tanto de animación como de otros géneros, lo que podría implicar nuevos enfoques sobre el análisis de los procesos de traducción, tanto en traducción audiovisual como en otros ámbitos, como la traducción literaria.

Por último, tras el análisis cuantitativo, puede concluirse que la estrategia de traducción empleada con mayor frecuencia para el doblaje y el subtítulo de los referentes culturales recopilados fue la traducción literal. Este dato nos demuestra que entre doblaje y subtítulo, al menos para este corpus, no existen diferencias en cuanto a la difusión del contenido cultural, y que el subtítulo mantiene, a pesar de sus restricciones espaciales, la carga cultural expresada en la versión doblada.

La sustitución o adaptación cultural es la segunda estrategia utilizada con más frecuencia (24,07 %), seguida de un índice muy inferior de omisiones (11,11 %). Desde un punto de vista centrado en el consumidor de estas películas, resulta alentador observar cómo el contenido cultural está al alcance de todos los espectadores, lo cual habrá supuesto un esfuerzo mayor para los subtituladores de este cine animado. Esto constituye, sin duda, un mérito adicional que merece ser destacado.

Referencias

Aixelà, J. F. (1996). Culture-specific items in translation. En R. Álvarez y C. Vidal (Eds.), *Translation, power, subversion* (pp. 52-78). Multilingual Matters.

- Baker, M. (1992). *In other words. A coursebook on translation*. Routledge.
- Bassnett, S. (1991). *Translation studies*. (2.ª ed.). Routledge.
- Blanco, J., y Abad, J. (Directores) (2009). *Planet 51* [Película]. TriStar Pictures et al.
- Bogucki, Ł. (2013). *Areas and methods of audiovisual translation research*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-03263-5>
- Casetti, F., y Di Chio, F. (1991). *Cómo analizar un film*. Paidós.
- Chaume Varela, F. (2004). *Cine y traducción*. Cátedra.
- Chaume Varela, F. (2012). *Audiovisual translation. Dubbing*. St. Jerome.
- Cómitre Narváez, I. (2015). *Culture-bound aspects in subtitling of animated films. Tales of the night of M. Ocelot*. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/9798>
- Cómitre Narváez, I., y Valverde Zambrana, J. M. (2014). How to translate culture-specific items: A case study of tourist promotion campaign by Turespaña. *The Journal of Specialised Translation*, (21), 71-112.
- De Rosa, G. L. (2010). *Dubbing Cartoonia. Mediazione interculturale e funzione didattica nel processo di traduzione dei cartoni animate*. Loffredo Editore.
- Gato, E. (Director) (2012). *Las aventuras de Tadeo Jones* [Película]. El Toro Pictures et al.
- Gato, E. (Director) (2015). *Atrapa la bandera* [Película]. Paramount Animation et al.
- Hermans, T. (1999). *Translation in systems. Descriptive and systemic approaches explained*. (Translation Theories Explained, Series 7). St. Jerome.
- Katan, D. (1999). *Translating cultures. An introduction for translators, interpreters and mediators*. St. Jerome.
- Leppihalme, R. (1994). *Culture bumps. On the translation of allusions*. University of Helsinki, English Department Studies 2.
- Leppihalme, R. (1997). *Culture bumps*. Multilingual Matters.
- Mayoral Asensio, R. (1994). La explicitación de la información en la traducción intercultural. En A. Hurtado Albir (Ed.), *Estudis sobre la traducció* (pp. 73-96). Universitat Jaume I.
- Nedergaard-Larsen, B. (1993). Culture-bound problems in subtitling. *Perspectives*, 1(2), 207-242. <https://doi.org/10.1080/0907676X.1993.9961214>
- Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. Prentice Hall.
- Pedersen, J. (2005). How is culture rendered in subtitles? En *Mutra 2005-Challenges of Multidimensional*

- Translation: Conference Proceedings. http://www.euroconferences.info/proceedings/2005_Proceedings/2005_Pedersen_Jan.pdf
- Pedersen, J. (2011). *Subtitling norms for television*. John Benjamins Publishing Company.
- Ramière, N. (2004). Comment le sous-titrage et le doublage peuvent modifier la perception d'un film. Analyse contrastive des versions sous-titrée et doublée en français du film d'Elia Kazan, *A streetcar named desire (1951)*. *Meta*, 49(1), 102-114. <https://doi.org/10.7202/009026ar>
- Ramière, N. (2006). Reaching a foreign audience: Cultural transfers in audiovisual translation. *Journal of Specialised Translation*, (6), 152-166.
- Snell-Hornby, M. (1988). *Translation studies. An integrated approach*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.38>
- Toury, G. (1995). *Descriptive translation studies –and beyond*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.4>
- Vandeweghe, W. (2005). *Duoteksten. Inleiding tot vertaling en versaalstudie*. Academia Press.
- Venuti, L. (1995). *The translator's invisibility. A history of translation*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203360064>
- Vinay, J.-P., y Darbelnet, J. (1958). *Comparative stylistics of French and English*. (J. C. Sager y M.-J. Hamel, Trad. y ed.). John Benjamins.

Cómo citar este artículo: Fuentes-Luque, A., y López González, R. (2020). Cine de animación *made in Spain*: doblaje y subtitulación de elementos culturales. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 495-511. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a08>

EL EXTRANJERO DE ALBERT CAMUS TRADUCIDO POR PABLO MONTOYA: ¿UNA TRADUCCIÓN PARA LECTORES LATINOAMERICANOS?

L'ÉTRANGER, D'ALBERT CAMUS TRADUIT PAR PABLO MONTOYA : UNE TRADUCTION POUR DES LECTEURS LATINO-AMÉRICAINS ?

ALBERT CAMUS' *THE STRANGER*, TRANSLATED BY PABLO MONTOYA: A TRANSLATION FOR LATIN AMERICAN READERS?

Élodie Weber

Doctora en Lingüística Hispánica,
Université Paris-Sorbonne, Francia.
Profesora titular, Departamento de
Estudios Ibéricos y Latinoamericanos,
Université Paris-Sorbonne, París,
Francia.
el.web@free.fr

RESUMEN

El presente estudio se inscribe en una investigación sobre la traducción literaria hoy en día en Colombia desde un punto de vista lingüístico y más particularmente léxico. Las traducciones de obras de la literatura universal en español peninsular que comenzaron a circular en América Latina a partir de los años sesenta generaban entre los lectores una sensación de extrañeza que puede atribuirse a ciertas variaciones diatópicas. Esto motivó varias iniciativas editoriales de retraducción de esas obras por traductores latinoamericanos. A fin de contrastar la diferencia entre las versiones peninsulares y las realizadas en Colombia, este artículo examina el caso de dos traducciones de la obra del escritor francés Albert Camus *L'étranger* (1942), una del docente y escritor colombiano Pablo Montoya, publicada en 2013, y la otra del poeta español José Ángel-Valente, aparecida en 2001. La comparación entre estas traducciones permite identificar diferencias, tanto morfosintácticas como lexicales, las cuales se intentan caracterizar desde un punto de vista diatópico, gracias a estudios especializados, al motor de búsqueda CREA de la Real Academia y a una encuesta a informantes. Se concluye que la traducción de Montoya, aunque dirigida a un público colombiano, lleva pocas marcas diatópicas específicamente colombianas y, al contrario, se inscribe en el espacio y la cultura latinoamericanos, por lo que podría ser leída sin extrañeza por otros lectores de la región.

Palabras claves: traducción literaria; recepción; traducción en Colombia; traductores latinoamericanos; Albert Camus; variaciones diatópicas.

RÉSUMÉ

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche sur l'état actuel de la traduction littéraire en Colombie d'un point de vue linguistique, et plus particulièrement lexical. Les traductions en espagnol péninsulaire des oeuvres de la littérature universelle qui ont commencé à circuler en Amérique Latine dès années 60 ont causés des sentiments d'étrangeté dans les lecteurs latino-américains, qu'on peut attribuer a des variations diatopiques. Ça a motivé des projets éditoriaux de re-traduction de ces oeuvres par des traducteurs latino-américains. Afin de comparer les traductions péninsulaires avec celles réalisées en Colombie, cet article se propose d'examiner le cas de deux

513

Recibido: 2019-06-05 / Aceptado: 2019-11-15 / Publicado: 2020-05-05
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a12>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 25 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2020), PP. 513-532, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

traductions de *L'étranger* (1942) de Camus, l'une par l'écrivain et professeur d'université colombien Pablo Montoya, publiée en 2013, l'autre par le poète espagnol José Ángel-Valente, apparue en 2001. La comparaison de ces traductions permet de mettre au jour des différences morphosyntaxiques et lexicales que l'on tente de caractériser d'un point de vue diatopique, grâce à des ouvrages spécialisés, au moteur de recherche CREA et à une enquête auprès d'informateurs hispanophones. L'on parvient à la conclusion que la traduction de Montoya, bien qu'adressée à un public colombien, comporte peu de marques diatopiques spécifiquement colombiennes et s'ancre au contraire dans la culture et l'espace latino-américains, de sorte qu'elle pourrait être lue par d'autres lecteurs latino-américains.

Mots clés : traduction littéraire ; réception ; traduction en Amérique-latine ; traducteurs latino-américains ; Albert Camus ; variations diatopiques.

ABSTRACT

This study is part of a research project on the current state of literary translation in Colombia from a linguistic and, more specifically, a lexical point of view. Universal literature works translated to peninsular Spanish that began to circulate across Latin America in the 60s oftentimes left some perception of unnaturalness in readers, which can be attributed to some diatopic variations. This led to a number of editorial efforts to have those works retranslated by Latin American translators. In order to contrast peninsular translations with those carried out in Colombia, this paper examines the case of two translations of *L'étranger* (1942) by French writer Camus —one by Colombian writer and lecturer Pablo Montoya, published in 2013, the other by the Spanish poet José Ángel-Valente, which appeared in 2001. The comparison between these translations allows us to show both morphosyntactic and lexical differences, which we tried to characterize from a diatopic point of view through specialized books, through the CREA search engine and through a survey of Spanish-speaking informants. The analysis showed that Montoya's translation, although addressed to a Colombian audience, contains few specifically Colombian diatopic marks and is rooted instead in Latin American space and culture, so it could be easily read by other American readers.

Keywords: literary translation; reception; translation in Latin America; Latin American translators; Albert Camus; diatopic variations.

Introducción

La situación de la traducción literaria en el mundo hispanohablante cambió radicalmente en la segunda mitad del siglo xx. Hasta los años 60, se traducían libros de forma independiente a ambos lados del Atlántico, de tal modo que a menudo existían varias traducciones de una misma obra realizadas sin ninguna concertación en España y en América Latina. En esa década, las editoriales españolas empezaron a interesarse por el continente latinoamericano, que veían como un posible mercado de exportación para sus obras extranjeras traducidas (Gómez-Pablos, 1999, p. 135). En esa época se abrieron firmas en distintos países latinoamericanos, que inicialmente se encargaron de la distribución de esas obras, y luego de la impresión, con el fin de reducir gastos de producción y transporte. En un primer momento, el editor español no se planteó la disyuntiva de usar o no las variantes locales de la lengua. Como señalaba Gómez-Pablos, “Su punto de partida es el castellano que considera estándar, es decir, el de la Península Ibérica” (1999, p. 135).

Al leer estas traducciones que circulaban en América Latina, los lectores latinoamericanos experimentaban, y siguen experimentando, una fuerte insatisfacción: muchas veces el uso de la lengua se percibía como ajeno y hasta molesto. Fue así como, en los años 90, se discutió en Argentina la necesidad de revisar las traducciones hechas en España; tal fue la propuesta del narrador y ensayista argentino Eduardo Gudiño Kieffer, citado por la lingüista Fontanella de Weinberg: “las editoriales locales deberían tener en cuenta algo que otras de Buenos Aires ya hacen: cuando un libro viene traducido de España, conviene que la traducción sea revisada aquí” (1992, pp. 72-73).

El mismo sentimiento de insatisfacción se manifestaba en México, tal como lo comenta el editorialista francés Pierre Assouline:

De hecho, actualmente hay editores, escritores, traductores y críticos en los círculos literarios mexicanos que creen que los libros extranjeros traducidos al español

deben ser traducidos al “idioma” de los países latinoamericanos a los que se dirigen, y no al castellano puro, al que se culpa de ignorar los americanismos (2009, mi traducción).

Dos jóvenes editoriales mexicanas nacidas a principios de los años 2000, Sexto Piso y Almadia, apoyaron esta reacción, y encargaron a traductores mexicanos la traducción de clásicos extranjeros, tales como el *Portrait de Balzac*, de Théophile Gautier, u obras de Henry James o Alberto Savinio.¹

En Colombia, se percibió la misma insatisfacción en las palabras de Iván Hernández Arbeláez, director de la colección Cara y Cruz de la editorial colombiana Norma:

En el caso de las traducciones, me parece que en ocasiones los traductores españoles creen que sólo existe el español de España; traducen de una manera irresponsable, ponen a los autores ingleses a hablar como si fueran escritores españoles, como si los hechos estuvieran ocurriendo en una barriada madrileña, y eso no deja de perturbar y de alterar los nervios del lector (*apud* Tipiani, 2013, p. 570).

Ese descontento fue una de las razones por las que en los años 90 Hernández Arbeláez lanzó la colección Cara y Cruz en la que, al lado de obras colombianas, reeditó clásicos de la literatura universal en versiones de traductores colombianos o latinoamericanos. Numerosas editoriales del país han seguido el ejemplo de Norma (Orozco, 2000, p. 86), al punto que hoy en día Colombia exporta muchas más traducciones que en el pasado.

En Colombia, una iniciativa conjunta de la Caja de Compensación Familiar Comfama y del Metro de Medellín ha hecho realidad un proyecto novedoso que, aunque distinto del anterior, comparte el mismo afán por permitir que el público colombiano acceda a los clásicos de la literatura sin pasar por el prisma de las traducciones peninsulares. Con el objetivo de “democratizar y masificar el libro” (Restrepo, 2017), se creó en la década de 2000 la colección Palabras

1 Ver, por ejemplo, la declaración de misión de Sexto Piso en <https://sextopiso.mx/esp/editorial>

Rodantes, cuyos libros circulan de manera gratuita entre los usuarios del sistema de transporte Metro de Medellín, y son devueltos luego de leídos para que lleguen a nuevos usuarios. Varios traductores colombianos fueron llamados dentro de este proyecto para retraducir clásicos de la literatura universal, como *El principito*, de Antoine de Saint-Exupéry; *El spleen de París*, de Charles Baudelaire; *El pescador y su alma*, de Oscar Wilde, etc. El objetivo de estas dos colecciones es proponer a un público colombiano (la colección Palabras Rodantes) o latinoamericano (caso de la colección Cara y Cruz) textos de la literatura extranjera de los que puedan apropiarse sin sentir extrañeza.

Interesa saber cuál fue el resultado de esa propuesta de nuevas traducciones: ¿cómo se caracterizan lingüísticamente esos textos? El aspecto lingüístico de la traducción en Colombia ha sido objeto de muy escasos estudios. Los trabajos dedicados a la historia de la traducción en este país se centran en el papel cultural y político de la traducción en épocas claves (principalmente las de la colonización o de la emancipación) (Bastin, 2003; Orozco, 2000), en el tipo de obras traducidas a lo largo de la historia, en la personalidad y la labor de los mismos traductores, en las iniciativas tomadas en el sector de la traducción literaria (Pulido y Tipiani, 2012), o en el grado de fidelidad de la traducción con la obra traducida (véase Bastin, 2003 y Orozco, 2000, para un periodo anterior, y Pulido y Tipiani, 2012, para fechas más recientes).

Solo se pueden conseguir informaciones globales, y de forma indirecta, gracias a los estudios dedicados a la historia de la lengua en América. Por ejemplo, Sánchez-Méndez (2003, pp. 428-443) muestra que, pese a la polémica que enfrentó a partidarios del nacionalismo lingüístico y puristas defensores de la unidad de la lengua a lo largo del siglo XIX, la norma culta basada en el español centropeninsular fue la que rigió el uso culto de la lengua en América Latina hasta mediados del siglo XX. En efecto, aunque el derrumbe del imperio español haya favorecido la aparición de nuevos focos lingüísticos y, por lo tanto, de varias normas lingüísticas

con distinto grado de prestigio, se puede considerar que la norma castellana culta sigue siendo hoy la más prestigiosa de todas, lo cual se debe, según Lope Blanch (1977), a dos circunstancias fundamentales: “el factor histórico, y [...] la diversidad de las normas hispanoamericanas” (p. 44). Estas circunstancias indican de manera indirecta cuál pudo ser el imaginario lingüístico de la mayoría de los traductores latinoamericanos, y en particular de los colombianos, durante décadas: aunque se trate de una hipótesis que estudios futuros tendrán que confirmar, es muy probable que hayan interiorizado de manera espontánea una obligación de traducir de manera “neutra”, sin que las editoriales hayan formulado normas explícitas. Es lo que confirma el escritor Pere Gimferrer, aludiendo a traductores famosos, como Octavio Paz o Julio Cortázar, a quienes se podrían agregar Pablo Neruda o Jorge Luis Borges:²

[...] durante mucho tiempo, las personas cultas que escribían o traducían adoptaban un estándar común tanto en España como en América. Era una convención que aceptaron personas como Octavio Paz o Julio Cortázar (Gimferrer, *apud* Navarro Arisa, 1999).

Sin embargo, Gimferrer sugiere a continuación una evolución reciente que podría relacionarse con las iniciativas de las editoriales evocadas arriba: “Ahora hay escritores o traductores jóvenes que ya no respetan eso” (*apud* Navarro Arisa, 1999). Este giro lingüístico de la traducción ha sido poco investigado. Los estudios dedicados al periodo reciente de la traducción en América Latina desde un punto de vista lingüístico o examinan traducciones al español neutro (por ejemplo, Sundell, 2010; Díaz-Oyarzábal, 2017, y Vega, 2018), o comparan dos traducciones realizadas a ambos lados del

2 Aunque, según Sánchez-Méndez (2003, p. 429), el nacionalismo lingüístico del siglo XIX llegó en Argentina a unos extremos que seguramente han contribuido a crear un imaginario lingüístico diferente del de otros países latinoamericanos, esto no parece haber afectado la lengua de sus traducciones. Véase por ejemplo *Las memorias de Adriano*, traducidas por Cortázar (Yourcenar, 2011[1982]), o *Un bárbaro en Asia*, traducido por Borges (Michaux, 2001).

Atlántico. Aun así, en estos últimos trabajos, los autores se limitan a identificar lo “americano” de las traducciones realizadas en América Latina. Tal es el caso de los trabajos de Gómez-Pablos (1999, 2001). En la conclusión del primer trabajo, la autora evoca, sin resolverlo, un problema que nos parece de mayor alcance: el de la aceptabilidad de dichas traducciones en el resto de América Latina: “¿es cierto que la versión argentina de la obra de Cotroneo se puede vender sin dificultad para un público mexicano? ¿cuántas modificaciones suplementarias serían necesarias?” (1999, p. 143).

Este punto es el que se va a investigar aquí en las traducciones realizadas hoy en día en Colombia en reacción a las traducciones peninsulares. ¿Toman la libertad de emplear marcas diatópicas, las cuales puedan dificultar su recepción en otros países del continente o se limitan a suprimir todo elemento lingüístico propio del español peninsular, de modo que puedan ser leídas por cualquier lector latinoamericano? Puede que el público a quien vaya dirigida la traducción influya de modo inconsciente en la lengua meta. Por eso es preciso examinar por separado traducciones dirigidas a lectores latinoamericanos en general y traducciones dirigidas a lectores colombianos en particular.

Con este fin, examinaremos en este artículo una traducción específicamente dirigida a un público colombiano; la traducción de la obra del escritor francés Albert Camus *L'étranger* (1942) por el docente y escritor colombiano Pablo Montoya, publicada en 2013 en la colección Palabras Rodantes.

Método

Se escogió como método la comparación de la traducción colombiana con la traducción al español peninsular de José Ángel-Valente (Camus, 2001). Para caracterizar las diferencias morfosintácticas desde un punto de vista diatópico, bastó consultar libros especializados: estos rasgos son en su gran mayoría panamericanos (con excepción del sistema pronominal y el voseo), poco numerosos

y han sido objeto de descripciones pormenorizadas (se destaca Kany, 1976; Lipski, 1996; Vaquero de Ramírez, 1996). Para averiguar la extensión del uso de un vocablo en el territorio americano, se recurrió primero a los diccionarios, como el *Diccionario de americanismos* (2015); también a los diccionarios no contrastivos llevados a cabo por el proyecto de Augsburg: *Nuevo diccionario de colombianismos* (1993), *Nuevo diccionario de uruguayismos* (1993), *Diccionario del español de Argentina: español de Argentina-español de España* (2002) y *Diccionario del español de Cuba: español de Cuba-español de España* (2003). Consultamos también la segunda edición del *Diccionario de mexicanismos*, publicado por la Academia Mexicana de la Lengua en 2010. A lo largo del artículo, estos diccionarios se mencionarán con las respectivas abreviaciones: DicAm, DicCol, DicUr, DicAr, DicCu y DicMex.

En segundo lugar, se consultaron estudios que comparan, de manera más o menos exhaustiva, el léxico de varios países latinoamericanos y de España (Molero Pintado, 2003; Moreno de Alba, 1992, 1995; y Haensch, 2001, 2002).

En tercer lugar, cuando los términos examinados no venían mencionados ni en los diccionarios ni en los artículos especializados, hubo que recurrir a otros dos medios para evaluar la extensión de un vocablo en América Latina. El corpus electrónico CREA de la Real Academia de la Lengua Española permite obtener datos precisos acerca del uso de un término en un país determinado, pero debe manejarse con mucha prudencia, ya que los distintos países de habla española no se ven representados en igual proporción. Por ese motivo, solo se pudieron someter al *test* los países más representados en el corpus (Argentina, Chile, Colombia, Cuba, España, México, Perú, Venezuela), los cuales corresponden más o menos a las zonas lingüísticas tradicionales.

En cuarto lugar, está la encuesta a informantes hispanófonos, que se utilizó solo cuando los demás recursos no arrojaron resultados satisfactorios,

pues se advierte el riesgo de que brinde resultados más representativos de un idiolecto (forma de hablar característica de cada persona, la cual “depende de la cultura general y de la trayectoria personal de cada uno”, Haensch, 2002, p. 56) que de una variedad dialectal. Dicha encuesta contó con la participación de cuatro informantes españoles y veinticuatro latinoamericanos —cuatro representantes por cada uno de los siguientes países: Colombia, México, Argentina, Venezuela, Chile y Perú—. Los informantes, de ambos sexos, se encontraban en un rango de edades entre 30 y 50 años, con nivel de escolaridad medio (pregrado como mínimo). El *test* se presenta en la Tabla 1. Sin más informaciones, se pidió a los informantes que indicaran cuál de las dos opciones se empleaba en su país de procedencia, o cuál era más frecuente o más formal que la otra.

Por los motivos que se detallaron anteriormente, empezaremos por mencionar los resultados obtenidos en lo relativo a la morfosintaxis. Luego se presentarán de manera más pormenorizada los resultados obtenidos en el aspecto léxico.

518

La morfosintaxis

Los rasgos morfosintácticos que singularizan la traducción colombiana con respecto a la traducción peninsular son todos o panamericanos o propios del español de un grupo de países latinoamericanos:

- Verbo: preferencia por las formas simples de la conjugación, y en particular el uso del pretérito indefinido en lugar del pretérito perfecto; uso exclusivo de las formas del imperfecto del subjuntivo en *-ra* y no en *-se*; uso conjugado del verbo unipersonal “haber” (aunque Vaquero de Ramírez —1998, pp. 29-30—, señale ese uso como más oral, como en “me quedaba esperar que hubieran muchos espectadores el día de mi ejecución”, como dice Montoya en Camus, 2013, p. 96); uso de la voz pasiva cuando la traducción española prefiere la voz activa; preferencia por las formas reflexivas de los verbos, en particular uso sistemático de la forma “reírse” cuando la traducción española emplea “reír”; uso del verbo “deber” en lugar de la locución verbal “deber de” del español peninsular, etc.
- Adverbio: empleo de las formas largas de los adverbios de lugar “adelante”, “afuera” para expresar estado o situación (Kany, 1976, p.325), en lugar de las formas cortas empleadas en español peninsular; sustitución de la preposición “por” del español peninsular por “en” en las locuciones adverbiales “en la tarde”, “en la noche”, una sustitución que también ocurre en Chile, México y Venezuela, mientras que en Uruguay se usa la preposición “de” (“de tarde”) (Molero, 2003, pp. 88-89).
- Pronombres: uso sistemático de “lo” para el acusativo del pronombre personal de la tercera persona del singular referido a personas cuando el español peninsular usa “le” (fenómeno conocido como “leísmo”)
- Preposiciones: empleo de “donde” seguida de nombre propio (“No quería almorzar *donde* Celeste como era mi costumbre”, Montoya en Camus, 2013, p. 38) como equivalente de la locución “en casa de”, “en la tienda/el restaurante/la oficina de” del español peninsular. Kany (1976, pp. 422-423) registra el empleo de la preposición “donde” seguida de nombre propio en América, mientras que Haensch (2002, p. 42) afirma que este uso está documentado en Chile, Perú, Ecuador, Colombia, Venezuela, toda Centroamérica y República Dominicana. También se nota el empleo de la locución preposicional “arriba de” (“*Arriba de* su cama, hay un ángel de estuco blanco”, Montoya en Camus, 2013, p. 47) que Kany (1976, p. 402) describe como poco frecuente en español peninsular, únicamente presente en el habla popular de las regiones rurales de España.
- Diminutivos: uso del sufijo diminutivo *-ico*, propio del español de Colombia y de los países de América central (“un reguero de goticas”, Montoya en Camus, 2013, p. 46).

- estructuras comparativas en “entre más... más” (“Así, *entre más* reflexionaba, *más* cosas desconocidas y olvidadas sacaba de mi memoria”, Montoya en Camus, 2013, p. 104) en lugar de “cuanto más... más” del español peninsular.

Los libros dedicados a la morfología y a la sintaxis del español de América no mencionan la construcción; sin embargo, el cuestionario realizado a los informantes latinoamericanos indica que se usa en varios países: de 24 participantes, 14 escogieron de manera exclusiva “entre más... más”, 7 aceptaron ambas construcciones, señalando a veces “cuanto más... más” como más formal, y solo 4 escogieron “cuanto más... más”.

El léxico

El criterio tomado en cuenta para clasificar los vocablos que Montoya no tradujo de la misma manera que Ángel-Valente fue, primero, el grado de distancia con el español peninsular: por un lado, están los términos que no existen en español peninsular o que tienen otro sentido en esta variante; por otro lado, están los términos que existen en español peninsular, pero cuyo uso es mucho menos frecuente en esta variante (lo que llamaremos “costumbres léxicas”). Una vez hecha esta primera clasificación, el objetivo era medir el grado de extensión en América Latina de estos dos tipos de vocablo usados por Montoya. De ahí una subdivisión del primer grupo de términos entre colombianismos y americanismos, y del segundo grupo entre costumbres léxicas colombianas o americanas. De ahí por fin, una clasificación de los americanismos en función de su extensión geográfica: los americanismos serán considerados de “baja extensión” si solo están documentados en América central o si están presentes en menos de cinco países, entre los cuales haya algunos de América Central; de “gran extensión” si están presentes en al menos tres cuartas partes de los países latinoamericanos; y de “mediana extensión” cuando se documenten en cuatro a seis países por fuera de América central, es decir en países más grandes y poblados.

Vocablos que no existen en español peninsular o tienen un sentido distinto en esta variante

Colombianismos

Aplicando la definición de americanismo dada por Haensch (2001), el colombianismo se podrá definir como elemento léxico presente en el español de Colombia, que difiere de la existencia o del uso del español de otros países latinoamericanos (p. 77). Así, se tienen que distinguir los colombianismos “estrictos”, privativos de Colombia, y los “relativos”, vocablos que existen en otros países latinoamericanos, pero tienen en Colombia una acepción particular y exclusiva.

En la traducción de Montoya, solo se encontró un colombianismo, de tipo estricto: el término “chanda” (Camus, 2013, p. 43), como equivalente de la palabra francesa *salaud* (Camus, 1942, p. 46), que Ángel-Valente traduce por “cabrón” (Camus, 2001, p. 32). Este vocablo lo define el *Diccionario de americanismos* (1993, s. v. “chanda”) como regionalismo de uso en el oeste y el suroeste de Colombia, con tres acepciones: “1. Sarna. 2. Perro que no es de raza. 3. Cosa fea y de mala calidad”. De las dos primeras se deduce el sentido argótico del término en la traducción de Montoya. De hecho, ninguno de los informantes colombianos (bogotanos o costeños) lo conocía. Este vocablo podría, pues, plantear problemas de comprensión a lectores latinoamericanos de otros países, pero también a una mayoría de lectores colombianos.

Americanismos

Haensch (2001) define el americanismo como “elemento léxico presente en el español de América que difiere de la existencia o del uso del español de España” (p. 77). Cabe diferenciar estas dos variantes como americanismo “estricto” y americanismo “relativo”, respectivamente con el objetivo de determinar el grado de extensión en América Latina de los americanismos presentes en la traducción de Pablo Montoya. La tarea se dificultó por el hecho

de que algunos vocablos o locuciones no aparecen en el *Diccionario de americanismos*, con lo cual se tuvo que recurrir al *test*, necesariamente no exhaustivo.

Americanismos estrictos

Haensch (2002) llama “panamericanismos” o “americanismos generales” a los americanismos estrictos usados en toda América Latina (p. 50). En la traducción de Pablo Montoya, solo encontramos un americanismo de este tipo: “papa” (Camus, 2013, p. 45), que se refiere a lo que los españoles llaman “patata”, vocablo empleado en la traducción española (Ángel-Valente en Camus, 2001, p. 31).

Se presentan a continuación los demás americanismos estrictos presentes en la traducción de Montoya, según su grado de extensión en América Latina.

- Para la *gifle* del texto francés (Camus, 1942, p. 61), Pablo Montoya empleó “cachetada” (Camus, 2013, p. 69), término aceptado por la totalidad de los informantes latinoamericanos y rechazado por todos los informantes españoles, aunque el *Diccionario de la lengua española* de la RAE la menciona con esa acepción; en España se usa más bien “bofetada”, término escogido por el traductor español (Camus, 2001, p. 41). Aunque el *Diccionario de americanismos* no menciona “cachetada” sino “cacheteada”, de uso en Guatemala, Colombia, Ecuador, Argentina y Uruguay, el término fue aceptado por todos los informantes latinoamericanos (a veces compite con “bofetada”, señalada como más formal).

Moreno de Alba señala por su cuenta (1992, p. 110) que “cachete” es la voz que predomina en América Latina, aunque también se emplea “mejilla” en varios países. “Cachetada” no tendría la misma extensión que “cachete”, pues, por ejemplo, el *DicCu* no menciona “cachetada”, sino solamente “cachetón” y “cachetudo”. Según el *DicMex*, “cachete” tendría en México el sentido de “nalgas”, de ahí “cachetón” (“de glúteos grandes”); en México, “cachetada” en el sentido de “bofetada” solo aparecería en la expresión

“cachetada guajolotera” (“bofetada dada para espabilar a alguien”) (*DicMex: s. v. “cachetada”*). Aunque sea difícil determinar la extensión de uso del término “cachetada”, se puede afirmar que, dada la extensión de “cachete” en una mayoría de países latinoamericanos, la palabra “cachetada” no plantearía problemas de comprensión.

- La locución verbal “tocar la puerta” empleada en la traducción colombiana (Montoya en Camus, 2013, p. 58) no existe en España, donde se usa “llamar a la puerta”, expresión empleada por el traductor español (Ángel-Valente en Camus, 2001, p. 41). Resulta complicado determinar la extensión de uso de la locución en la medida en que no viene mencionada en los diccionarios. Sin embargo, fue la locución exclusivamente escogida por la totalidad de los informantes latinoamericanos, con lo cual se podría calificar de americanismo de gran extensión.
- Para la locución verbal francesa *avoir l'air* + adjetivo, que indica “calidad”, el traductor colombiano escogió de manera sistemática la locución “verse + adjetivo”: “*Se veía cansado*” (Montoya en Camus, 2013, p. 93), “*Raymond se veía sombrío*” (Camus, 2013, p. 44). El traductor español, en cambio, escogió o el verbo “parecer + adjetivo” o la locución “tener un aire + adjetivo”: “*Parecía muy fatigado*” (Ángel-Valente en Camus, 2001, p. 74), “*Raymond tenía un aire muy sombrío*” (Camus, 2001, p. 58). La locución “verse + adjetivo” fue rechazada por los tres informantes españoles y escogida de manera exclusiva por quince informantes latinoamericanos, mientras que cinco aceptaron las dos expresiones, señalando “parece + adjetivo” como más formal. Finalmente, solo cuatro informantes (dos peruanos, dos argentinos y un venezolano) escogieron “parecer + adjetivo”. De lo cual se puede deducir que la expresión “verse + adjetivo” es un americanismo de gran extensión.
- Para traducir el francés *marchand de tabac* (Camus, 1942, p. 37) o *bureau de tabac* (Camus, 1942, p. 78), Pablo Montoya emplea los vocablos

- “cigarrero” y “cigarrería” (Camus, 2013, pp. 40, 70), cuando el traductor español emplea “estanco” y “estanco” (Ángel-Valente en Camus, 2001, pp. 27, 51). Según el *Diccionario de americanismos* (2015, s. v. “cigarrería”), la voz “cigarrería” estaría documentada en República Dominicana, Perú, Argentina, Uruguay, Chile, y en el oeste de Ecuador. No menciona Colombia, aunque la voz sea usual en este país, según lo indicaron los informantes colombianos. Se trata, pues, de un americanismo de mediana extensión que, dada su transparencia, podría ser entendido por un lector latinoamericano de otro país.
- El vocablo “tiquete” (de bus, en este caso) presente en la traducción colombiana (Camus, 2013, p. 20) es el que usan los colombianos para referirse a lo que los españoles llaman “billete” (Ángel-Valente en Camus, 2001, p. 11). El *Diccionario de americanismos* lo indica como usual en América Central (Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica, Panamá), así como en Colombia, Ecuador y en el este de Bolivia. Molero (2003, pp. 50-51) señala en los demás países la palabra “boleto” (Argentina, Uruguay, México, Venezuela, Chile). Moreno de Alba (1992) indica el anglicismo *ticket* en varios países de América central y “pasaje” en República Dominicana, Venezuela, Perú y Chile (p. 124). Se trata, entonces, de un americanismo presente sobre todo en América Central y en la zona noroeste de América del Sur. El hecho de que se trate de un anglicismo no plantearía mayores problemas de comprensión para un lector latinoamericano.
 - La locución “vestido de baño” empleada en la traducción colombiana (Camus, 2013, p. 70) es la más común, según el *Diccionario de americanismos*, en Nicaragua, Costa Rica, Colombia y Ecuador. Moreno de Alba añade Honduras a la lista (1992, p. 113). En Colombia, la palabra coexiste con “traje de baño”, la cual también se usa en México, Venezuela, Chile, Uruguay, Puerto Rico y República Dominicana. En España se usa comúnmente “bañador” (Ángel-Valente en Camus, 2001, p. 51), pero “vestido de baño” no se usa, y “traje de baño” solo se emplea en contextos más genéricos (“Ofertas en trajes de baño”). Aunque se trate de un americanismo de poca extensión (tres países de América Central más Colombia y Ecuador), no parece que este pueda originar problemas de comprensión, por su proximidad con la otra locución (traje de baño) y por su relativa transparencia.
 - Para el *café noir* del libro francés (Camus, 1942, p. 16), el traductor español usó “café solo” (Ángel-Valente en Camus, 2001, p. 15) mientras que el traductor colombiano usó “café negro” (Montoya en Camus, 2013, p. 23), expresión aceptada de manera exclusiva por 12 de los 24 informantes latinoamericanos, de manera exclusiva o junto a “café solo” (en Colombia, Venezuela, México y Perú. El *Diccionario de americanismos* (2015, s. v. “café”) documenta la expresión en República Dominicana y Puerto Rico, mientras que Molero (2003, pp. 48-49) la señala como usual en Argentina; y, en cambio, indica “café” a secas para Chile, México y Uruguay y “negrito” en Venezuela. Los datos no concuerdan y lo único que se puede concluir es que la expresión “café negro” no está extendida en toda América Latina. Sin embargo, dada su transparencia, no plantearía ningún problema de comprensión.
 - Por otro lado, resultó difícil determinar el grado de uso de la expresión “al otro día”, empleada por Pablo Montoya (Camus, 2013, p. 86) en lugar de “al día siguiente”, presente en la traducción española (Ángel-Valente en Camus, 2001, p. 68). En América Latina se puede usar el adjetivo “otro, a” en lugar de “siguiente” en locuciones adverbiales temporales como “al otro día”. De los 24 informantes latinoamericanos, 12 escogieron la locución “al otro día” en detrimento de “al día siguiente”, 8 aceptaron ambas locuciones, pero señalaron “al día siguiente” como más formal y solo 4 informantes escogieron “al día siguiente”. El *test* en CREA matiza esta información, ya que revela una proporción mucho más elevada de la

otra expresión en todos los países examinados. Sin embargo, la expresión “al otro día” existe en estos países, salvo en Perú, donde la proporción es casi la misma que en España, es decir, casi nula (Figura 1).

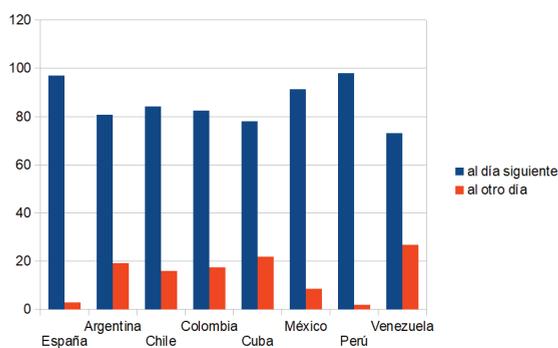


Figura 1 Extensión geográfica de las expresiones “al día siguiente”/“al otro día”

- La lexía compleja “comer un pedazo” empleada en la traducción colombiana (Montoya en Camus, 2013, p. 47) como equivalente de la expresión francesa *manger un morceau* (Camus, 1942, p. 47) parece ausente del español peninsular, donde se usaría más “tomar un bocado” (Ángel-Valente en Camus, 2001, p. 33). Solo 6 (3 colombianos, 2 chilenos y 1 peruano) de los 24 informantes latinoamericanos aceptaron la expresión “comer un pedazo”, mientras que los 18 restantes rechazaron por igual las dos expresiones. Además, no aparece en ninguno de los diccionarios, lo cual lleva a concluir que se trata de un americanismo de poca extensión.
- Los “emparedados” de la traducción colombiana (Montoya en Camus, 2013, p. 126) no fueron aceptados por todos los informantes colombianos, ni por todos los informantes latinoamericanos. Aunque aparezca en el *Diccionario de la lengua española* (“porción pequeña de jamón u otra vianda, entre dos rebanadas de pan de molde”, Real Academia Española, 1998, s. v. “emparedado”), la palabra no se usa en España. Tampoco parece ser de uso muy extendido en América Latina. De hecho, ni el *Diccionario de Americanismos* ni los diccionarios no contrastivos consultados la mencionan. Solo tres informantes latinoamericanos (entre los cuales hubo dos colombianos y un

peruano) la señalaron como usual; otro informante colombiano comentó que el término se usaba en las películas traducidas en México y traídas a Colombia. Ahora bien, ninguno de los informantes mexicanos lo aceptó, con lo cual resultan inciertos el origen y la extensión de esta palabra en América Latina, y si plantea problemas de comprensión, no será por su estatuto de americanismo de poca extensión. En cuanto a la voz “bocadillo” empleada en la traducción española (Ángel-Valente en Camus, 2001, p. 100), o no se usa en América Latina, o remite, en Venezuela y Colombia, a otra realidad, “dulce de guayaba conservado en corta cantidad y envuelto en hojas de plátano” (Real Academia Española, 1998, s. v. “bocadillo”).

De lo que precede, se puede afirmar que a excepción de los términos “chanda” y “emparedado”, muy pocos términos plantearían problemas de comprensión a un lector latinoamericano no colombiano, pues aunque la mayoría de los americanismos empleados por Pablo Montoya no son panamericanos, son lo suficientemente transparentes como para no impedir la comprensión.

Americanismos relativos

Los americanismos que llamamos “relativos” resultaron más numerosos. También se intentó clasificarlos en función de su grado de extensión en América Latina.

Encontramos dos americanismos, de alcance panamericano: el verbo “voltearse” y la locución verbal “tener ganas de”.

- El verbo “voltearse” (Camus, 2013, p. 114) en lugar del verbo “volverse” escogido por el traductor español (Camus, 2001, p. 90). El *DicAm* señala esa acepción de “voltearse” (“Girar la cabeza o el cuerpo hacia atrás”, Asociación de Academias de la lengua española, 2015, s. v. “voltearse”) como panamericana. En España, “voltearse” tiene el sentido de “dar vueltas, cayendo y rodando por ajeno

- impulso o voluntariamente y con arte, como lo hacen los volteadores” (Real Academia Española, 1998, s. v. “voltear”).
- La locución verbal “tener ganas de” (Montoya en Camus, 2013, p. 45) por supuesto existe en el español de España, pero produce el efecto de un deseo muy fuerte y casi imperioso (“tengo ganas de ir al cine”) o sirve para expresar una necesidad (“tengo ganas de vomitar”). En el contexto presente (*“J’ai voulu fumer une cigarette à la fenêtre mais l’air avait fraîchi et j’ai eu un peu froid”*), el español peninsular emplearía preferiblemente el verbo “apetecer”, tal como lo hace Ángel-Valente (Camus, 2001, p. 29): “Me apeteció fumar un cigarrillo en la ventana [...]”. En América Latina donde casi no se emplea “apetecer”, la locución “tener ganas” sirve tanto para una simple apatencia como para un deseo imperioso o una necesidad.
 - La palabra “aviso” empleada en la traducción colombiana (Camus, 2013, p. 39) como equivalente de la palabra francesa *réclame* (Camus, 1942, p. 36) se refiere a realidades muy distintas (“Indicio, señal”, “Precaución, atención, cuidado”, “prudencia, discreción”, Real Academia Española, 1998, s. v. “aviso”) en España, donde la palabra usual es “anuncio” (Camus, 2001, p. 26). “Aviso” en el sentido de “soporte visual o auditivo en el que se transmite un mensaje publicitario” (Asociación de Academias de la lengua española, 2015, s. v. “aviso”) solo sería inusual, según el *DicAm*, en Cuba, República Dominicana, Costa Rica y Puerto Rico. Haensch (2002, p. 50), por su parte, lo clasifica entre los americanismos generales o panamericanismos. Se trata, pues, de un americanismo de gran extensión que no debería plantear ningún problema de comprensión.
 - Así mismo, la palabra “lentes” empleada en la traducción colombiana (Montoya en Camus, 2013, p. 110) en lugar de las “gafas” de la traducción española (Ángel-Valente en Camus, 2001, p. 87) es, según el *DicCol* (1993, s. v. “lente”) de uso común en la Costa Atlántica de Colombia. El *DicAm* no menciona la palabra, pero Molero (2003, pp. 40-41) la señala como usual en Venezuela y Uruguay y de uso tan frecuente como “anteojos”, en Argentina, México y Chile. Una búsqueda en CREA confirma que “gafas” es más frecuente que “lentes” en Colombia (54 contra 31 ocurrencias), mientras que en Chile y Perú se usa más “lentes” (29 contra 17 ocurrencias en Chile, 20 contra 8 ocurrencias en Perú). De todas maneras, el término parece usual, aunque en proporciones distintas, en muchos países latinoamericanos.
 - Si bien no es totalmente panamericana, la palabra “vitrina” empleada en la traducción colombiana (Montoya en Camus, 2013, p. 70) es, según Moreno de Alba (1992, p. 114)³ la más común en muchas capitales latinoamericanas en lugar del peninsular “escaparate” (Ángel-Valente en Camus, 2001, p. 51). En España, la palabra “vitrina” se usa con otro sentido: “Mueble acristalado y con estantes para exponer y proteger objetos o productos” (Real Academia Española, 1998, s. v. “vitrina”). En la traducción colombiana, la palabra “escaparate” aparece en cambio para referirse a lo que el español peninsular llama “armario”; es, según el *DicAm*, un término usado en Colombia, Cuba, República Dominicana y Venezuela. De hecho, el *DicCol* la señala con esa acepción: “armario en que se guarda la ropa” (Haensch y Werner, 1993, s. v. “escaparate”).
 - El verbo “botar” (“botar el agua”) empleado en la traducción colombiana (Montoya en Camus, 2013, p. 55) en el sentido de “tirar, dejar caer algo o a alguien” (Asociación de Academias de la lengua española, 2015, s. v. “botar”) no se emplea con esa acepción en España, donde tiene el sentido de “rebotar” si se trata de un balón o de “cambiar de dirección por chocar con otro cuerpo duro” (Real

3 Moreno de Alba (1992, p. 114) explica, sin embargo, que en ciudades como Panamá, Santo Domingo, La Habana, Buenos Aires y Montevideo se dice vidriera, mientras que en la Ciudad de México, Lima y Managua es más frecuente el uso de aparador y en Caracas predomina exhibidor.

Academia Española, 1998, *s. v.* “botar”) si se trata de un cuerpo elástico. La acepción que tiene la palabra en la traducción colombiana es, según el *DicAm*, usual en una gran mayoría de países latinoamericanos. Solo sería inusual en Uruguay, Paraguay y en Argentina (excepto en la zona noroeste).

- Tampoco ha de plantear problemas de comprensión el vocablo “carro” en la expresión “carro de la funeraria” de la traducción colombiana (Montoya en Camus, 2013, p. 23) en lugar del peninsular “coche” (“coche funerario”, Ángel-Valente en Camus, 2001, p. 14) para remitir al *corbillard* francés (Camus, 1942, p. 15). Según Molero (2003, pp. 52-53) y Moreno de Alba (1992, p. 114), “carro” sería la única palabra empleada en una mayoría de países latinoamericanos (Sur y norte de México, Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Panamá, Cuba, República Dominicana, Puerto Rico, Colombia, Venezuela y Perú). En Perú, el vocablo alternaría con “auto”, única palabra empleada en Argentina, Uruguay y Chile. En México y Paraguay, se podrían emplear tanto “coche” como “carro” y “auto”. En España, el término “carro” remite, en cambio, a cierto tipo de carruaje. Se trata, pues, de un americanismo de gran extensión que solo podría plantear problemas de comprensión a lectores argentinos, uruguayos o chilenos; sin embargo, siendo una palabra perteneciente al vocabulario cotidiano muy presente en las películas y series, podemos imaginar que hasta los lectores de esos tres países la entenderían.
- El verbo “coger” tiene una acepción sexual, la de “realizar el coito el hombre” (Asociación de Academias de la lengua española, 2015, *s. v.* “coger”), en muchos países latinoamericanos: según el *DicAm* en México, Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, República Dominicana, Venezuela, Argentina, Uruguay y Bolivia, países a los que Haensch (2002, p. 47) añade Paraguay. Por eso se le prefiere muy a menudo “tomar”, tal como ocurre en la traducción colombiana, aunque “coger” es usual en Colombia con el sentido peninsular:

(1) [...] j’ai pris un vieux journal et je l’ai lu. (Camus, 1942, p. 36)

[...] tomé un viejo periódico y lo leí. (Montoya en Camus, 2013, p. 39)

[...] cogí un viejo periódico y lo leí. (Ángel-Valente en Camus, 2001, p. 26)

Esa sustitución es responsable de los desplazamientos semánticos que se pueden observar en los enunciados siguientes y sus traducciones:

(2) Il lui a cité des exemples de chiens qui avaient fait des dizaines de kilomètres pour retrouver leur maître. Malgré cela, le vieux a eu l’air plus agité. “[...] Les agents le prendront, c’est sûr.” (Camus, 1942, p. 63)

Le citó ejemplos de perros que luego de recorrer decenas de kilómetros habían vuelto adonde su dueño. A pesar de ello, el viejo se agitó más. “[...] Los agentes lo *agarrarán* con seguridad.” (Montoya en Camus, 2013, p. 60)

Le citó ejemplos de perros que habían recorrido decenas de kilómetros para encontrar a su amo. A pesar de eso, el viejo todavía se excitó más. “[...] Los guardias lo *cogerán*, seguro.” (Ángel-Valente en Camus, 2001, p. 43)

Cuando el verbo “coger” no es sustituible por “tomar”, como aquí, se suele sustituir en América Latina por el verbo “agarrar”, el cual se emplea más en España con la acepción de “asir fuertemente” (Real Academia Española, 1998, *s. v.* “agarrar”). Si en América Latina se quiere expresar la idea de “asir fuertemente”, se podrá recurrir al verbo “apretar”, como en el enunciado siguiente:

(3) Moi, naturellement, j’ai serré le revolver de Raymond dans mon veston. (Camus, 1942, p. 92)

Naturalmente, *apreté* el revólver de Raymond en mi chaqueta. (Montoya en Camus, 2013, p. 82)

Yo, naturalmente, *agarré* el revólver de Raymond en mi chaqueta. (Ángel-Valente en Camus, 2001, p. 61)

- La palabra “canasta” empleada por el traductor colombiano (Montoya en Camus, 2013, p. 99) es de uso frecuente en América Latina para referirse a lo que llaman “cesta” en España, vocablo presente en la traducción española (Ángel-Valente en Camus, 2001, p. 79). La palabra viene mencionada en el *DicCol*, pero con una acepción distinta: “enredaje metálico sobre la cubierta de un

vehículo automotor” (Haensch y Werner, 1993, s. v. “canasta”) y el *DicAm* señala la misma acepción en Costa Rica y República Dominicana. También señala otra acepción en Colombia y República Dominicana: “Caja, generalmente de plástico, dividida en compartimentos para transportar bebidas embotelladas”. (Asociación de Academias de la lengua española, 2015, s. v. “canasta”). En el *DicAm*, es la palabra “canasto” la que, en Panamá, República Dominicana, Bolivia y Argentina, parece corresponder con el significado del término empleado por Montoya: “Recipiente, especialmente de mimbre o alambre, utilizado para arrojar papeles inservibles u otros desperdicios” (Asociación de Academias de la lengua española, 2015, s. v. “canasto”). Sin embargo, la mayoría de los informantes latinoamericanos (19) rechazaron “cesta” a favor de “canasta” y 4 aceptaron ambos términos; solo dos escogieron “cesta” de manera exclusiva. Con lo cual se puede concluir a un americanismo de gran o mediana extensión.

- El “saco” de la traducción colombiana (Montoya en Camus, 2013, p. 136) es la palabra usada en varios países latinoamericanos para referirse a lo que el español peninsular denomina “chaqueta”, vocablo presente en la traducción española (Ángel-Valente en Camus, 2001, p. 108), o “americana”. Según los informantes colombianos, tanto “saco” como “chaqueta” se pueden usar en Colombia. Según Molero (2003, pp. 32-33), “saco” alternaría con *blazer* en Argentina, México, Uruguay y Venezuela (donde también existe “paltó”), mientras que, en Chile, “chaqueta” y “vestón” se emplearían por igual. En España, “saco” se refiere o a realidades totalmente distintas⁴ o a prendas distintas de la “chaqueta” peninsular.⁵ Se trata de un americanismo de

mediana extensión que, por lo tanto, podría plantear problemas de comprensión a ciertos lectores latinoamericanos.

Para traducir el francés *pièce* (Camus, 1942, pp. 13, 17, 24, etc.), el traductor colombiano escoge a veces “cuarto” (Montoya en Camus, 2013, p. 38), término que existe en español peninsular junto a “habitación” (Ángel-Valente en Camus, 2001, p. 13); más a menudo, escoge “pieza” (Montoya en Camus, 2013, pp. 22, 25, etc.), término que el *Diccionario de la lengua española* señala con esa acepción (Real Academia española, 1998, s. v. “pieza”) pero que es en realidad inusual con ese sentido en España, donde se refiere más bien a un “pedazo o parte de una cosa”, una moneda de metal, una obra teatral entre otros. Aunque el *DicAm* solo menciona otra acepción del término, el *DicCol* señala la palabra con esa acepción en dos regiones de Colombia (Antioquia y Caldas): “Cada uno de los departamentos en que se divide una casa” (Haensch y Werner, 1993, s. v. “pieza”). El *DicUr* y el *DicAr* también la señalan como usual, lo que confirma Molero (2003, pp. 6-7), quien indica que la palabra también es de uso en Chile donde, sin embargo, se refiere más al “dormitorio” del español peninsular. Dado que la palabra no aparece en el *DicAm*, resulta difícil determinar el grado de ocurrencia en América Latina, pero no parece ser un americanismo de extensión tan importante como los precedentes.

La traducción de Pablo Montoya ofrece varias ocurrencias de la locución verbal “tocarle a uno hacer algo” para traducir la noción de necesidad que el español peninsular expresa con las locuciones “tener que” o “ser necesario que”:

(4) [...] parece qu'il a fallu que je monte chez Emmanuel (Camus, 1942, p. 9)

[...] porque me tocó subir a casa de Emmanuel (Montoya en Camus, 2013, p. 18)

4 “1. Receptáculo de tela, cuero, papel etc., por lo común de forma rectangular o cilíndrica, abierto por uno de los lados”; “2. persona o cosa que incluye muchas otras en sí”. (Real Academia Española, 1998, s. v. “saco”)

5 Vestidura tosca y áspera de paño burdo o sayal”; “Especie de gabán grande y, en general, vestidura holgada que no

se ajusta al cuerpo”; “vestido corto que usaban los antiguos romanos, excepto los varones consulares, en tiempo de guerra” (Real Academia Española, 1998, s. v. “saco”).

[...] porque *fue necesario* que subiera a casa de Emmanuel (Ángel-Valente en Camus, 2001, p. 10)

Esta locución verbal es de uso muy frecuente con ese sentido en Colombia y, al parecer, en varios países de América Latina: de los 24 informantes latinoamericanos, 6 escogieron “tocarle a uno hacer algo” de manera exclusiva (3 venezolanos, 2 argentinos y un colombiano), 5 aceptaron las dos expresiones, 9 escogieron “tener que” en detrimento de la otra y 4 no escogieron ninguna. Como la expresión no aparece en los diccionarios especializados, resultó difícil determinar la extensión de su uso, mediana al parecer. En España, la locución se emplea con un sentido ligeramente distinto: “corresponder a alguien cierta obligación en un reparto de ellas. ‘A mí me toca poner la mesa.’” (Moliner, 2004, s. v. “tocar”).

Por fin la palabra “correa” empleada por Montoya (Camus, 2013, p. 103) en lugar del “cinturón” (Ángel-Valente en Camus, 2001, p. 81) del español peninsular tiene una acepción distinta en España: “Tira de cuero u otro material que sirve para atar, ceñir o colgar” (Real Academia española, 1998, s. v. “correa”). La palabra “correa” coexiste en Colombia con “cinturón”. Aunque ausente del *DicAm* y de los diccionarios no contrastivos, fue aceptada por todos los informantes venezolanos (a diferencia de “cinturón” que fue excluido al remitir al cinturón de seguridad en Venezuela), por todos los informantes colombianos y peruanos al igual que “cinturón”. En cambio, los chilenos, los mexicanos y los argentinos rechazaron el término, con lo cual el término parece ser de mediana extensión.

Pablo Montoya (Camus, 2013, p. 19) traduce el *bureau* francés (Camus, 1942, p. 10) por “oficina” cuando la traducción española usa “despacho” (Ángel-Valente en Camus, 2001, p. 10). En España, la “oficina” remite al “sitio donde se trabaja escribiendo, haciendo cuentas etc.” (Moliner, 2004, s. v. “oficina”), y una oficina puede estar compuesta de varios “despachos”, “habitación en una oficina destinada al trabajo de determinado jefe o empleado

y a que reciba las visitas” (Moliner, 2004, s. v. “despacho”). En Colombia, se observa que el vocablo “oficina” remite tanto a lo que el español peninsular llama “oficina” como a lo que designa “despacho”. Esa particularidad no aparece en los diccionarios, y para averiguar la situación en los demás países latinoamericanos, no se tuvo más opción que realizar una prueba en el corpus electrónico CREA de la Real Academia, anticipando que en los países en los que la palabra “oficina” tiene las dos capacidades, la proporción de empleos de dicha palabra había de ser mucho más elevada, lo cual se observó solo en Colombia, Chile, Cuba y Guatemala (Figura 2).

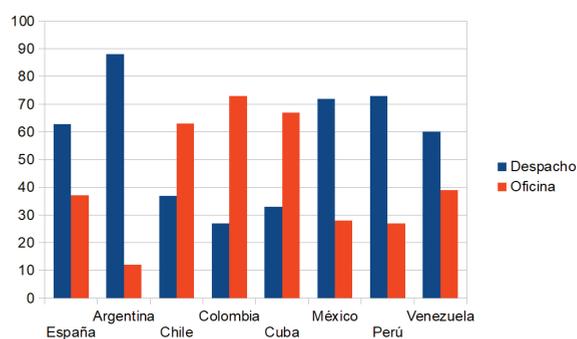


Figura 2 Extensión geográfica de los vocablos “despacho”/“oficina”

“Oficina” es un americanismo de poca extensión, pero teniendo en cuenta que el matiz referencial al que remite la pareja de términos es muy leve, no plantearía ningún problema de comprensión fuera de Colombia.

Vocablos de uso más frecuente en América Latina que en España

El análisis de las dos traducciones reveló otro tipo de discrepancia léxica. Ocurrió muy a menudo que el traductor colombiano empleó una palabra que existe en España, pero con una frecuencia mucho menor. Se podría calificar este fenómeno como “costumbre léxica”. El *test* lingüístico a los informantes latinoamericanos y el corpus electrónico CREA de la RAE fueron muy a menudo los únicos métodos válidos para averiguar si las voces o expresiones presentes en la traducción colombiana correspondían a

Tabla 1 Costumbres léxicas españolas y latinoamericanas

Traducción colombiana	América Latina	Traducción española	España
prender un cigarrillo, la luz, etc.	prender/ encender	encender	encender /prender
pedazo	pedazo /trozo	trozo	trozo /pedazo
agregar que	agregar que /añadir que	añadir que	añadir que /agregar que
morgue	morgue	depósito	depósito /morgue
después del almuerzo	después del almuerzo / después de comer	después de comer	después de comer /después del almuerzo
hermosa/bella (mujer)	hermosa/bella /guapa	guapa/hermosa	guapa/hermosa /bella
café	café /marrón	marrón	marrón /café
suburbio	suburbio /afueras	afueras	afueras /suburbio

costumbres específicamente colombianas o a costumbres americanas (o parcialmente americanas), ya que en general los diccionarios no mencionan este tipo de costumbres.

En la Tabla 1, están consignados los resultados de esta investigación: no se encontró ninguna “costumbre léxica” que fuera específicamente colombiana, sino únicamente costumbres léxicas compartidas por varios países latinoamericanos. En negrita se indica la voz mayoritariamente empleada en la variedad regional considerada. Si dos voces se emplean más que otra, se subraya la más empleada de las dos.

El verbo “prender” empleado por Montoya en el sintagma “prendió un cigarrillo” (Camus, 2013, p. 52) solo se usa en España cuando se trata del fuego (“prender fuego”, “prender una fogata”), y se prefiere “encender” (Ángel-Valente en Camus, 2001, p. 36) para la luz, el cigarrillo, la radio, etc. El *DicAm* no menciona esa acepción americana del verbo “prender” pero de los 24 informantes latinoamericanos, 4 aceptaron los dos verbos, mientras que 20 escogieron “prender” en detrimento de “encender”. Ninguno escogió “encender” en detrimento de “prender”. Esas proporciones parecen indicar un americanismo de gran extensión.

Aunque también exista en España, parece que el término “pedazo” escogido por el traductor

colombiano (Montoya en Camus, 2013, p. 40) es menos frecuente que “trozo”, escogido por el traductor español (Ángel-Valente en Camus, 2001, p. 28) para la expresión francesa *morceau de chocolat* (Camus, 1942, p. 37). Los tres informantes españoles escogieron “trozo”, mientras que 16 de los 24 informantes latinoamericanos escogieron de forma exclusiva “pedazo” y 8 aceptaron ambos sustantivos, señalando a veces “trozo” como más formal. El *test* realizado en CREA confirmó que se usa con mayor frecuencia “pedazo” en Colombia, Cuba, México, Perú y Venezuela, mientras que la proporción de “trozo” fue mayor en Chile y Argentina (Figura 3). Al final, podemos concluir que se trata de una costumbre americana de gran extensión.

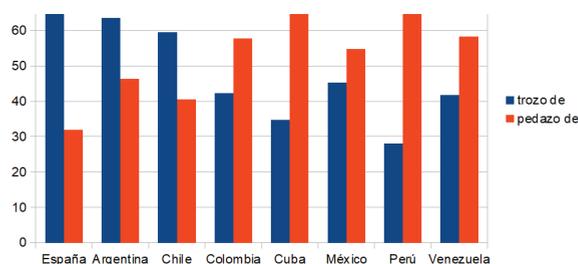


Figura 3 Extensión geográfica de las expresiones “trozo de”/ “pedazo de”

El verbo francés *ajouter* o el verbo equivalente *augmenter* en participio pasado es sistemáticamente traducido por Ángel-Valente por el verbo “añadir”,

mientras que Pablo Montoya lo traduce por “agregar”, tanto si el complemento de complemento de objeto se refiere a un objeto concreto, como a una palabra o frase (oral o escrita):

(5) [...] puis a tiré d'un gousset, *augmentée* du pour-boire, la somme exacte qu'elle a placée devant elle. (Camus, 1942, p. 71)

[...] y retiró de un bolsillo, *agregando* la propina, la suma exacta que puso al frente de ella. (Montoya en Camus, 2013, p. 65)

[...] y sacó de un bolsito, con propina *añadida*, la suma exacta que colocó ante ella. (Ángel-Valente en Camus, 2001, p. 47)

(6) Mais cette fois, il n'a rien *ajouté*. (Camus, 1942, p. 136)

Pero esta vez no *agregó* nada. (Montoya en Camus, 2013, p. 116)

Pero esta vez, nada *añadió*. (Ángel-Valente en Camus, 2001, p. 92)

Aunque ambos verbos son comunes en España, el verbo “añadir” es mucho más frecuente en la lengua corriente, mientras que “agregar” pertenece a una lengua mucho más formal. De hecho, dos de los tres informantes españoles escogieron de manera exclusiva “añadir”, mientras que el tercero aceptó los dos. En América Latina, en cambio, “agregar” es más frecuente que “añadir”: de los 24 informantes latinoamericanos, 14 escogieron “agregar” de forma exclusiva, mientras que 10 aceptaron los dos; solo un informante escogió “añadir”. Una búsqueda en CREA confirmó que salvo en Cuba, el verbo “agregar” se emplea mucho más que “añadir” en América Latina, al contrario de lo que ocurre en España (Figura 4).

528

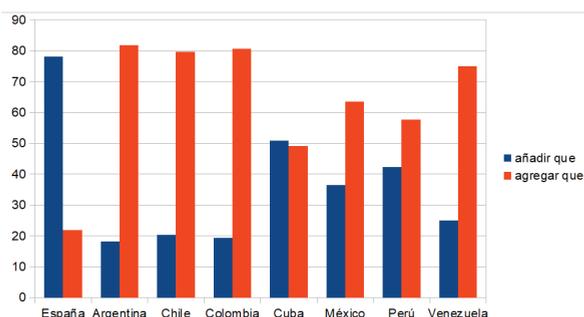


Figura 4 Extensión geográfica de las locuciones verbales “añadir que”/“agregar que”

La “morgue” de la traducción colombiana (Montoya en Camus, 2013, p. 23) es una palabra que existe en español peninsular, pero que resulta mucho menos frecuente que “depósito”, término presente en la traducción española (Ángel-Valente en Camus, 2001, p. 11). Moreno de Alba (1992, p. 113) sugiere que “morgue” es la palabra mayoritariamente empleada en América Latina y señala “anfiteatro” como variante secundaria en México, Guatemala, Nicaragua y Colombia y “frigorífico” en Paraguay.

Para el término francés *déjeuner* (Camus, 1942, p. 35), sustantivo o verbo, el traductor español escogió varias veces “comer” (Ángel-Valente en Camus, 2001, p. 16), mientras que el traductor colombiano optó por “almuerzo”/“almorzar” (Montoya en Camus, 2013, p. 17). Según Haensch (2002, p. 63), la palabra “almuerzo” es mucho más frecuente en América Latina que en España: “la palabra corriente en España es comida. Almuerzo es más formal. Se usa para invitaciones oficiales y en hoteles y restaurantes (de cierta categoría)”. De hecho, los tres informantes españoles optaron por “después de comer”, mientras que la mayoría de los latinoamericanos señalaron como usuales las dos expresiones.

El adjetivo “hermosa” empleado para calificar a una mujer aparece tanto en la traducción colombiana (Montoya en Camus, 2013, p. 69) como en la traducción española (Ángel-Valente en Camus, 2001, p. 46) como equivalente del francés *belle*. Sin embargo, el traductor colombiano emplea también el adjetivo “bella” (Montoya en Camus, 2013, p. 35), el cual, según Haensch (2001, p. 45), es mucho menos frecuente que “hermosa” y sobre todo que “guapa” en España, cuando se aplica a una persona. El *test* realizado en CREA confirma el empleo mucho menos frecuente de “bella” en España que en América Latina, donde coexiste, en mayor o menor proporción, con “hermosa”. Salvo en Perú, México, y, en menor medida, Argentina, “guapa” es muy poco empleado en América Latina (Figura 5).

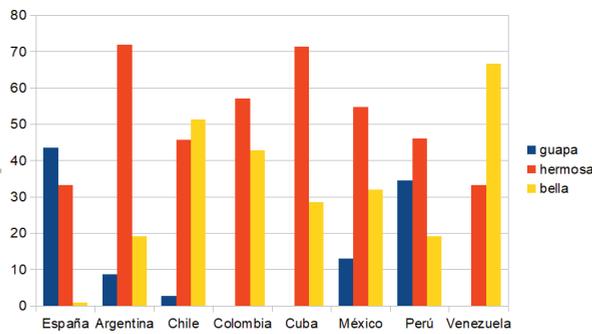


Figura 5 Extensión geográfica de los adjetivos “guapa”/ “hermosa”/ “bella”

El adjetivo “café” presente en la traducción colombiana (“una madre enorme, vestida de seda café”, Montoya en Camus, 2013, p. 39) se usa, según el *DicAm* (Asociación de Academias de la lengua española, 2015, s. v. “café”), en muchos países latinoamericanos con la acepción de “de color café”: en América Central (México, Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Cuba, República Dominicana) y también en Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Paraguay, Argentina y Uruguay. Resulta difícil determinar si en estos países ese adjetivo es tan frecuente como “marrón”, empleado en la traducción española (Ángel-Valente en Camus, 2001, p. 27) o más frecuente, pero, dada su extensión geográfica y su transparencia (metonimia: el objeto por su color), no plantearía ningún problema de comprensión ni generaría extrañeza en América Latina.

Según Molero, la voz “suburbio” presente en la traducción colombiana (Montoya en Camus, 2013, p. 41) se emplearía en Chile y Venezuela. De hecho, los cuatro informantes venezolanos,

así como los cuatro chilenos y tres de los cuatro informantes colombianos rechazaron el término a favor de “afueras”, vocablo empleado en la traducción española (Ángel-Valente en Camus, 2001, p. 28). Parece pues que Pablo Montoya escogió una voz de uso poco frecuente tanto en Colombia como en América Latina en general. En España, el término existe, pero se usa mucho menos que “extrarradio” o “afueras”.

A partir del análisis, las Tablas 2 y 3 clasifican los términos presentes en la traducción colombiana y ausentes en la traducción española, según su grado de extensión en América Latina.

Desde el punto de vista de la comprensión, muy pocas palabras deberían plantear problemas a un lector latinoamericano no colombiano. Primero, porque los términos de baja extensión en América Latina son relativamente escasos (seis en total) en la traducción colombiana. Y segundo porque algunos de ellos, aunque no sean de uso común en muchos países latinoamericanos, son lo suficientemente transparentes como para no dificultar la comprensión. Solo “chanda”, único colombianismo presente en la traducción de Montoya, “escaparate” y “emparedado” (aunque sea difícil sacar conclusiones claras para este término) podrían no ser entendidos. En cambio, las expresiones “vestido de baño” o “café negro”, por su semejanza con las expresiones “traje de baño” o “café solo”, y sobre todo por la transparencia de su composición, serán fácilmente entendidos. Del mismo modo, la proximidad del vocablo “suburbio” con el inglés *suburb* facilitará su comprensión. Lo único que pueden generar esos términos es un leve sentimiento de extrañeza en el lector.

Tabla 2 Términos de baja extensión en América Latina

Colombianismos	Americanismos de baja extensión	Americanismos de extensión dudosa (al parecer baja)
Chanda	vestido de baño	suburbio
comer un pedazo (?)	escaparate	emparedado
	café negro	

Tabla 3 Términos de mediana o gran extensión en América Latina

Panamericanismos			Americanismos o costumbres americanas de gran extensión	Americanismos o costumbres americanas de mediana extensión
Estrictos	relativos	Costumbres panamericanas	cachetada, carro, vitrina, aviso, bella, café (adj.), prender, botar, tocar la puerta, agregar que, verse + adj., después del almuerzo, al otro día	cigarrería, lentes, canasta, saco, pieza, agarrar, correa, pedazo, tocarle a uno (?)
papa	voltearse, tener ganas de	morgue		

530

Solo encontramos cuatro panamericanismos en la traducción de Montoya, pero el resto de los americanismos son o de gran extensión o de extensión mediana en América Latina. Entre los americanismos de mediana extensión, solo “saco”, “correa” y, en menor medida, “canasta”, podrían plantear problemas de comprensión a ciertos lectores latinoamericanos. En cambio, “lentes” y “cigarrería”, por su relativa transparencia, no deberían plantear ningún problema. En cuanto al vocablo “pieza”, que para ciertos lectores latinoamericanos, no remite al “cuarto”, sino a otras realidades muy distintas, el contexto siempre debería de ayudar a su comprensión. Por fin, las costumbres léxicas nunca plantearán problemas de comprensión precisamente porque son costumbre: la palabra más usada siempre coexiste con otra menos usada, pero ambas son entendidas en cualquier país latinoamericano, al igual que en España.

Conclusiones

De todo lo analizado, se puede afirmar que la traducción de Pablo Montoya, aunque destinada a un público colombiano, lleva pocas marcas diatópicas específicamente colombianas, tanto desde el punto de vista morfosintáctico como desde el punto de vista léxico, por lo que podría ser leída sin mayor molestia por una gran mayoría de lectores

latinoamericanos. La afirmación va más allá de meros problemas de comprensión. Recordemos lo que evocamos en la introducción: lo que experimentaron los lectores latinoamericanos respecto a las traducciones peninsulares que invadieron el continente americano a partir de los años sesenta no fueron problemas de comprensión, sino más bien un fuerte sentimiento de extrañeza que impedía que se apropiaran de la obra traducida, la cual, para ellos, siempre tenía un aire madrileño del que se sentían ajenos. La traducción de Pablo Montoya no debería defraudar a los lectores colombianos ni tampoco a una mayoría de lectores latinoamericanos: puede que algunos experimenten aquí y allá un leve sentimiento de extrañeza al tropezar con términos desconocidos o, caso más frecuente, con términos que no son los que ellos mismos usarían espontáneamente, pero pensamos que nunca la extrañeza será tal que pueda dificultar la lectura e impedir que el lector latinoamericano entienda la traducción. Como lo mencionamos más arriba, el vocabulario pasivo de un hablante latinoamericano es en general mucho mayor de lo que se cree, debido a los viajes, a los intercambios universitarios y a los generados por los medios de comunicación y, en particular, por la telenovelas mexicanas y venezolanas; un término que no pertenece a su vocabulario activo no le parecerá tan exótico como si nunca lo hubiera oído.

Además, el sentimiento de extrañeza que podría generar la traducción de Montoya no es de la misma índole que el que ha de generar en cualquier lector latinoamericano la traducción de Ángel-Valente en la que abundan términos privativos del español peninsular: “bañador”, “patatas fritas”, “la poli”, “mono de trabajo” etc. Por motivos históricos relativos a la supremacía de la norma peninsular durante siglos, estos términos sólo muy recientemente han recibido el nombre de “hispanismo” o “españolismo”: en la edición de 1992 del diccionario de la Real Academia Española, doce definiciones de lexemas llevan por primera vez la marca diatópica “Esp.”, abreviación de “España”, tal como lo indica la nomenclatura, pero el término de “españolismo” no figura en la nomenclatura ni tampoco tiene entrada en el diccionario. Hoy en día, el término ya tiene entrada “palabra o usos propios del español hablado en España” (Real Academia Española, 2014, s. v. “españolismo”), pero todavía no figura en la nomenclatura. Ahora bien, si los lectores latinoamericanos están acostumbrados a leer traducciones hechas en España, estos términos remiten inevitablemente a un espacio geográfico ajeno que también genera una extrañeza cultural que tiende a modificar el efecto producido por el texto fuente. Nada de eso en la traducción de Montoya, la cual es ante todo una traducción “americana”: no una traducción a un hipotético y artificial español “neutro” entendible por cualquier lector latinoamericano, sino una traducción anclada en el espacio latinoamericano, tanto desde un punto de vista morfosintáctico como léxico.

Proponer una conclusión más global sobre la lengua usada hoy en día en las traducciones literarias en Colombia sería prematuro, ya que habría que realizar el mismo análisis a una escala mayor: primero examinar más traducciones destinadas a un público colombiano, y que pertenecieran a géneros distintos con el fin de apreciar también el papel de otro factor, el del registro lingüístico; luego examinar traducciones destinadas a un público latinoamericano, como las de la colección

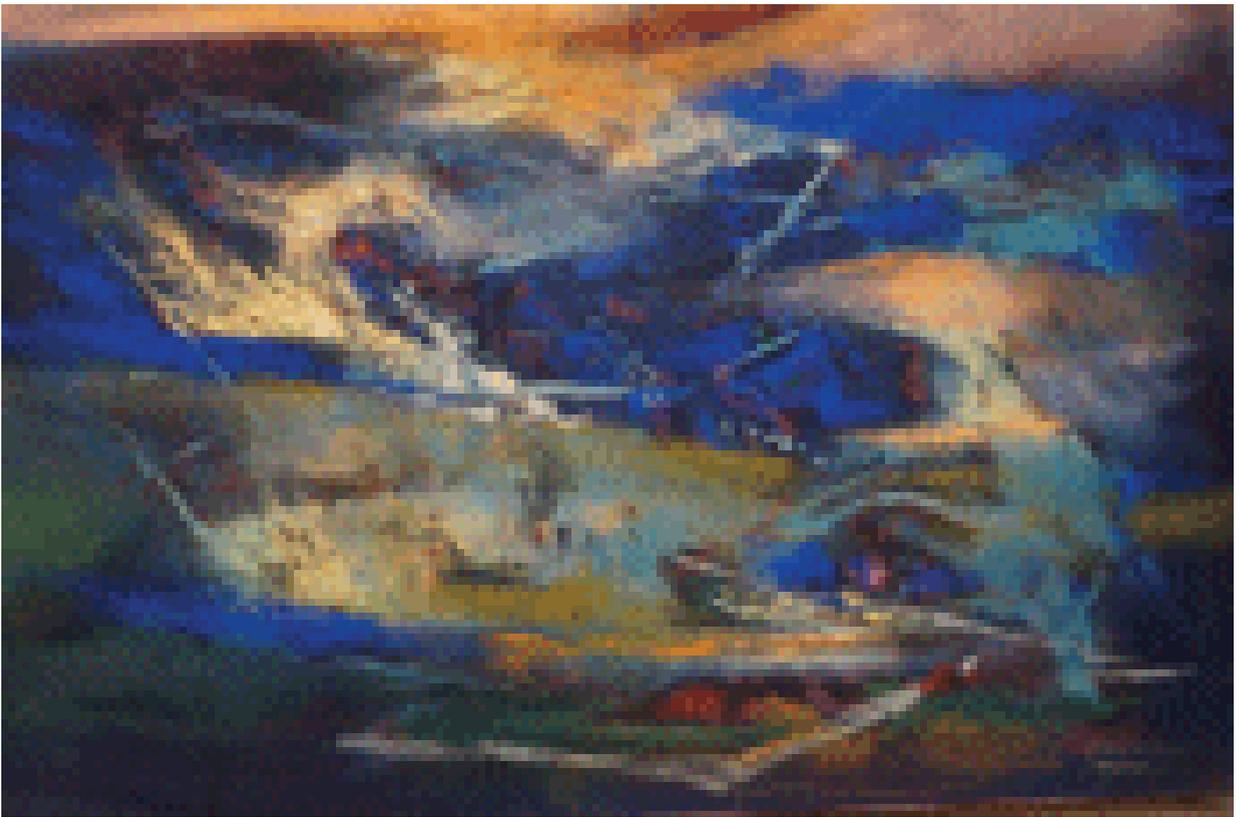
Cara y Cruz. El análisis que se acaba de llevar a cabo pretende ser una primera etapa en la larga y difícil tarea de comprender cómo se traduce hoy en Colombia. Esperemos que el método desarrollado y los resultados conseguidos impulsen otros trabajos de la misma índole, tanto en el campo de la traducción literaria, como en el de la traducción no literaria.

Referencias

- Academia Mexicana de la Lengua (2016). *Diccionario de mexicanismos* [Edición digital]. Siglo XXI. <https://www.academia.org.mx/obras/obras-de-consulta-en-linea/diccionario-de-mexicanismos>
- Asociación de Academias de la Lengua Española (2015). *Diccionario de americanismos*. Penguin Random House.
- Assouline, P. (2009). Divorcer du castillan. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/livres/article/2009/03/12/divorcerducastillan_1166896_3260.html
- Bastin, G. (2003). Por una historia de la traducción en Hispanoamérica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 8(14), 193-217.
- Borges, J. L. (2001 [1977]). *Un bárbaro en Asia*. Tusquets.
- Camus, A. (1942). *L'étranger*. Gallimard.
- Camus, A. (2001). *El extranjero* (Traducción de José Ángel-Valente). Alianza.
- Camus, A. (2013). *El extranjero* (Traducción de Pablo Montoya). (Colección Palabras rodantes). Comfama, Metro de Medellín.
- Díaz-Oyarzábal, I. (2017). El español neutro en la traducción literaria —Análisis de dos versiones de *The third man*. (Trabajo fin de grado). Universidad Pontificia Comillas, Madrid. <https://repositorio.comillas.edu/jsui/bitstream/11531/21671/1/TFG001531.pdf>
- Fontanella de Weinberg, M. B. (1992). Una variedad lingüística en busca de su propia identidad: el español bonaerense a lo largo del siglo xx. En M. B. Fontanella de Weinberg, P. Vallejos de Llobet, e Y. Hipperdinger (Eds.), *Estudios sobre el español de la Argentina* (pp. 63-76). I. Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.
- Gómez-Pablos, B. (1999). Dos versiones al español de una obra italiana. Observaciones sobre las variantes diatópicas en la traducción. *Hieronymus Complutensis*, 8, 135-144. http://cvc.cervantes.es/lengua/hieronymus/pdf/08/08_135.pdf

- Gómez-Pablos, B. (2001). *Las traducciones de América de Franz Kafka a ambos lados del océano*. Tercer Congreso Latinoamericano de Traducción e Interpretación. De Babel a Internet. 23 al 25 de abril de 2001. (Tomo II). Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Haensch, G. (2001). Español de América y español de Europa (Primera parte). *Panacea@*, 2(6), 63-72. https://www.freewebs.com/lenguaje2007/n6_G_Haensch.pdf
- Haensch, G. (2002). Español de América y español de Europa (Segunda parte). *Panacea@*, 3(7), 37-64. http://www.tremedica.org/panacea/IndiceGeneral/n7_G_Haensch7.pdf
- Haensch, G, y Werner, R. (1993a). *Nuevo diccionario de colombianismos*. Instituto Caro y Cuervo.
- Haensch, G, y Werner, R. (1993b). *Nuevo diccionario de uruguayismos*. Instituto Caro y Cuervo.
- Haensch, G, y Werner, R. (2002). *Diccionario del español de Argentina: español de Argentina-español de España*. Instituto Caro y Cuervo.
- Haensch, G, y Werner, R. (2003). *Diccionario del español de Cuba: español de Cuba-español de España*. Instituto Caro y Cuervo.
- Kany, C. (1976). *Sintaxis hispanoamericana*. Gredos.
- Lipski, J. (1996). *El español de América*. Cátedra.
- Lope Blanch, J. M. (1977). El concepto de prestigio y la norma lingüística del español. En *Estudios de lingüística española* (pp. 29-46). Universidad Nacional Autónoma de México. <https://revistas-filologicas.unam.mx/anuario-letras/index.php/al/article/view/267/266>
- Michaux, H. (2001). *Un bárbaro en Asia* (Traducción de Jorge Luis Borges). Tusquets Editores.
- Molero Pintado, A. (2003). *El español de España y el español de América: vocabulario comparado*. Ediciones SM.
- Moliner, M. (2004). *Diccionario de uso del español*. Gredos.
- Moreno de Alba, J. (1992). *Diferencias léxicas entre España y América*. Mapfre, S. A.
- Moreno de Alba, J. (1996). Léxico de las capitales americanas frente al léxico madrileño. *Lexis*, xx(1-2), 487-501. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article/view/7474/pdf>
- Navarro Arisa, J. J. (1999). “Rimbaud ha tenido más éxito que Marx”: Pere Gimferrer. *El Cultural*, <https://elcultural.com/Rimbaud-ha-tenido-mas-exito-que-Marx>
- Orozco, W. (2000). La traducción en el siglo XIX en Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 5(9-10), 73-88.
- Pulido, M., Tipiani, M. V. (2012). La práctica de la traducción literaria en Colombia desde la década de los noventa hasta hoy. En G. Adamo (Ed.), *La traducción literaria en América Latina* (pp. 67-81). Paidós.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. <https://www.rae.es>
- Restrepo, E. (2017). Palabras rodantes. *El Colombiano*. <http://www.elcolombiano.com/opinion/columnistas/palabras-rodantes-GJ6830811>
- Sánchez-Méndez, J. (2003). *Historia de la lengua española en América*. Tirant Lo Blanch.
- Sundell, D. (2010). *El español neutro en la traducción intralingüística. Un estudio sobre el uso del español neutro en las traducciones intralingüísticas de Harry Potter y la Orden del Fénix*. [Tesis de maestría en lengua española]. Oslo, Noruega: Universidad de Oslo, Facultad de Humanidades. https://www.academia.edu/28068648/El_espa%C3%ADol_neutro_en_la_traducci%C3%ADn_intraling%C3%ADstica
- Tipiani, M. V. (2013). El proceso editorial de la traducción en Colombia: entrevista a Iván Hernández Arbeláez, editor de Cara y Cruz, Editorial Norma. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 6(2), 567-572.
- Vaquero de Ramírez, M. (1998). *El español de América II: Morfosintaxis y Léxico*. Arco/Libros, S. L.
- Vega (de la), M. C. (2018). Traducciones de El mago de Oz en español neutro del Cono Sur. *Nueva Recit: Revista del Área de Traductología*, 1. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ReCIT/article/view/20144>
- Yourcenar, M. (2011 [1982]). *Memorias de Adriano*. (Traducción de Julio Cortázar). Edhasa.

Cómo citar este artículo: Weber, Élodie (2020). La traducción de *El extranjero* de Albert Camus por Pablo Montoya: ¿una traducción para lectores latinoamericanos? *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 513-532. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a12>



L
I
T
E
R
A
T
U
R
E
R
E
V
I
E
W

UNA MIRADA ANALÍTICA A LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN POSGRADO: REVISIÓN DE PRÁCTICAS DOCUMENTADAS EN LATINOAMÉRICA

AN ANALYTICAL VIEW OF WRITING IN GRADUATE SCHOOL: A REVIEW OF DOCUMENTED PRACTICES IN LATIN AMERICA

REGARD ANALYTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE AU NIVEAU DE TROISIÈME CYCLE : EXAMEN DES PRATIQUES DOCUMENTÉES EN AMÉRIQUE LATINE

Pilar Mirely Choís Lenis

Candidata a doctora en Ciencias de la Educación, Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.

Docente, Departamento de Fonoaudiología, Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.

pilarchois@unicauca.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-8630-1618>

Héctor Iván Guerrero Jiménez

Magíster en Educación, Línea de investigación Pedagogía de la Lectura y la Escritura, Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.

Docente Departamento de Fonoaudiología, Fundación Universitaria María Cano, Medellín, Colombia.
hectorivanguerrerojimenez@fumc.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-0850-867X>

Rocío Brambila Limón

Candidata a Doctora en Educación, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.

Psicóloga, Maestría en Administración y Gestión de Instituciones Educativas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México.

RESUMEN

Esta revisión documental de experiencias pedagógicas aporta al campo de la escritura en el posgrado, proponiendo como eje de análisis las diversas formas que adopta su enseñanza en las disciplinas y en los contextos actuales latinoamericanos, desde una perspectiva de los nuevos estudios de literacidad. La revisión arrojó las tendencias siguientes: a) la mayoría de las experiencias fueron desarrolladas en la modalidad de seminario o taller, b) eran orientadas por un docente especialista en lengua; c) focalizaban la revisión entre pares como estrategia didáctica, y d) promovían la escritura de la tesis o un apartado de ella. La revisión también reveló que existen tensiones entre el modelo de enseñanza de escritura que sustentan las propuestas y quién debería ser responsable de implementarlo.

Palabras clave: enseñanza de la escritura; Latinoamérica; nuevos estudios de literacidad; escritura en posgrado.

ABSTRACT

This review of pedagogical experiences presents a state of knowledge to the field of writing in graduate school, by putting forward the varied ways to teach writing in the disciplines and in contemporary Latin American contexts, from a New Literacy Studies perspective. This review showed some trends, such as the following (a) most of the experiences were delivered in curricular spaces called workshops or seminars; (b) they were oriented by a language specialist; (c) they emphasized peer revision as a didactic strategy; and (d) they focused on writing the thesis or a section of it. Furthermore, it revealed tensions between the writing teaching models being proposed and who should be responsible for carrying them out.

Keywords: writing instruction; Latin America; New Literacy Studies; writing in graduate school.

535

Recibido: 2017-12-31 / Aceptado: 2019-12-18 / Publicado: 2020-05-05
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a09>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 25 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2020), PP. 535-556, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

rocio.brambila76@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6777-7792>

RÉSUMÉ

Cette révision documentaire des expériences pédagogiques apporte un état des connaissances sur l'écriture aux cours de troisième cycle, en se focalisant sur les diverses formes que cette instruction prend dans plusieurs disciplines et contextes latino-américains contemporains, sur la perspective des nouvelles études sur la littéracités. Cette révision a montré les tendances suivantes : 1) la plupart des expériences ont été délivrées sous la modalité d'ateliers ou séminaires ; 2) ils ont été orientés par des spécialistes de la langue ; 3) ils mettent l'accent sur la révision des ébauches entre pairs comme stratégie didactique ; 4) elles sont orientées vers l'écriture d'une part de la thèse ou d'une section. En plus, la révision a révélé des tensions concernant le modèle d'enseignement de l'écriture proposé et qui devrait être responsable de sa réalisation.

Mots clés : enseignement de l'écriture ; Amérique latine ; nouvelles études de littéracités ; écriture au troisième cycle.

Introducción

El desarrollo social, cultural, económico y científico de una nación está relacionado con la educación de su población, pues una formación de alto nivel y calidad permite producir y socializar el conocimiento, lo cual genera ventajas permanentes para un desarrollo sostenible (Jaramillo, 2010). Las llamadas “sociedad del conocimiento”, “economía del aprendizaje” o “economía basada en el conocimiento” coinciden en reconocer que es necesario, cada vez más, contar con personas talentosas y creativas que enfrenten los problemas de sus sociedades (Luchilo, 2010), lo que ha ocasionado, durante las últimas tres décadas, en Latinoamérica, un aumento importante de programas de especialización, maestría y doctorado, que tienen como objetivo la formación de recursos humanos de alta especialización y el fomento de la investigación (Fastuca y Wainerman, 2015).

Por ejemplo, los programas de posgrado en Argentina presentaron un porcentaje de crecimiento de 37,5 % entre 2002 y 2014 (Barsky y Dávila, 2016), en tanto México tuvo un desarrollo del 48,7 % entre 2005 y 2015 (México, Secretaría de Educación Pública, 2016). En Colombia, por su parte, se aprobaron 999 nuevos programas de posgrado entre 2003 y 2008, y el número de programas de maestrías y doctorados se incrementó en 63 y 88 %, respectivamente, en ese periodo (Ministerio de Educación Nacional—MEN—, 2017; Universidad Nacional de Colombia, 2009). Esta ampliación de la oferta ha traído consigo el aumento de especialistas, magísteres y doctores: el país tuvo en 2017 más de tres veces el número de graduados de posgrado que tuvo en 2001, pasando de 3852 a 11 766 (Colombia, MEN, 2017).

Sin embargo, el ingreso no corresponde al egreso, pues las tasas de titulación en la Latinoamérica han sido históricamente bajas. Reportes como el de Rodríguez *et al.* (2010) sugieren, en Colombia, cifras de 34 % de graduación en programas de maestría y doctorado. Además, de acuerdo con el MEN, el 51,8 % de los estudiantes de posgrado deserta.

El mayor nivel de deserción se encuentra en las especializaciones, con un 53 %, seguido por las maestrías, con un 47 %, y doctorados, con un 27 % (Colombia, MEN, 2015a).

Investigaciones sobre los factores que dificultan la titulación en posgrado, así como la graduación a tiempo, señalan que la escritura de la tesis se constituye en uno de los obstáculos que impide alcanzar ese objetivo (Carlino, 2008a; Ferrer y Malaver, 2000; Reisin y Carlino, 2009; Rietveldt y Vera, 2012). Este tipo de hallazgos ha posibilitado reconocer la escritura como un asunto importante en la formación posgraduada, de modo que especialistas en el tema hacen un llamado a docentes e instituciones para que apoyen la formación escritural de los estudiantes de este nivel educativo (Moya *et al.*, 2013; Narvaja *et al.*, 2003; Ochoa, 2009).

Efectivamente, pueden encontrarse desarrollos investigativos llevados a cabo en las últimas décadas, así como algunas experiencias pedagógicas sobre la escritura en posgrado documentadas en la región, lo cual evidencia un campo disciplinar emergente. Como lo señala una investigación efectuada por Navarro *et al.* (2016), en las últimas décadas han tenido lugar en Latinoamérica hitos institucionales, pedagógicos y científicos que permiten demostrar el desarrollo de lo que ellos denominan el “espacio disciplinar de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior”. Los autores identifican un aumento progresivo de iniciativas de enseñanza, investigación, publicación y eventos que demandan, a su juicio, un recuento basado en datos que contribuyan a conocer mejor y a consolidar ese espacio disciplinar (Navarro *et al.*, 2016). Aunque la mayor parte de las iniciativas se han concentrado en el nivel de pregrado, reconocen un interés progresivo por estudiar la escritura en el posgrado en la región, que atribuyen a la expansión natural del objeto de estudio, así como al aumento de la matrícula y los programas en este nivel educativo.

En efecto, la revisión de la literatura, hecha por la primera autora de este artículo en el marco de su tesis doctoral sobre la escritura en posgrado, arrojó

un incremento de estudios y experiencias pedagógicas al respecto en Latinoamérica desde el inicio del siglo XXI. El análisis de los estudios mostró la tendencia a investigar las dificultades, las prácticas y los procesos escriturales de los estudiantes, en detrimento del estudio de las prácticas docentes, y la pertinencia de explorar estas últimas (Chois y Jaramillo, 2016). Por ello, consideramos pertinente analizar también las prácticas pedagógicas documentadas en la región, que nos permitiera caracterizarlas e identificar tendencias respecto a la enseñanza de la escritura en posgrado. Decidimos abordar el análisis de los materiales seleccionados desde preguntas orientadoras propias del campo de la didáctica, toda vez que esta tiene como terreno de aplicación los problemas relativos a la enseñanza y el aprendizaje en situaciones de educación formal (Bronckart y Schneuwly, 1996) y, por tanto, busca analizar cómo son presentados los contenidos en situaciones concretas de clase u otra situación educativa formal. En este sentido, de acuerdo con Pérez y Rincón (2013), la didáctica se pregunta por asuntos como: ¿qué objeto o contenido enseñar?, ¿cómo?, ¿por qué?, ¿a quién? y ¿para qué?

Para esta investigación retomamos algunas de estas preguntas para hacer un primer análisis a los documentos y presentamos nuestros hallazgos en términos de qué y cómo se enseña sobre la escritura en posgrado en Latinoamérica, quién lo hace, qué ideas sobre la escritura soportan esas prácticas y cuál es el objetivo que las orienta. Este análisis nos permitió identificar las tendencias sobre la enseñanza de la escritura en posgrado de la región, lo cual puede orientar a docentes de lengua y de otros campos disciplinares interesados en apoyar la formación escritural de este nivel, mostrándoles como alternativas posibles los caminos ya transitados por otros. Nuestros hallazgos también podrían motivar futuras investigaciones acerca de las prácticas docentes sobre la escritura en un nivel formativo poco estudiado, para aportar a la configuración del campo de estudios sobre la escritura en la educación superior, campo emergente en Latinoamérica.

La enseñanza de la escritura desde los nuevos estudios de literacidad

La perspectiva teórica desde la que nos situamos es la de los nuevos estudios de literacidad (NEL) (Barton y Hamilton, 2004; Bazerman, 2012; Carlino, 2013; Carrasco y Kent, 2011; Gee, 2004; Lewis, Enciso y Moje, 2007; López Bonilla, 2013, 2017; Street, 2013). En ellos, se comprende la escritura como una práctica social e históricamente situada, así como estrechamente articulada con otras, como la lectura, la conversación y la acción sobre los textos escritos, conocidas como “prácticas de literacidad”. Así, los NEL permiten un acercamiento a las prácticas letradas desde una epistemología crítica (Moreno y Sito, 2019), al oponerse a la comprensión de la escritura como una habilidad genérica aplicable a cualquier contexto.

Esta perspectiva permite estudiar las particularidades de las prácticas de literacidad, su enseñanza y aprendizaje en ámbitos culturales específicos, en este caso, programas académicos de posgrado de distintos campos disciplinares.

Para Zavala (2008), la literacidad siempre involucra una manera particular de usar la lectura y la escritura, y un modo de relacionarse con otras personas mientras se hace, con miras a alcanzar un propósito social específico. También se asume que cada escenario sociocultural se caracteriza por sus propias prácticas de literacidad, es decir, podemos hablar de múltiples literacidades. Las literacidades académicas, por ejemplo, están presentes en contextos formativos, como cursos y materias, pero son diversas y múltiples (Lea y Street, 2006), pues varían de acuerdo con los campos disciplinares y los espacios institucionales a los que se asocian. Prior y Bilbro (2012), por ejemplo, afirman que no solo los géneros discursivos difieren entre una disciplina y otra, o entre una profesión y otra, sino que las prácticas de literacidad y las ideologías asociadas con cada una varían, a veces radicalmente.

En coherencia con estos planteamientos, se comprende que las personas aprenden a escribir al

participar en eventos de literacidad, a medida que cumplen objetivos sociales que les resultan relevantes y significativos. No se espera, entonces, solamente el aprendizaje de la composición de textos lingüísticos, sino también de quién, cómo, cuándo, dónde, en qué condiciones, con qué herramientas y con qué propósitos se elaboran (Ivanic, 2004). Por ello, desde la perspectiva de los NEL, se esperaría que la enseñanza de la escritura en posgrado promoviera oportunidades para que los estudiantes participaran en prácticas de literacidad propias de las comunidades académicas disciplinares en las que desean inscribirse.

Este marco nos permitirá entonces analizar, más adelante, las prácticas docentes sobre la escritura en posgrado documentadas en Latinoamérica.

Método

Para la búsqueda de documentos que dieran cuenta de prácticas pedagógicas sobre la escritura, desarrolladas en posgrados latinoamericanos, acudimos a las bases de datos Dialnet, Scielo, Redalyc, Educational Resource Information Center (ERIC) y Scopus, entre mayo de 2017 y mayo de 2019. También revisamos las memorias de eventos académicos sobre lectura y escritura específicamente, o sobre educación en general. Como motor de búsqueda, tuvimos en cuenta palabras clave clasificadas en dos grupos: por un lado, “Escritura”, “Escritura académica” y “Producción escrita”; por otro, “Posgrado”, “Tesis”, “Especialización”, “Maestría” y “Doctorado”. Ingresamos palabras de los dos grupos, combinadas entre sí.

Recolección de datos

Como criterios de selección establecimos: 1) documentos que dieran cuenta de propuestas pedagógicas para promover la escritura en posgrado; 2) que hubiesen sido desarrolladas en países de Latinoamérica, y 3) publicados en castellano o inglés, sin límite en fecha de publicación, dado que se trata de un tema emergente. Excluimos textos de reflexión y ensayos, así como resúmenes de ponencias. Seleccionamos 28 documentos en total, que incluyen reportes de experiencias, artículos de investigación y ponencias en

extenso, publicados entre 2006 y 2018. Esos documentos dan cuenta de 22 experiencias, pues algunos de ellos reportan la misma experiencia, focalizando aspectos diferentes en cada publicación.

Análisis de datos

Identificación de documentos. Una primera exploración de los documentos nos permitió identificarlos según su año de publicación, y el país, nivel de posgrado y campo disciplinar en el que se llevó a cabo la experiencia.

Categorización. La lectura repetida de cada artículo nos permitió resaltar la información que daba cuenta de cada una de las categorías que nos planteamos desde las preguntas retomadas del campo de la didáctica (Bronckart y Schneuwly, 1996): contenidos de enseñanza —¿qué se enseña?—, metodología propuesta —¿cómo se enseña?— y propósito de la intervención —¿para qué se enseña?—.

Identificación de subcategorías. La focalización en los contenidos de enseñanza evidenció que, en las prácticas documentadas, usualmente los docentes motivaban la escritura de un género discursivo particular, así que emergió la categoría “género discursivo”. Del mismo modo, el análisis de la metodología de enseñanza nos mostró dos aspectos que se incluían en los documentos seleccionados: el “tipo de actividades” que proponían los orientadores y el “tipo de espacio curricular” en el que se llevaban a cabo. Así identificamos estas dos subcategorías.

Identificación de categorías emergentes. Aunque no nos planteamos inicialmente la pregunta sobre quién enseña a escribir, identificamos que las personas que orientaban las experiencias tenían diversa formación disciplinar. Emergió así la categoría “persona que orienta la experiencia”, pertinente en el campo de estudios sobre la escritura en educación superior, dada la discusión al respecto.

Además, las repetidas lecturas de los documentos seleccionados nos revelaron diversas posiciones teóricas que dieron paso a la categoría “concepción

de escritura”. Si bien los autores declaramos que nos ubicamos en la perspectiva de los NEL, nuestro esfuerzo para indagar esta categoría estuvo orientado a identificar las perspectivas teóricas sobre la escritura que explicitaron los autores de los documentos seleccionados.

Así, resaltamos en los artículos la información que daba cuenta de cada categoría emergente.

Codificación. Clasificamos y pusimos un nombre a cada tipo de información que identificamos respecto a cada categoría o subcategoría. Por ejemplo, para tipo de espacio curricular, codificamos: a) seminario / taller, b) módulo a interior de seminario; c) grupo de escritura / tutoría grupal, y d) trabajo en laboratorio.

Elaboración de matriz de análisis. En una tabla de Excel incluimos los fragmentos de los documentos que ilustraban cada código propuesto y los cuantificamos.

540

En definitiva, los documentos fueron analizados desde categorías como: el país, el nivel de formación posgraduada y el nombre que los autores le dan al espacio curricular en el que desarrollan la experiencia. Además, la formación disciplinar de quien orienta la experiencia pedagógica, los aspectos de la escritura que el docente orientador de la experiencia focalizó con sus estudiantes, el género discursivo cuya producción se privilegia durante la intervención, el campo disciplinar del programa académico en el que se lleva a cabo la experiencia pedagógica y los enfoques desde los que los autores conceptualizan la escritura.

En la Tabla 1 presentamos la matriz de análisis, las categorías que arrojó, junto a la codificación y el conteo. Como se observa en la Tabla 1, la mayor parte de las 22 experiencias se desarrollaron: 1) en Argentina, 2) mediante la modalidad de seminario o taller, 3) con la orientación de un docente especialista en lengua, 4) focalizando la revisión entre pares como estrategia didáctica, y 5) con miras a la escritura de la tesis o un apartado de ella.

Los conteos de la última columna exceden el número de experiencias analizadas en las categorías “contenidos de enseñanza” y “concepción de escritura” porque, para algunas experiencias, los autores declaraban más de una opción.

Es importante resaltar que, en la Tabla 1, las dos primeras filas, que se refieren a país y nivel de formación del posgrado en donde se realiza la experiencia, corresponden a datos de identificación de las experiencias. Las categorías de análisis atañen a las filas posteriores.

Resultados

Para dar cuenta del análisis realizado, organizamos la información de acuerdo con las preguntas planteadas en la introducción.

¿Qué se enseña sobre escritura en los posgrados de América Latina?

El análisis de los documentos seleccionados nos permitió identificar qué contenidos han sido objeto de enseñanza en las experiencias llevadas a cabo con la intención de aportar a la formación escritural de los estudiantes de posgrado. Entre esos se incluyen: valoración de textos escritos, estrategias de lectura y de escritura, géneros discursivos, elaboración de conocimientos científicos mediante la escritura, normas para la citación de referencias bibliográficas y recursos para la investigación. Esta revisión se ocupará de las tres primeras categorías.

Valoración de textos escritos

En algunos casos, los autores explicitaron la valoración de textos escritos como contenido de enseñanza. Espino (2015), por ejemplo, asumió el proceso mismo de evaluación como contenido de su propuesta pedagógica, en tanto Cruz (2015) calificó la valoración de la escritura como un tema latente durante el curso de su intervención. La solicitud de valoración entre pares, de textos escritos por los estudiantes, es una práctica frecuente y autores como Bigi (2010) refirieron haber explicado pautas para la coevaluación como contenido necesario. No

Tabla 1 Matriz de análisis de los documentos

Categoría	Descripción	Codificación	Conteo
País	Lugar donde se llevó a cabo la experiencia	México	4
		Argentina	14
		Colombia	2
		Venezuela	2
Nivel de formación	Grado de formación posgraduada en el que se realiza la experiencia	Especialización	2
		Maestría	10
		Doctorado	7
		Varios	2
		No específica	1
Tipo de espacio curricular	Nombre que autores le dan al espacio curricular en el que desarrollan la experiencia	Seminario / Taller	17
		Módulo a interior de seminario	2
		Grupo de escritura / Tutoría grupal	2
		Trabajo en laboratorio	1
Persona que orienta la experiencia	Formación disciplinar de quien orienta la experiencia pedagógica	Experto en lengua	17
		Experto en disciplina	2
		Trabajo conjunto	3
Contenidos de enseñanza	Aspectos de la escritura que el docente orientador de la experiencia focalizó con sus estudiantes	Revisión entre pares	15
		Estrategias	6
		Características de géneros discursivos	7
Género discursivo	Tipos de textos cuya producción se privilegia durante la intervención	Tesis o fragmento	17
		Artículo científico	3
		Otros	2
Campo disciplinar	Disciplina del programa académico en el que se lleva a cabo la experiencia pedagógica	Ciencias sociales y humanas	14
		Ciencias naturales	3
		No específica	5
Concepción de escritura	Enfoques desde donde los autores conceptualizan la escritura	Proceso	3
		Herramienta epistémica	6
		Práctica social	12
		No explícita	8

Fuente: elaboración propia.

obstante, en gran parte de los documentos analizados no se explicitan los contenidos de aprendizaje ligados a la valoración de textos entre pares, ni los apoyos brindados por el docente para esa tarea. Esto podría hacer pensar, a lectores interesados en aportar a la formación escritural de estudiantes de posgrado, que solo asignar a los estudiantes la tarea de valorar los

textos de sus compañeros haría que ellos comprendieran los criterios y procedimientos necesarios para llevar a cabo la tarea.

Sin embargo, cuando se tiene como objetivo pedagógico “Favorecer que la revisión de textos ajenos contribuya a que los estudiantes identifiquen

criterios para revisar sus propios textos” (Carlino, 2015, p. 11), es necesario reconocer qué contenidos y prácticas de enseñanza podrían contribuir a alcanzarlo, pues como plantea Carlino (2015), la capacidad de ofrecer comentarios críticos de calidad y aprovechables para el autor “no es una competencia espontánea, sino que debe aprenderse y puede enseñarse” (p. 9).

Por eso, ella identifica cuatro tipos de razones para incluir la enseñanza de la revisión entre pares en el posgrado: 1) socioculturales, pues se trata de una práctica social característica del mundo científico al que se espera que los tesisistas se incorporen; 2) didácticas, porque los problemas de los estudiantes para escribir incluyen dificultades en la revisión sustantiva de sus textos; 3) institucionales, dado que se promovería la conformación de una estructura para sostener la labor del tesisista, quien no recibiría retroalimentación solo de su director, y 4) cognitivas, toda vez que la revisión sustantiva del texto es considerada fuente del potencial epistémico de la escritura (Carlino, 2005b).

Álvarez y Difabio (2017) coinciden en resaltar la necesidad de intervención pedagógica cuando plantean que el trabajo en grupo de pares posibilita complementar y profundizar la reflexión metalingüística sobre la tesis de posgrado, pero “esta interacción grupal no parece generarse de manera espontánea, sino a partir de indicaciones didácticas específicas” (p. 51), que incluyen la consigna propuesta y las intervenciones que el docente realiza durante la interacción que el seguimiento de dicha consigna promueve entre los estudiantes.

Estrategias de lectura y de escritura

En cuanto a las estrategias como contenidos de enseñanza, conviene precisar que no en todos los casos se alude a lo mismo. La palabra “estrategia” proviene del ámbito militar y es definida por la Real Academia Española como el “Arte de dirigir las operaciones militares” (2019), aunque se ha generalizado en el discurso cotidiano para referirse a una serie de acciones orientadas a un fin. La

enseñanza de estrategias en la formación escritural está dirigida a promover, por un lado, un alto nivel de control mientras se escribe y, por otro, la capacidad de adecuar las actuaciones según unos objetivos propuestos.

En los documentos analizados se alude a estrategias: de revisión y sistematización de la información de artículos científicos y de revisión (Narvárez, 2009); para gestionar y regular la escritura y los procesos de planificación, textualización y revisión (Espino, 2015); del proceso de producción conceptual y de composición escrita (Difabio y Del Valle, 2013), y a estrategias metacognitivas para la construcción de una reseña crítica (Mostacero, 2013). Mediante la focalización de las estrategias como objeto de enseñanza, se pretende que los estudiantes aprendan procedimientos para operar con los textos y sean capaces de monitorear sus actuaciones a la luz de los objetivos de escritura que se han trazado.

Algunos apuntan que la capacidad de reflexión y control sobre la escritura permite cualificar su práctica y beneficiar, en consecuencia, el aprendizaje. Para Di Stefano y Pereira (2004), por ejemplo, el trabajo guiado sobre las creencias y los saberes vinculados a la práctica de escritura, así como la reflexión sistemática sobre el lenguaje, la producción discursiva y el proceso de escritura contribuyen a desarrollar la capacidad de ejercer control sobre el propio escrito. Esa capacidad de control, para las autoras, potencia las posibilidades epistémicas de la escritura, lo cual es, a su juicio, el objetivo central de los espacios destinados a orientar la producción escrita en posgrado.

Géneros discursivos

Por otro lado, algunos géneros discursivos académicos y científicos —sus características, similitudes y diferencias— también han sido asumidos como contenidos de enseñanza. El trabajo de Narvárez (2009), por ejemplo, incluyó las diferencias y convergencias en la producción de tres tipos de textos que considera propios de la investigación en la

disciplina en la que se forman los estudiantes: los artículos científicos, los artículos de revisión y las reseñas bibliográficas. Así mismo, Cruz (2015) señala que “fueron pertinentes los contenidos vinculados a modelos de escritura, tipología textual, género académico, textos especializados y científicos” (p. 53). En propuestas como la de Álvarez y Difabio (2017), las actividades apuntaban a generar reflexión metalingüística, particularmente sobre el género discursivo “tesis”, lo que se explica por su alta envergadura. Así mismo, en gran parte de las experiencias pedagógicas analizadas, los docentes propusieron abordar la escritura de apartados o capítulos específicos de sus proyectos o informes finales de investigación.

Otras, se enfocaron en apoyar la escritura de géneros discursivos orientados a la publicación. Por ejemplo, Sabaj (2009) propuso a sus estudiantes de maestría analizar artículos de investigación científica y producir extractos de sus partes superestructurales, en tanto Mostacero (2013) y sus estudiantes de doctorado y maestría “eligieron trabajar con géneros que les permitieran preparar artículos para publicar”, por lo que “estuvieron de acuerdo con incluir el informe, el ensayo y la reseña, como géneros de ejercitación previa” (p. 181). Sin embargo, también hubo espacios pedagógicos en los que se abordaron géneros no directamente vinculados a la investigación o publicación. Tal es el caso de Bigi (2010), quien trabajó la elaboración de un texto autobiográfico y de un artículo de opinión con estudiantes de la Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura.

En otras experiencias se incluyeron, como contenidos, las concepciones de los participantes sobre la escritura; perfiles de escritura; la elaboración del conocimiento científico y académico (Difabio y Valle, 2013), además de la citación y los recursos para la investigación, tales como bases de datos y redes sociales especializadas para científicos y académicos (Amieva y De Angelo, 2010; Espino, 2015; Franco, 2016).

Es importante señalar que dichos contenidos no necesariamente son abordados desde una clase magistral en la que se promueven conocimientos de tipo declarativo, es decir, no se trata de que los estudiantes sean capaces de nominar algunas estrategias de escritura o explicar qué son géneros discursivos a partir de determinados autores, sino de orientar sus prácticas lectoras y escritoras para comprender y producir un determinado texto de acuerdo con las especificidades de su campo de formación. Se espera que sean capaces de construir y usar tales saberes en función de sus propios intereses como autores, esto es, se privilegian los saberes de tipo procedimental de manera reflexiva, para promover un saber hacer.

¿Cómo se enseña?

En este apartado identificamos, por un lado, el tipo de espacio curricular en el que tienen lugar las experiencias pedagógicas y, por otro, el tipo de actividades que los profesores proponen a sus alumnos.

En cuanto al tipo de espacios, son usuales los llamados “talleres de tesis”, a veces denominados “seminario-taller”, cuyas sesiones generalmente se concentran en un momento puntual de la estructura curricular. De acuerdo con Narvaja, Borsinger, Carlino, Di Stefano, Pereira y Silvestri (2004), con el nombre “taller de tesis” se proponen espacios de formación con muy diversos contenidos de enseñanza, que no necesariamente incluyen la escritura; algunos, por ejemplo, consisten en seminarios de metodología de la investigación.

Fernández y Guevara (2017) afirman que el taller es un dispositivo pedagógico que promueve la articulación entre teoría y práctica. A estas autoras les interesan particularmente los talleres de tesis que se encargan del desarrollo de los saberes inherentes al quehacer investigativo, no solo de su escritura, pues entienden la tesis más allá del texto escrito, como un proceso de investigación durante el cual se requiere orientación. En este artículo, sin embargo, hemos incluido solo documentos

que dan cuenta de talleres de tesis que asumen la escritura como contenido, o aquellos denominados específicamente “talleres de escritura”. Algunos implican el encuentro presencial entre tesisistas y expertos en su campo de formación (Narvaja, 2009), mientras que los talleres virtuales ofrecen en línea apoyo para el proceso de elaboración de un trabajo de grado y soporte de tipo emocional y motivacional al estudiante (Difabio y Valle, 2013).

Además de los talleres o seminarios, encontramos que algunas de las propuestas exploradas se llevaron a cabo al interior de un espacio académico más amplio. Por ejemplo, el denominado “Módulo de escritura académica” (Narváj, 2009) se desarrolló tan solo en cinco sesiones, al interior de un seminario de metodología de la investigación que perseguía fines más amplios y constaba de dieciséis sesiones en total. Por otra parte, se han realizado experiencias por fuera de programas académicos, como la conformación de grupos de escritura al interior de un equipo de investigación, como estrategia para apoyar la formación de investigadores de diferentes niveles de posgrado y diversos campos disciplinares (Colombo, 2012b, 2013, 2017). Un *grupo de escritura* es entendido como una comunidad de escritores que se reúnen de manera periódica para discutir sus borradores; esta práctica no es muy frecuente en Latinoamérica, pero sí en países angloparlantes (Colombo y Carlino, 2015).

En cuanto al tipo de actividades que se llevan a cabo en las experiencias pedagógicas documentadas, la más común es la revisión entre pares, enunciada por autores como Carlino (2005, 2008), Colombo (2013), Mostacero (2014) y Narvaja (2009). Para el logro de esta actividad, identificamos dos modalidades: 1) la lectura oral en voz alta por parte del autor ante sus compañeros, quienes hacen sus aportes y observaciones después de escucharlo; y 2) el autor envía su texto, con anticipación, al lector o lectores, para que sea revisado y comentado antes del encuentro cara a cara, en el que pueden conversar sobre el texto.

El primer caso puede identificarse con lo que los autores denominaron “tutorías grupales y entre pares” o “tutoría recíproca, consensuada y rotativa al interior de un grupo de escritura” (Guerrero y Mostacero, 2014). El segundo caso tiene lugar en experiencias como los grupos de escritura, en los que los lectores intervenían los textos usando herramientas como control de cambios en el procesador de textos o la plataforma Google Docs, y los compartían con los participantes antes del encuentro presencial. Durante este, en algunas oportunidades, los autores escuchaban a los lectores sin derecho a réplica, para concentrarse en atender cómo es percibido su texto; mientras que, en otras ocasiones, autores y revisores discuten los comentarios, con el propósito de mejorar progresivamente el texto (Colombo, 2012b, 2013, 2017).

Además de la revisión por parte de pares, se incluye la que hacen expertos en el campo de formación disciplinar para la reescritura de tramos de la tesis (Narvaja, 2006, 2009), así como la revisión de los profesores expertos en escritura que orientan los talleres o seminarios, bien sea que directamente valoren y comenten los textos, o que orienten la valoración conjunta por parte del grupo, como en los casos de Carlino (2008) y Guerrero y Mostacero (2014).

Otra actividad propuesta en las experiencias documentadas fue la exploración del género “tesis”, que consiste en orientar el análisis de algunos ejemplares o de apartados específicos de ellos para identificar sus características (Álvarez y Difabio, 2017; Carlino, 2009;). Por ejemplo, promovieron la identificación de los movimientos y pasos (Swales, 1990) en cada sección de la tesis, además de los recursos y las estrategias que utilizaron los autores para expresar los significados que deseaban comunicar, partiendo del supuesto de que esto contribuye al desarrollo de los procesos de producción textual, y viceversa. Por último, el diario de tesis propuesto por Carlino (2009) permite registrar los sentimientos y las tareas implicados en la elaboración de este tipo de trabajo, como

una herramienta para comprender la sinuosidad del camino y las emociones inherentes al mismo autor.

¿Quién enseña a escribir en posgrado?

La mayoría de las experiencias documentadas fueron orientadas por expertos en educación, lenguaje, análisis del discurso o escritura, que la mayoría de veces coincide con el campo de formación de los estudiantes de posgrado, pero en ocasiones se trata de campos más distantes, como Epidemiología (Narváz, 2009), Salud Pública (Pereira y Di Stefano, 2007), o grupos interdisciplinarios, como uno conformado por estudiantes doctorales de Biología, Lingüística, Psicología y Educación (Colombo, 2012a). Unas pocas intervenciones pedagógicas involucran la participación de expertos en el campo del saber en el que se forman los estudiantes, cuando dicho campo no coincide con el del experto en escritura. Así sucedió en los casos de Narvaja (2006) y de Amieva y De Angelo (2010), quienes documentaron experiencias de trabajo conjunto entre expertos en escritura y expertos en el campo disciplinar de formación posgraduada.

Llama la atención que, exceptuando los trabajos de Carrasco y Kent (2011) y Carrasco *et al.* (2012) y Carrasco *et al.* (2018) con doctorandos de ciencias duras al interior de laboratorios, no se hayan documentado otras experiencias desarrolladas por expertos en otros campos del saber sin formación formal en escritura. El equipo de investigadores mexicanos estudió cómo estudiantes de doctorado de Fisiología, Astrofísica y Microbiología aprendían a ser autores mediante su interacción con científicos de diferente nivel de experticia, al interior de laboratorios. Encontraron que los estudiantes tienen seminarios donde presentan sus avances y reescriben sus textos a “la luz de las aportaciones de otros, los pares en el laboratorio y los expertos en la figura del jefe de laboratorio y a través de la bibliografía especializada” (Carrasco y Kent, 2011, p. 1236). Aquí se destaca la importancia de interactuar con

miembros de la comunidad de práctica a la que los estudiantes aspiran ingresar.

También desde esta perspectiva, pero en el campo de las ciencias sociales, el trabajo de Fernández y Guevara (2017) se propuso explorar los talleres de tesis en la formación de investigadores en Argentina, como espacios de aproximación a una comunidad de práctica y a sus tareas. Las autoras destacan que los docentes orientadores de dos talleres de tesis que documentaron eran investigadores en ejercicio, lo cual les permitía transmitir su experiencia personal para aconsejar a los doctorandos o ejemplificar la toma de decisiones en el proceso de construcción de la tesis. Vemos, entonces, que predominan las experiencias orientadas por expertos en escritura sobre las orientadas por expertos de otros campos disciplinares, o por ambos de manera conjunta.

¿Qué ideas sobre la escritura soportan esas prácticas?

Los documentos revisados permiten identificar las maneras en que sus autores comprenden la escritura, lo que se pone de manifiesto solo en algunas oportunidades de forma explícita.

En algunos casos, se asume la escritura como un proceso que se desarrolla mediante una serie de etapas o pasos (Bigi, 2010; Carrasco y Kent, 2011; Espino, 2015; Mostacero, 2013). Álvarez y Difabio (2017), por ejemplo, conciben los procesos implicados en la producción escrita —planificación, puesta en texto y revisión— como estrategias de autorregulación. Desde esta perspectiva, los docentes de algunas prácticas documentadas apoyan la elaboración de un plan de texto (Bigi, 2010), mediante el cual el autor toma decisiones con respecto a asuntos como qué decir, en qué orden, de qué manera, en qué género y con qué propósito, entre otras.

A la comprensión de la escritura como proceso también aporta el importante lugar que se atribuye a la revisión o evaluación textual (Amieva y De Angelo, 2010; Bigi, 2010; Colombo, 2012a; Cruz, 2015;

Difabio y Valle, 2013; Narvaja, 2006), que constituye la fase final de la producción textual, orientada a valorar el texto de acuerdo con el plan trazado, para reconocer sus aciertos y desaciertos. Además, algunos profesores promueven la escritura de borradores (Carlino, 2005) y la reescritura de las producciones, con miras a mejorar la calidad del producto final (Sabaj, 2009), es decir, se reconoce la posibilidad de cualificar los textos a partir de los resultados de la revisión. Llama la atención que se apoye mucho más la tarea de revisión del texto, que las de planificación y textualización.

Los trabajos de Cruz (2015), Mostacero (2013) y Narvaja (2010), por su parte, revelan la concepción de la escritura como una herramienta para aprender, cuando potencian la experiencia de la producción escrita no solo para avanzar en la formación escritural, sino también en la apropiación de los saberes específicos de la disciplina en la que se inscriben. Así lo señalan igualmente Álvarez y Difabio (2017), quienes conciben la escritura como un “instrumento clave para el trabajo intelectual y el desarrollo de operaciones cognitivas de orden superior” (p. 55), basándose en autores como Bereiter y Scardamalia (1992) y Flower (1979).

Otra manera de comprender la escritura, puesta de manifiesto en las experiencias documentadas, es la de una actividad que depende del género que se produce. Trabajos como el realizado por Sabaj (2009), centrado específicamente en la producción de un artículo científico; Mostacero (2013), en la reseña crítica y el ensayo; Vázquez (2009), en la memoria profesional, y Amieva y De Angelo (2010) y Narvaja (2010), en la formulación de proyectos de tesis, dan cuenta de la particularidad de tareas y formatos implicados en cada género discursivo. Además, Carlino (2009) propone la exploración del género “tesis” como dispositivo para apoyar la escritura del mismo, basándose en que, para saber escribir una tesis, es necesario conocer en qué consiste una. En ningún caso se propuso escribir en general “textos académicos” desvinculados de una tarea de escritura global o

alguno en particular como preparación para otro que se considera más complejo.

Otros documentos revelan la comprensión de la escritura como una práctica que depende del campo del saber en el que se inscribe, mediante acciones como promover la revisión de los textos de los estudiantes por expertos en el campo disciplinar en el que aquellos se forman (Amieva y De Angelo, 2010), o el análisis de documentos propios de la disciplina, recomendados por expertos en la misma (Narváz, 2009).

Por otra parte, proponer a los estudiantes producir textos con una audiencia y propósito auténticos, revela el reconocimiento de la escritura como una práctica social determinada por los ámbitos en que tiene lugar. Por ejemplo, algunas experiencias analizadas (Cruz, 2015; Franco, 2016; Sabaj, 2009) apoyan a los estudiantes de posgrado para realizar ponencias y artículos científicos para ser publicados, prácticas de escritura propias del ejercicio investigativo y de las comunidades académicas en las que los autores esperan hacer oír su voz y así convertirse en “hablante autorizado acerca de los asuntos que conciernen a su comunidad, a partir de su educación, de su formación inicial en ambientes especializados, como lo son los ofrecidos por maestrías y doctorados científicos” (Carrasco y Kent, 2011, p. 1231).

Hallamos también que algunos autores referían asumir la escritura como una actividad social, colaborativa, que requiere participación de “otros”. Algunas experiencias permiten dilucidar la importancia del trabajo entre pares, en algunos casos como un ejercicio previo a la presentación propiamente dicha del documento a la audiencia definida (Bigi, 2010; Carrasco y Kent, 2011). Carlino (2005), Cruz (2015), Espino (2015), Mostacero (2014) y Sabaj (2009), por su parte, privilegian el trabajo entre pares como un factor que favorece el desarrollo de habilidades en escritura.

Por otro lado, encontramos que algunas experiencias dan un lugar significativo a la participación

de expertos, tanto en escritura como en el campo disciplinar, que fungen como lectores intermedios bajo la premisa de que es necesario para un escritor contar con lectores reales (Amieva y De Angelo, 2010). En cualquier caso, estas prácticas se distancian de la idea de un escritor enfrentando en soledad los desafíos de la escritura.

Desde esta perspectiva, para Colombo (2017), la escritura es una práctica social inseparable de los contextos sociales y culturales en la que se desarrolla, de modo que está en estrecha relación con el contexto disciplinar en el cual se ejerce y se construye, mediante relaciones sociales. En el trabajo de Carrasco y Kent (2011), desde la misma perspectiva, se ve a la escritura como una práctica social que les sirve a los doctorantes para formarse como autores autónomos en ciencias. Es decir que, dentro de un contexto disciplinar, los jóvenes científicos aprenden a escribir tácitamente, para construir conocimiento nuevo y de frontera al interior de su disciplina, pero lo hacen de manera paulatina, a través de su formación doctoral, hasta convertirse en científicos reconocidos por su comunidad disciplinar y escribir sin la ayuda de su tutor.

Conviene señalar que las diferentes perspectivas sobre la escritura hasta ahora identificadas no son necesariamente excluyentes. Por ejemplo, con frecuencia, el reconocimiento de los procesos cognitivos implicados en la escritura no implica el desconocimiento de su dimensión social. Pereira y Di Stefano (2007), al respecto, afirman que al pensar en la enseñanza de la escritura, consideran que los abordajes cognitivos son complementados por los aportes de otras disciplinas que conciben la escritura como una práctica social e históricamente condicionada, lo cual permite focalizar el modo en que se construye socialmente el sentido, así como los elementos que hacen posible su circulación. De igual modo, en el estudio que realiza sobre la lectura especializada exigida a estudiantes de doctorado, Peredo (2016) la reconoce como un insumo que no solo les permite aprender, sino que

también los dota de herramientas que les permite producir un texto nuevo y así convertirse en científicos “productor[es] de conocimiento”, dentro del área disciplinar en la que se están formando.

Por último, de la mayoría de experiencias documentadas se puede derivar la comprensión de la escritura como una actividad “enseñable”, dado que todas están orientadas a favorecer el aprendizaje de la misma, y como un acto complejo que requiere de su ejercicio para desarrollarse, en tanto la única forma de aprender a escribir es escribiendo, por lo que pareciera ser insuficiente la prescripción otorgada por un tutor.

¿Cuál es el objetivo que orienta las intervenciones pedagógicas?

Algunos autores de las experiencias pedagógicas documentadas explicitan el objetivo que perseguían con ellas, más allá de la realización puntual de una actividad. Puede identificarse que unas experiencias buscan la aprobación de los textos presentados por los estudiantes en pro de su titulación a tiempo. Otras estuvieron orientadas a la cualificación de la escritura y las posibilidades que ella ofrece al sujeto, en tanto algunas señalaron como propósito la participación de los aprendices en la comunidad disciplinar en la que se inscriben los estudios de posgrado.

El taller de tesis I, documentado por Fernández y Guevara (2017), tenía como objetivo orientar a los estudiantes en la elaboración de un proyecto de investigación, en tanto el taller de tesis II buscaba guiarlos en la construcción de un plan de tesis. De acuerdo con los autores, el docente se posicionaba en un rol certificante y “fomentaba en los alumnos la lógica de la aprobación al decirles que su objetivo era que su proyecto de tesis fuera aprobado por el programa doctoral” (Fernández y Guevara, 2017, p. 41).

Amieva y De Angelo (2010), por su parte, documentaron la manera como la coordinación de la Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Ingeniería de una

universidad argentina atendieron “los problemas de escritura que evidenciaban los cursantes y que conducían a que éstos se demoraran en la definición y la presentación de sus proyectos de tesis” (p. 785). Decidieron reformular el programa del Seminario de Posgrado en Ciencias de la Ingeniería, de modo que incluyera la enseñanza de la escritura académico-científica, para la pronta definición de los proyectos de tesis de posgrado.

Para Di Stefano y Pereira (2004), por otro lado, el principal objetivo de los espacios que tienen como propósito orientar la producción escrita en los estudios de posgrado es potenciar las posibilidades epistémicas de la escritura. Así mismo, desde una perspectiva cognitiva, Narvaja (2006) se propuso afinar las operaciones cognitivo-discursivas necesarias en las diferentes etapas de elaboración de la tesis, en tanto Álvarez y Difabio (2017) pretendían promover la actividad metalingüística de los estudiantes, de modo que desarrollaran estrategias conceptuales y de escritura en el posgrado.

Desde una postura de la escritura como práctica social, por su parte, el objetivo se plantea en términos de favorecer la inclusión en una comunidad de práctica. De acuerdo con Fernández y Guevara (2017), las comunidades tienen sistemas previstos para la inclusión de nuevos miembros y los estudios doctorales se constituyen en un mecanismo de inserción a la comunidad académica, por lo que les permiten, según Carrasco y Kent (2011), convertirse en hablantes autorizados, capaces de reproducir el discurso de su disciplina ante un grupo de iguales que avalan sus hallazgos y los incorporan al cúmulo de conocimientos de su campo disciplinar.

Por ello, experiencias como la de Espino (2015) se proponen fomentar la apropiación de estrategias de escritura y comunicación de textos científico-académicos, específicamente de capítulos de tesis, artículos científicos y ponencias, atendiendo los cánones propios de la comunidad científico-académica de la que hacen parte. A Colombo (2016) le interesó, como investigadora, analizar el modo

en que los docentes, en calidad de participantes más plenos de las comunidades discursivas académicas, brindaban ayudas pedagógicas que propiciaran, en los estudiantes, el ejercicio de prácticas letradas reales y su aprendizaje. Encontró que el seminario constituyó un lugar donde los estudiantes pudieron conocer y apropiarse las prácticas letradas de la comunidad disciplinar en la que aspiraban participar.

Así mismo, para Fernández y Guevara (2017), el taller de tesis que documentaron fue un espacio pedagógico clave para la inserción de los aprendices en la comunidad académica. Para los autores, los talleres observados funcionaron como una microcomunidad de práctica que replicaba las tareas, los repertorios y los compromisos mutuos de los miembros de la comunidad de referencia. Dado que, en el taller de tesis, la tarea propia de la comunidad no se aborda en toda su complejidad, Fernández y Guevara (2017) afirman que el espacio curricular propicia una participación periférica, basándose en los planteamientos de Lave y Wenger (1991). En la misma línea, algunas experiencias promueven exclusivamente la publicación científica. Desde el viejo adagio estadounidense citado por Plume y Van Weijen (2014): “publicar o perecer”, se valora la utilidad de establecer una conversación entre especialistas y de ser reconocido dentro de un campo disciplinar (Carrasco y Kent, 2011; Peredo, 2016; Sabaj, 2009).

Los alcances de las propuestas realizadas desde una perspectiva cognitiva se complementan, no se excluyen, con aquellas que se proponen desde una perspectiva social. Aunque, a la luz de los aportes claves que emergen de los NEL, se sabe que, como lo refiere Hernández (2019), “El gran aporte de los NEL fue, entonces, cuestionar el modelo autónomo y afirmar que leer y escribir no son actividades ideológicamente neutras, ni separadas de las prácticas sociales en que tienen lugar” (p. 367).

Discusión

Desde el inicio de este siglo, autores de otras latitudes han reclamado la necesidad de ocuparse de

la escritura de los estudiantes de posgrado. Rose y McClafferty (2001), por ejemplo, señalaron que aunque algunos profesores de este nivel pasan mucho tiempo trabajando con sus estudiantes en la producción de textos escritos, existían en ese entonces pocas propuestas para abordar su enseñanza en los planes de estudios. Encontramos que en Latinoamérica se han llevado a cabo y documentado algunas experiencias pedagógicas sobre la escritura en la educación posgraduada desde 2006 (Narvaja, 2006), que contribuyen a nutrir lo que Navarro *et al.* (2016) denominan “espacio disciplinar de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior”, cuyos primeros antecedentes ubican en los años ochenta y ha llegado a constituir, de acuerdo con los autores, un campo diverso y en expansión. Este proceso de emergencia puede justificar la diversidad de contenidos, maneras de enseñar e ideas sobre la escritura que identificamos en las experiencias analizadas.

En este apartado hacemos dos cosas: primero, señalamos algunos puntos de encuentro y de ruptura entre las prácticas documentadas y los planteamientos teóricos inherentes a NEL. Luego, discutimos dos tensiones que identificamos sobre aspectos que exploramos en las experiencias analizadas: contenidos, métodos y agente de enseñanza.

Respecto a lo primero, las experiencias documentadas revelan ciertas prácticas docentes coherentes con la comprensión de la escritura como una práctica social, promulgada por los NEL. Por ejemplo, encontramos que se promueven géneros discursivos y modos de interacción propios de comunidades educativas del nivel de posgrado, así como de las comunidades disciplinares. La mayoría de experiencias, por ejemplo, se concentró en la elaboración de la tesis, género emblemático de la formación posgraduada, especialmente en la doctoral. Esto se opone a la ejercitación de habilidades y fragmentos desarticulados, propia de la comprensión de la escritura como una habilidad genérica aplicable a cualquier tipo de documento y contexto.

También promovieron la interacción con expertos —en la disciplina y en escritura— y con pares

para la producción textual, lo que se distancia de asumir la escritura como una práctica solitaria que puede desarrollarse en estados de ensimismamiento e inspiración. Los documentos estudiados revelaron actividades puntuales, como la revisión de borradores en el marco de esa interacción, que son usuales en las comunidades disciplinares de las que los estudiantes de posgrado aspiran a ser parte. Así tomó vida, en las experiencias analizadas, la idea de que las personas aprenden a escribir mediante su participación en eventos de literacidad, a medida que cumplen objetivos sociales que les resultan relevantes y significativos en el marco de práctica social. Estos asuntos justifican que la idea predominante sobre la escritura, y emergente en las experiencias documentadas, sea la de una práctica social, defendida desde los NEL.

Ahora bien, proponer las estrategias de escritura, las características de los géneros discursivos y el proceso de escritura como contenidos de enseñanza no necesariamente estaría en coherencia o en incoherencia con los NEL. Pensamos que lo estarían si esos contenidos se abordan como aprendizajes necesarios en el marco de una secuencia didáctica orientada a la elaboración de un texto dirigido a una audiencia y con un propósito inherente a una práctica social particular. Si se cumplen estas condiciones, la práctica social daría sentido a tales tipos de contenidos, pues se abordarían de manera articulada y en función del texto que producen.

Por último, respecto a la relación entre las características de las experiencias documentadas y los planteamientos de los NEL, podemos señalar que se esperaría más presencia de los docentes disciplinares cuando estos no hacen parte de campos disciplinares cercanos al lenguaje o la educación. Así lo señalamos en la segunda parte de esta discusión: las tensiones que presentamos a continuación.

Identificamos tensiones respecto a: 1) enseñanza explícita frente a enculturación o enseñanza tácita —para dar respuesta a qué y cómo enseñar—; y 2)

experto en escritura frente a experto disciplinar — para dar respuesta a quién enseña—.

Enseñanza explícita frente a enculturación o enseñanza tácita

Con relación al qué y cómo se enseña, encontramos en las experiencias analizadas una articulación entre la enseñanza explícita y las prácticas docentes orientadas a promover la participación en comunidades de práctica, perspectivas que a veces se presentan en la literatura como opuestas. Por ejemplo, Rose y McClafferty (2001) sostienen que hay quienes argumentan a favor de la inmersión en equipos y proyectos de investigación con un mentor como la mejor alternativa para adquirir la capacidad de escribir académicamente, por considerar que el enfoque explícito en la escritura académica en un curso específico podría recortar tales procesos. Al respecto, estos autores defienden la utilidad de la instrucción explícita, a veces incluso muy directa, citando evidencia de investigación y los testimonios de sus propios estudiantes.

550

Para atenuar la brecha entre ambos enfoques, otros plantean propuestas alternativas. Respecto al aprendizaje disciplinar, por ejemplo, Ford y Forman (como se cita en Montes y López, 2017, p. 165) proponen que los aprendices participen en las actividades que realizan los expertos de la disciplina en la que se inscribe el programa de formación, en vez de limitarse a aprender los resultados de esas actividades; es decir, proponen un giro hacia la práctica. Eso implicaría, para la enseñanza de la escritura, de acuerdo con Montes y López (2017), identificar cuáles son las prácticas más representativas que deberían estar presentes en el salón de clases y cómo implementarlas; en otras palabras, demandaría recontextualizar el conocimiento.

Algunos autores de las experiencias que aquí revisamos refieren haber orientado sus intervenciones con miras a promover la participación de los estudiantes en las comunidades de práctica en las que se inscriben sus programas de estudio (Colombo, 2016; Espino, 2015; Fernández y Guevara, 2017). Para ello

proponen —y algunos enseñan—, al interior de sesiones de clase, actividades que estiman propias de las comunidades científicas, como la revisión de textos entre pares. Estas actividades podrían facultar a los aprendices para convertirse en lo que Englander y López-Bonilla (2011, p. 405) denominan “guardianes” de su disciplina, encargados de permitir o no el acceso de miembros a su comunidad de práctica, mediante el *referato* (arbitraje o juicio de los pares) en revistas científicas.

Este tipo de prácticas, que se dan de manera natural al interior de equipos de investigación como los documentados por Carrasco y Kent (2011), implican, dentro de espacios como los talleres —de tesis o de escritura—, seminarios o grupos de escritura, la explicitación de asuntos como los criterios de valoración y las reglas de juego referidas, por ejemplo, al tipo de comentarios permitidos y al orden en que estos se presentarán. De acuerdo con Rijlaarsdam y Couzijn (2000), la explicitación de los parámetros orienta la identificación de los principios organizativos y estructurales del texto que los estudiantes deben escribir, lo que podría favorecer la construcción asertiva del mismo y el desarrollo de la competencia textual.

Así también sucede con el análisis de productos terminados del tipo de aquellos que los estudiantes deben producir. La revisión bibliográfica, propia de los grupos de investigación, se da al interior de los espacios intencionalmente dedicados a la escritura, como una posibilidad de analizar modelos, es decir, de identificar las maneras en que quienes ya han transitado ese camino, han resuelto los desafíos propios de la escritura académica disciplinar. Más allá de conocer lo que otros han dicho sobre el tema de interés, motiva reconocer las características propias de los géneros a escribir y la reflexión de los procedimientos necesarios para lograrlos. Lo que Miras y Solé (Castelló, 2007) llaman “escribir para comunicar”.

Creemos que la enseñanza explícita, sistemática e intencional recomendada por autores como Ainciburu (2014), Espino (2015), Mendoza (2014) y Rose y McClafferty (2001) no necesariamente es

contraria a reconocer el aprendizaje de la escritura como proceso de enculturación (Prior, 1998), que implica la apropiación de conocimientos tácitos (Delamont y Atkinson, 2001). Ambos enfoques pueden confluír en espacios curriculares basados en el reconocimiento de las prácticas discursivas propias de las comunidades disciplinares en las que se están formando los estudiantes de posgrado y en la participación de expertos de dichas comunidades.

Experto en escritura frente a experto disciplinar

Encontramos que, a pesar de que cierta literatura señala que son los miembros de una comunidad disciplinar quienes conocen y ejercen prácticas discursivas propias de su campo (Carlino, 2005), la enseñanza de la escritura suele estar a cargo de expertos en escritura en las experiencias que analizamos. Si bien parece lógico que enseñe a escribir quien sabe sobre la escritura, es necesario comprender que, desde los NEL, esta no es una habilidad genérica que pueda desempeñarse de una única manera siempre. Al contrario, se trata de una actividad histórica y socialmente situada que, por tanto, varía entre una comunidad de práctica y otra, entre un campo disciplinar y otro (Barton y Hamilton, 2004). Así, el experto en enseñanza de la escritura con frecuencia sabe escribir propuestas de intervenciones pedagógicas, sustentar proyectos de investigación sobre su tema o presentar informes sobre sus avances, pero no necesariamente sabe cómo plantear un problema de investigación pertinente en química o elaborar el artículo de un ensayo clínico en medicina. Este reconocimiento podría justificar que 14 de las 22 experiencias analizadas hayan tenido lugar en programas de formación posgraduada de las ciencias sociales, de manera central en Educación y Análisis del Discurso, pues los expertos en escritura usualmente tienen formación en estos campos del saber.

Ahora bien, también puede ponerse en cuestión que un especialista que lee y escribe con suficiencia en su campo disciplinar sea capaz de enseñar a otros a hacerlo de forma intencional y sistemática,

pues no necesariamente ha reflexionado o hecho consciente los procesos y las prácticas que lleva a cabo cuando lo hace. Escribir bien no necesariamente corresponde a saber enseñar a escribir bien. Por ello, parecen deseables las experiencias en las que intervienen de manera colaborativa tanto los expertos disciplinares como los expertos en escritura, con roles definidos desde sus experticias. Los expertos en el campo disciplinar pueden ofrecer modelos de los modos de leer, hablar, actuar e interactuar con otros para escribir en su comunidad de práctica, así como del uso de los recursos necesarios para ello. Los expertos en escritura, por su parte, podrían contribuir a la explicitación de tales prácticas, para ayudar a los aprendices a hacerlas visibles, así como aportar a la reflexión y el ejercicio de las mismas. De igual manera, resulta deseable el desarrollo de investigaciones que exploren las prácticas de escritura en campos disciplinares específicos, de forma que puedan sustentar propuestas de intervención pedagógica que consideren sus particularidades.

Conclusiones

Con el análisis realizado en las investigaciones empíricas que tienen como objeto de estudio la lectura y la escritura en los estudios de posgrado en América Latina, podemos concluir que:

Existen distintos contenidos y formas de enseñar a escribir, tantas como existen diferentes concepciones teóricas de lo que significa escribir.

Se logró identificar la tensión que prevalece en las modalidades pedagógicas para enseñar a escribir en el posgrado, ubicando el papel del docente frente al estudiante como un agente que promueve aprendizajes tácitos, o un docente que promueve aprendizajes dirigidos a una tarea escritural específica. Al respecto, este artículo propone recontextualizar las prácticas pedagógicas hacia la práctica reflexiva y socialmente situada, sea cual fuere la disciplina, ya que desde los NEL se postula que el leer y escribir no se encuentran separadas de las prácticas sociales en las que tienen lugar.

Por último, se encontró que no es posible tener acuerdos sobre modalidades únicas de enseñar y aprender a escribir disciplinariamente durante el posgrado, y se propone que existan más investigaciones que estudien disciplinas específicas y exploren las formas disciplinarias de su propia escritura. Vienen bien, además, investigaciones que acompañen los esfuerzos didácticos y que evalúen su impacto en el desarrollo de los estudiantes como escritores, desde marcos conceptuales que lo asuman como un fenómeno disperso y discontinuo que no responde de manera exclusiva a las prácticas docentes.

Referencias

- Ainciburu, M. C. (2014). El plagio en la escritura académica de posgrado y su influencia en la práctica ele. Herramientas antiplagio y su uso en ámbito universitario. *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*, 33-42.
- Álvarez, G., y Difabio de Anglat, H. (2017). La actividad metalingüística en espacios de interacción entre pares: reflexiones en torno a un taller virtual orientado a la escritura de la tesis de posgrado. *Perfiles Educativos*, 39(155), 51-67. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2017.155.58102>
- Amieva, R., y De Angelo, C. (2010). La enseñanza de la escritura académico-científica para la pronta definición de los proyectos de tesis de posgrado en Ingeniería. *Memorias Jornadas sobre lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 785-791). UniRío.
- Barsky, O., y Dávila, M. (2016). El desarrollo de las carreras de posgrado en la Argentina: características generales, problemas recurrentes y desafíos. *RESUR. Revista de Educación Superior del Sur Global*, (2), 64-86.
- Barton, D., y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Bazerman, C. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. Universidad Autónoma de Puebla.
- Bigi, E. (2010). Prácticas de escritura en postgrado: proceso para la construcción del texto. *Acción Pedagógica*, (19), 20-27.
- Bronckart, J., y Schneuwly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía imprescindible. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (9), 61-79. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342016000400006&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de cultura académica de Argentina S. A.
- Carlino, P. (2005b). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere*, 9(30), 415-420. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/19980>
- Carlino, P. (2005c). Revisión entre pares: un proceso y una práctica social que los posgrados pueden enseñar. *X Congreso Nacional de Lingüística a 400 años de la publicación de El Quijote*. Sociedad Argentina de Lingüística y la Universidad Católica de Salta, Salta. <https://www.academica.org/paula.carlino/9>
- Carlino, P. (2008a). Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento. En *Segundo Encuentro Nacional y Primero Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior*. <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/paula-carlino-desafios-para-hacer-una-tesis-de-posgrado-breve-2008pdf-Wx7q8-articulo.pdf>
- Carlino, P. (2008b). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y Vida*, 29(2), 20-31. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/carlino-revision-entre-pares-lv-08pdf-Vyn3a-articulo.pdf>
- Carlino, P. (2009). Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado. En E. Narvaja de Arnoux (Dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 220-239). Santiago Arcos.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/14025774003pdf-mDSZ2-articulo.pdf>
- Carlino, P. (2015). Revisión entre pares: una práctica social que los posgrados deberían enseñar. *España Pedagógica*, 22(1), 9-29. <https://doi.org/10.5335/rep.v22i1.5183>
- Carrasco, A., Kent, R., Díaz, L. y Palacios, P. (2018). La escritura disciplinar en el doctorado científico. Aprendizaje social situado, roles e identidades. En Y. González y A. Ponce (Coords.), *Lectura, escritura y matemáticas. Una mirada desde los estudios de literacidad*. (pp. 133-150). Universidad de Guadalajara.

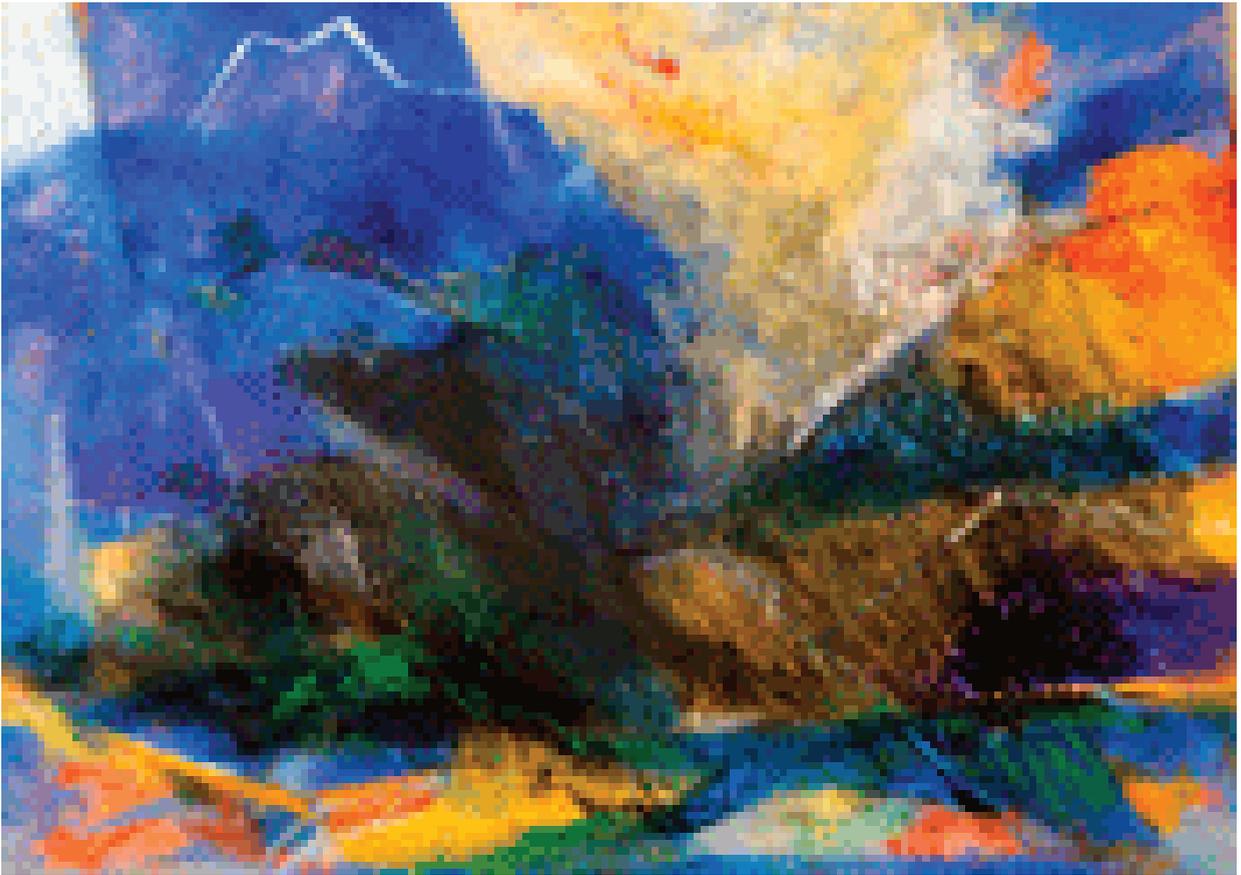
- Carrasco, A., Kent, R., y Keranen, N. (2012). Learning careers and enculturation: Production of scientific papers by PhD students in a mexican physiology laboratory: An exploratory case study. En C. Bazerman, C. Dean, J. Early, K. Lunsford, S. Null, P. Rogers y A. Stansell (Eds.), *International Advances in Writing Research: Cultures, Places and Measures* (pp. 335-351). Parlor Press and e WAC Clearinghouse.
- Carrasco, A., y Kent, R. (2011). Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1227-1251. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n51/v16n51a10.pdf>
- Castelló, M. (Coord.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Graó.
- Chois, P., y Jaramillo, L. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*, 44(2), 227-259. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v44n2/v44n2a05.pdf>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2015a). *Boletín de la educación superior*. Bogotá: Mineducación.
- Colombo, L. (2012a). Escritura de posgrado y aprendizaje situado. En *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación, VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Colombo, L. (2012b). Grupos de escritura en el posgrado. En *VIII Jornadas de material didáctico y experiencias innovadoras en educación superior*. Centro Universitario Regional Paternal, Universidad de Buenos Aires. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/colombo2012gruposdeescrituraenposgradopdf-CnTVC-articulo.pdf>
- Colombo, L. (2013). Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado. *Aula Universitaria*, 1(15), 61-68. <https://doi.org/10.14409/au.v1i15.4368>
- Colombo, L. (2016). Ayudas pedagógicas para la revisión de la literatura en el posgrado. En G. Bañales Faz, N. A. Vega López y M. Castelló Badia (Coord.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Manual de buenas prácticas basadas en la investigación* (pp. 257-280). Ediciones SM.
- Colombo, L. (2017). Los grupos de escritura y el aprendizaje situado en el posgrado. *Jornaler@s. Revista científica de estudios literarios y lingüísticos*, 3(3), 154-164.
- Colombo, L., y Carlino, P. (2015). Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: una revisión de trabajos anglosajones. *Lenguaje*, 43(1), 13-34. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v43n1/v43n1a02.pdf>
- Cruz Martínez, A. (2015). La atención de la escritura académica en el posgrado: una experiencia de la UPN. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 5(9), 51-59. https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/596/652
- Delamont, S., y Atkinson, P. (2001). Doctoring uncertainty: Mastering craft knowledge. *Social Studies of Science*, 31(1), 87-107. <https://doi.org/10.1177/030631201031001005>
- Di Stefano, M., y Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En P. Carlino (Coord.), *Textos en contexto. Leer y escribir en la universidad*. (pp. 23-41). Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida.
- Difabio de Anglat, H., y Valle Heredia, M. del (2013). El taller de tesis doctoral en educación desde un enfoque comprensivo de escritura a través de la plataforma Moodle. En *VI Seminario de Educación a Distancia. La educación en tiempos de convergencia tecnológica* (pp. 1-12). Universidad Nacional de Cuyo, Red Universitaria de Educación a Distancia Argentina (RUEDA), Mendoza, Argentina. http://www.uncu.edu.ar/seminario_rueda/upload/t234.pdf
- Englander, K., y López-Bonilla, G. (2011). Acknowledging or denying membership: Reviewers' responses to non-anglophone scientists' manuscripts. *Discourse Studies*, 13(4), 395-416. <https://doi.org/10.1177/1461445611403261>
- Espino, S. (2015). La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 959-976.
- Fastuca, L., y Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica? *Perfiles Educativos*, 37(148), 156-171. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49319>
- Fernández, L., y Guevara, J. (2017). Los talleres de tesis como aproximación a una comunidad de práctica. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(1), 31-46. <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2637>
- Ferrer, Y., y Malaver, M. (2000). Factores que inciden en el síndrome todo menos tesis (TMT) en las maestrías de la Universidad de Zulia. *Opción*, 16(31), 112-129. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2474955.pdf>
- Franco, J. (2016). Experiencia de intervención educativa para mejorar la calidad de escritura académica de los estudiantes de posgrado. *CPU-e. Revista de In-*

- vestigación Educativa*, (22), 151-175. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i22.1945>
- Gee, J. P. (2004). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. Routledge.
- Guerrero, R., y Mostacero, R. (2014). Logros y alcances de escribir el trabajo de grado en un grupo de escritura. *Educere, Investigación arbitrada*, año 18(61), 527-534. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/39769>
- Hernández-Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a10>
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and education*, 18(3), 220-245
- Jaramillo, H. (2010). Estudio sobre resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de posgrado en Colombia: hacia una agenda de evaluación de calidad. En L. Luchilo, *Formación de posgrado en América Latina: políticas de apoyo, resultados e impactos* (pp. 117-176). Eudeba.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (2006). The "academic literacies" model: Theory and applications. *Theory into practice*, 45(4), 368-377.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lewis, C., Enciso, P., y Moje, E. B. (Eds.). (2007). *Reframing sociocultural research on literacy: Identity, agency, and power* (pp. 1-11). Lawrence Erlbaum Associates.
- López-Bonilla, G. (2013). Prácticas disciplinares, prácticas escolares: qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 383-412.
- López-Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, xxxix(155), 162-178.
- Luchilo, L. (2010). *Formación de posgrado en América Latina: políticas de apoyo, resultados e impactos*. Eudeba.
- Mendoza, A. (2014). Las prácticas de evaluación docente y las habilidades de escritura requeridas en el nivel posgrado. *Innovación Educativa*, 14(66), 147-175. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732014000300009&script=sci_arttext
- México, Secretaría de Educación Pública. (2016). Informe de matrícula de curso 911 SEP, (2016-2017). México. <http://www.escolar.udg.mx/estadisticas/alumnos/informe-de-matricula-inicio-de-curso-911-sep-2016-2017>
- Miras, M., & Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias* (pp. 83-112). Graó
- Montes, M., y López, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 39(155), 162-178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.155.58062>
- Moreno, E., y Sito, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 219-229. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a02>
- Mostacero, R. (2013). Construcción de la reseña crítica mediante estrategias metacognitivas. *Lenguaje*, 41(1), 169-200. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v41n1/v41n1a08.pdf>
- Mostacero, R. (2014). La tutoría grupal y entre iguales en el contexto de los estudios de posgrado. *Legenda*, 18(18), 67-69. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/5207>
- Moya, C., Vanegas, I., y Gonzáles, C. (2013). *Escribir hoy en el posgrado. Escritura académica y producción de conocimiento*. Publicaciones Universidad Externado.
- Narváez Cardona, E., Girón, S. L., Gómez, O. L., Méndez, F., Mosquera, J., Fernando, L., ... Ariza. (2009). Escritura académica en un programa de formación en epidemiología: reflexiones sobre prácticas de enseñanza. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 7(13), 1-13.
- Narvaja de Arnoux, E. (2006). Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 95-118. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/86-incidencia-de-la-lectura-de-pares-y-expertos-en-la-reescritura-de-tramos-del-trabajo-de-tesispdf-psQKc-articulo.pdf>
- Narvaja de Arnoux, E. (2009). Funciones de la escritura en el capítulo de tesis en la defensa oral de la tesis. En E. Narvaja de Arnoux (Dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 138-162). Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Narvaja de Arnoux, E. (2010). La escritura de tesis: apoyos institucionales y propuestas pedagógicas. A. Váz-

- quez, M. del C. Novo, I. Jakob y L. Pelliza (Comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 25-40). Subsele Universidad Nacional de Río Cuarto de la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Investigación y Enseñanza de la Lectura y la Escritura.
- Narvaja de Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., Di Stefano, M., Pereira, C., y Silvestre, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 3(6), 1-18. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/89-la-intervencion-pedaggica-en-el-proceso-de-escritura-de-tesis-de-postgradopdf-0jI9S-articulo.pdf>
- Narvaja, E., Di Stefano, M., Pereira, C., Nogueira, S., Vitale, A., y Carlino, P. (2003). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Santiago Arcos.
- Navarro, F., Ávila Reyes, N., Tapia-Ladino, M., Cristovão, V., Moritz, M., Narváez Cardona, E., y Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos*, 49(1), 78-99. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006>
- Ochoa, L. (2009). La lectura y la escritura en las tesis de maestría. *Forma y Función*, 22(2). <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/rt/printerFriendly/23762/36060>
- Peredo Merlo, M. (2016). Lectura y ciencia en diversos posgrados y disciplinas. *Revista de la Educación Superior*, 45(180), 41-54. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.07.001>
- Pereira, C., y Di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista Signos*, 40(64), 405-430. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342007000200007>
- Pérez, M., y Rincón, G. (Coord.) (2013) ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Plume, A., y Van Weijen, D. (2014). Publish or perish? The rise of the fractional author... – Originally published on the Elsevier newsletter “Research Trends Issue 38”. *SciELO in Perspective*. <https://blog.scielo.org/en/2014/10/02/publish-or-perish-the-rise-of-the-fractional-author-originally-published-on-the-elsevier-newsletter-research-trends-issue-38/>
- Prior, P. (1998). *Writing /disciplinarity: A sociobistoric account of literate activity in the academy*. Routledge.
- Prior, P., y Billbro, R. (2012). Academic enculturation: Developing literate practice and disciplinary identities. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and text in academic societies* (pp. 19-32). Emerald. https://doi.org/10.1163/9781780523873_003
- Real Academia Española (2019). Estrategia. <https://dle.rae.es/?w=estrategia>
- Reisin, S., y Carlino, P. (2009). Factores que favorecen u obstaculizan la finalización de una maestría en Ciencias Sociales. El punto de vista de los involucrados. En *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Psicología y sociedad contemporánea: cambios culturales. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.academica.org/paula.carlino/170>
- Rietveldt, F., y Vera, L. (2012). Factores que influyen en el proceso de elaboración de la tesis de grado. *Omnia*, 18(2), 109-122. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73723402008>
- Rijlaarsdam, G., y Couzjin, M. (2000). El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. En M. Milian y A. Camps, *La estimulación de la metacognición en la enseñanza de la escritura* (pp. 215-258). Homo Sapiens Ediciones.
- Rodríguez, A., Pérez, R., López, J., y Durán, D. (2010). *Permanencia estudiantil en los posgrados de la Universidad Nacional*. Universidad Nacional de Colombia.
- Rose, M., y McClafferty, K. (2001). A call for the teaching of writing in graduate education. *Educational Researcher*, 30(2), 27-33. <https://doi.org/10.3102/0013189X030002027>
- Sabaj, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de artículos de investigación científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Revista Signos*, 42(69), 107-127. <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v42n69/a06.pdf>
- Street, B. V. (2013). New Literacy Studies. En M. Grenfell, D. Bloome, C. Hardy, K. Pahl, J. Rowsell y B. V. Street (eds.), *Language, ethnography, and education: Bridging new literacy studies and Bourdieu* (pp. 27-49). Routledge.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Universidad Nacional de Colombia. (2009). Posgrado en Colombia y América Latina. Nivel académico que contribuye al desarrollo del conocimiento. En *Claves para*

- el debate público*, (25). http://agenciadenoticias.unal.edu.co/uploads/media/Claves_Digital_No_05.pdf
- Vázquez Villanueva, G. (2009). Una ardua construcción de identidades enunciativas: Memora profesional y saber. En E. Narvaja de Arnoux (Dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 163-184). Santiago Arcos.
- Zavala, V. (2008). La literacidad, o lo que la gente “hace” con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (47), 71-79.

Cómo citar este artículo: Chois Lenis, Pilar M.; Guerrero Jiménez, Héctor I.; Brambila Limón, Rocío. (2020). Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado: revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 535-556. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a09>



**B
O
O
K

R
E
V
I
E
W**

RESEÑA: *THE IDENTITY OF THE PROFESSIONAL INTERPRETER. HOW PROFESSIONAL IDENTITIES ARE CONSTRUCTED IN THE CLASSROOM*

John Jairo Giraldo-Ortiz

Doctor en Lingüística Aplicada,
Universidad Pompeu Fabra, España.
Profesor titular, departamento de
formación académica, Escuela de
Idiomas, Universidad de Antioquia,
Medellín, Colombia.
john.giraldo@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-6102-8400>

The Identity of the Professional Interpreter. How Professional Identities Are Constructed in the Classroom, de Alan James Runcieman, presenta un trabajo bien documentado de interés para formadores y estudiantes de interpretación, con lecciones aplicables a la investigación en narrativas en los campos de la interpretación y la enseñanza de lenguas. Su investigación indaga sobre la formación profesional de los intérpretes en el departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Bolonia, Italia. Para hacerlo, se centra en un grupo de estudiantes de primer año de carrera, a quienes realiza entrevistas individuales y grupales semiestructuradas además de observaciones detalladas en el aula a lo largo de un año, siguiendo un método etnográfico. El análisis se enfoca en las narrativas de los estudiantes acerca de sus experiencias, recurriendo a un área relativamente nueva de la investigación narrativa, conocida como investigación de “pequeños relatos”, los cuales emergen en un “diálogo interactivo”, a menudo de naturaleza fragmentaria, y pueden ser construidos de manera conjunta por sujetos con experiencias compartidas (p. 5). De esos microrrelatos, surgidos de las entrevistas a los estudiantes, el autor extrae hallazgos, como la relación de los estudiantes con los discursos de la institución, sus ideas de lo que sería convertirse en intérpretes y los cambios de sus identidades sociales en el medio.

559

Título: *The Identity of the Professional Interpreter. How Professional Identities Are Constructed in the Classroom*

Autor: Alan James Runcieman

Editorial: Springer

Año de publicación: 2018

Número de páginas: 184

ISBN: 978-981-10-7822-4 (papel), 978-981-10-7823-1 (e-book)

DOI: <https://doi.org/10.1007/978-981-10-7823-1>

<https://doi.org/10.1007/978-981-10-7823-1>

Este libro se estructura en doce capítulos: los tres primeros introducen el tema, los tres siguientes describen la metodología y sus fundamentos teóricos, los cuatro que les siguen presentan los hallazgos y analizan las narrativas de los diferentes participantes, y los dos últimos plantean las conclusiones y perspectivas del estudio. El primer capítulo presenta las generalidades de la aproximación a la formación de los intérpretes desde los campos de la etnografía y la narrativa; allí el autor explica por qué escogió el campo de la interpretación para su estudio, establece una definición de las identidades profesionales y la investigación en narrativa, describe la institución y realiza una

Recibido: 2017-12-20 / Aceptado: 2019-07-12 / Publicado: /2020-05-05
<https://www.doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a13>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 25 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2020), PP. 559-562, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

breve descripción autoetnográfica de sí mismo en su calidad de participante en el estudio.

El segundo capítulo hace un recuento histórico del desarrollo de la profesión de intérprete, desde su consolidación en el siglo XX, en el marco de los juicios de Núremberg, después de la Segunda Guerra Mundial; y expone las diferentes identidades de los intérpretes (la interpretación comunitaria versus la interpretación de conferencias), analizando el contraste de los Discursos sobre la identidad del intérprete para terminar con una mirada hacia adelante, a la evolución de los estudios de interpretación, en Italia, en particular.

El tercer capítulo abre con el concepto de “profesión” en las ciencias sociales, para luego proponer una lectura de la profesión del intérprete, según la teoría bourdieusiana de los campos sociales.

En el cuarto capítulo se desglosa la investigación narrativa, entendida como un método de investigación cualitativa en las ciencias sociales. Aquí, Runcieman puntualiza que su trabajo se basa principalmente en el análisis de las narrativas de las personas, específicamente sus relatos sobre sus experiencias en la vida cotidiana. El autor hace un recorrido por la historia de la investigación narrativa en las ciencias sociales y compara su investigación con otros enfoques aparecidos durante la última década. Seguidamente, explica el paso en las últimas décadas del concepto de *big stories* (historias de vida) al de *small stories* (relatos cortos) en la investigación narrativa (Runcieman, 2018, p. 31), y el tratamiento dado a estos productos como textos completos o productos discursivos. El capítulo se cierra con la presentación de la propuesta de un enfoque etnográfico para la investigación narrativa.

Este enfoque se explica en el quinto capítulo. Aquí Runcieman expone las críticas que se han hecho a la etnografía y las preocupaciones teóricas y metodológicas que este tipo de investigación plantea, por estar más basada en el autoconocimiento y la reflexividad del investigador. Con este antecedente,

el autor propone la perspectiva etnográfica para explorar cómo los estudiantes se esfuerzan por convertirse en intérpretes profesionales.

El sexto capítulo detalla la metodología empleada: la participación de cinco estudiantes en cuatro sesiones de entrevistas durante el año académico, divididas en dos sesiones individuales y dos grupales, respectivamente. También relata cómo se elaboraron las notas de campo, describe los participantes y explica los métodos de transcripción. Por esta razón, el capítulo constituye una guía para quienes se interesen en la investigación narrativa como método de investigación. El apartado sobre el posicionamiento narrativo (apartado 6.8, p. 65) merece una consideración aparte. Basado en los presupuestos de Michael Bamberg, Runcieman enumera tres niveles de análisis, basados en las representaciones de la agencia, así: (1) cómo se sitúan los personajes frente a otros en los eventos que relatan; (2) cómo se sitúan respecto a su audiencia; y (3) cómo se sitúan respecto a sí mismos. Estos los lleva a una reflexión en términos de protagonistas y antagonistas, víctimas o perpetradores, donde el investigador observa los marcadores lingüísticos de esa agencia, trata de identificar excusas en la narración de las acciones del narrador, y enunciados sobre lo que el narrador considera verdad, más allá de la situación conversacional, que revelan cómo el narrador quiere ser visto y en últimas, quién es. En este aspecto, el posicionamiento narrativo contribuye a un análisis de la identidad dinámica de estos intérpretes en formación (ver apartado 6.8.2, pp. 67-68). Estas identidades las contrasta el autor con los discursos de la institución en el capítulo que sigue.

El séptimo capítulo presenta los hallazgos preliminares de la investigación, al igual que los principales temas y subtemas que surgen de los relatos recogidos durante el primer año de los estudiantes en la institución. Estos temas reflejan las preocupaciones de los intérpretes en formación acerca de la percepción generalizada del intérprete profesional, lo que significa ser un intérprete-estudiante bueno y exitoso en la institución, y las habilidades y recursos requeridos para convertirse en un

profesional en el campo. Además, el autor muestra la manera como los participantes perciben la institución y el papel que esta juega en sus vidas.

Runcieman dedica los capítulos 8 a 10 al análisis de las narrativas de cada una de las áreas tratadas en el capítulo séptimo, a saber: (a) el informe de conversación del profesor sobre el intérprete profesional; (b) la conversación sobre el aprendizaje de idiomas, y (c) la conversación sobre el carácter del intérprete-alumno en la institución, relacionada específicamente con dedicación exclusiva al estudio sin tiempo para relajarse y a la presión institucional por ser los mejores. Todo esto mediante el análisis del posicionamiento narrativo para establecer la relación entre los episodios narrativos locales y discursos más amplios, es decir, los que el autor considera fundamentales para la construcción de la identidad de sus participantes como estudiantes de la institución y como intérpretes profesionales.

En el capítulo octavo se ilustra cómo los profesores se refieren a la profesión y cómo la opinión de un profesor influyente puede afectar la actitud del estudiante hacia su futura carrera. En el capítulo noveno, se analiza el lenguaje como recurso en las percepciones de los participantes sobre la identidad de un intérprete profesional y cómo se ejemplifica en sus narraciones durante su primer año. Específicamente, presenta historias de los estudiantes en relación con la presión que enfrentan para alcanzar el nivel de un hablante nativo y la posible falta de tiempo para alcanzar esa meta en una carrera de solo tres años. El marco común europeo de referencia para las lenguas se utiliza para evaluar el progreso de los estudiantes en la institución y, por lo tanto, sitúa a los estudiantes de interpretación como estudiantes de idiomas.

El capítulo 10, dedicado al análisis, examina las relaciones entre los estudiantes y sus compañeros dentro de la institución. Basado en el posicionamiento narrativo, el autor se centra en aquellas narrativas que se refieren principalmente a estas relaciones, y cómo estas reflejan las identidades cambiantes de los participantes dentro de la institución. En el capítulo

undécimo, se resume en tres apartados los hallazgos de la investigación y los principales discursos que surgieron de las narrativas coconstruidas por los participantes.

El capítulo duodécimo trae un resumen a modo de conclusión del estudio, donde se destaca el papel de las instituciones de educación superior en la capacitación de los futuros intérpretes profesionales. Menciona los discursos que las instituciones promulgan a través de sus planes de estudio, en el discurso de los profesores dentro y fuera del aula, y los discursos que enmarcan los atributos característicos, las habilidades y el papel social de la figura profesional, y con los que los estudiantes interactúan a lo largo de sus trayectorias académicas a medida que construyen sus propias identidades sociales.

La investigación demuestra que los discursos varían dentro de las instituciones de educación superior y, a veces, son abiertamente contradictorios. Sin embargo, sea cual sea el discurso, nunca se impone por completo a los estudiantes, sino que es parte de un proceso de diálogo, y es en el contexto institucional donde esos discursos son constantemente tamizados, cuestionados, ratificados o incluso rechazados. Además, el autor estudia la manera como ciertos discursos pueden estar desfasados respecto del mundo profesional, y cómo las instituciones de educación superior deben reflexionar más sobre la construcción de perfiles profesionales para sus estudiantes con el fin de responder a los cambios en la sociedad actual. La investigación también plantea que los estudiantes pueden percibir los discursos de manera diferente a lo que podría ser la intención original de la institución, y resalta cómo esto puede impactar en sus identidades sociales y afectar sus percepciones sobre lo que necesitan ser y llegar a ser en su futura vida profesional.

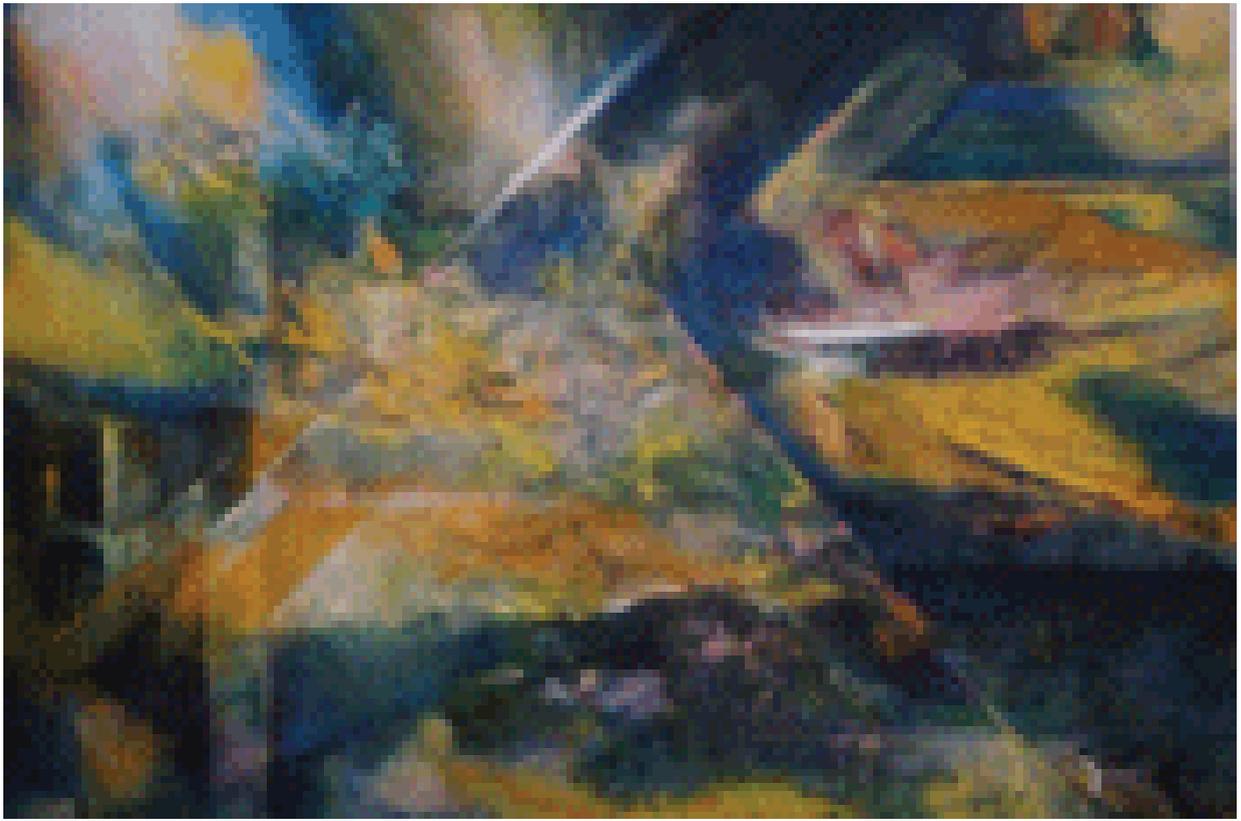
En síntesis, en su obra, Runcieman explora las brechas potenciales entre el mundo académico y el mundo laboral al que pretende servir la interpretación, explorando los discursos que se promueven

en el aula de clase a través de los planes de estudio y las prácticas de enseñanza. La perspectiva que adopta, sin embargo, es la de los propios estudiantes para saber cómo interpretan y construyen su identidad como intérpretes profesionales en la interacción con estos discursos. Además, mediante la adopción de este punto de vista, se explora la manera como el diálogo con la institución influye en la identidad social de los estudiantes, en su posicionamiento en el mundo social en términos de lo que perciben como capaces de hacer y ser en su futura vida profesional.

Esta es una obra útil y actual en cuanto explora en profundidad problemas contemporáneos en la formación de intérpretes desde la perspectiva de la investigación en narrativa. Este trabajo nos recuerda que un buen formador de intérpretes es aquel sensible a los asuntos que preocupan e interesan a

los estudiantes y ofrece una enseñanza de la interpretación, según las tendencias actuales de la teoría y práctica de la disciplina.

A pesar de que en el presente estudio se han restringido bastante ciertos aspectos cualitativos (como el ámbito geográfico), es innegable su aporte en la medida en que da pistas sobre aspectos relevantes en la formación de intérpretes profesionales que, tal vez, no resultarían tan evidentes en estudios de corte cuantitativo. Sin duda, esta es una obra de referencia para investigadores interesados en llevar a cabo estudios similares en sus propios contextos. Asimismo, puesto que este libro da cuenta del impacto que tienen los discursos institucionales en los estudiantes, se convierte en un buen referente para el personal de las instituciones de educación superior a cargo de las actividades relacionadas con el currículo.



**A
U
T
H
O
R
S
U
I
D
E
L
I
N
E
S**

Íkala

Revista de Lenguaje y Cultura

Medellín, Colombia, Vol. 25, Issue 2
May-August, 2020 / pp. 275-568 / Medellín, Colombia
ISSN 0123-3432 / www.udea.edu.co/ikala

AUTHOR GUIDELINES

With the purpose of making room for diverse voices and languages, and looking to maintain conformity with international standards in scientific journals, *Íkala* advises authors to follow the guidelines below, which are designed to make file uploading easier, and to get a prompt review of your manuscript.

Procedure to register and upload your manuscript on the platform

Íkala works on an Open Journal System (OJS) publishing platform, in order to ensure a transparent process of reviewing and editorial preparation for authors, editors and reviewers. No article processing charges (APCs) are levied on authors to get their manuscripts reviewed and published.

To register and upload a manuscript for review on the OJS, please follow the steps below:

1. Register as an author on <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/user/register>. At the time of uploading your submission, please fill in the metadata

requested, including a physical address and one institutional e-mail, if possible.

2. Submissions sent to *Íkala* must be original and not have been published. Submissions having been completely or partially published, or which are in the process of being published somewhere will be declined, regardless of the publication channel used.
3. In the case of Empirical Studies it is mandatory to provide the informed consents wholly and legibly. When participants are minors, the informed consent must be signed by parents or legal guardians. The informed consent shall comply with the standards of this instrument (Refer to the Ethics section for more details on this).
4. When submitting a paper for peer-reviewing, please do not consider too strictly the date of submission, since reception of submissions does not imply their automatic publication or their publication in a specific issue. Instead, we schedule papers for publication in a specific issue, on the basis of their acceptance for publication by reviewers.

565

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

5. Submissions should be between 8,000-11,000 words and must be prepared strictly according to APA (2012, 6th ed.) norms. For literature reviews, a word count of 40 thousand words, and no less than 50 reference entries, is deemed acceptable.
6. An abstract in English, Spanish, and French languages, as well as five keywords as a minimum must be inserted in the metadata of the submission. Abstracts must be accurate, coherent and concise, and reflect content. For some guide on the selection of keywords, refer to Unesco's Thesaurus. Abstracts in Empirical Studies must state clearly an introduction, a method, results and discussion. Abstracts for other kinds of articles must follow APA norms (2012, pp. 25-27). The Director/Editor is responsible for verifying abstracts follow these norms.
7. The Director/Editor is responsible for verifying the pertinence of submissions, according to *Íkala's* sections, namely: Empirical Studies, Literature Reviews, Theoretical Articles, Methodological Articles, Case Studies and Book Reviews.
8. After a first preliminary reading, submissions which are deemed unsuitable (beyond the scope of the journal, with serious methodological flaws, etc.) shall be declined. Submissions which conform to the submission guidelines stated by *Íkala* will undergo a double-blind peer-review process.

Editorial process

1. *Íkala* will conduct a preliminary reading of any new submission to check compliance with Author guidelines and editorial standards. This may take up to 4 weeks, depending on the volume of new submissions to check. After that you may be required to make some changes. After having received satisfactorily any required amendments, you will

be notified the peer-review process has started. *Íkala* will take two weeks to find two reviewers. In case reviewers cannot be found, the submission will be declined and a communication will be sent to the author.

2. Reviewers who accept the request will be given up to three weeks to complete their review.
3. If and when both reviewers do not commit to do the review, the submission will be declined and a communication will be sent to the author.
4. In case one of the reviewers fails to complete the review, the final decision could be made by the Director-Editor based on the available review and her objective criteria. The same applies for conflicting reviews.
5. Reviewers will provide comments to help authors strengthen their submission. Therefore, it is expected authors fulfill reviewers' suggestions and re-submit a revised version within three weeks, so that their manuscript undergoes a second review.
6. Once a submission is accepted, relying upon the reviewers' evaluation, submissions are submitted for copyediting, as a result of which authors may be asked to approve grammar, syntax, lexical, APA norms, changes suggested, or to complete/modify any given passage, etc.
7. Author(s) will be required to make some further revisions and approve the respective versions in the copyediting and proofreading stages. No substantial amendments will be introduced after your manuscript has been accepted for publication, other than those suggested or deemed necessary by the editors.
8. Two (2) copies will be sent to the author(s)'s mailing address.

9. Should the submission be an outcome of a research project, authors must specify the name and code of the project, the institution where the project was carried out and the funding sources. Should it be the result of a thesis, seminar or conference presentation, the name of the institution or the title, venue and date of the event must be specified.
10. The Editorial Board is responsible for the journal's policies and serves as a consultant of the Director/Editor, who also reserves the right to decline submissions which do not conform to the aforementioned author guidelines.
11. All submissions published in *Íkala* have free online access, under Creative Commons' license CC BY-NC.

Publishing Ethics and Malpractice Statement

When you submit a manuscript for publication in *Íkala*, you agree you have not submitted it, as a whole or in part, previously or simultaneously, for consideration in another journal. Also, you agree your work is original, any significant third-party contribution is properly acknowledged, and all the authors have their corresponding authorship attribution.

In the spirit of honest advance in knowledge, *Íkala* strives to ensure that any material published strictly follows the ethical guidelines widely accepted in the field of scientific publications, including Ethics in Research (please see the Code of Ethics in Research at Universidad de Antioquia on <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/e79da6b4-1402-496b-88bc-0dc0321ba827/codigo-etica-udea.pdf?MOD=AJPERES>) Therefore, redundant or partial publication practices are deemed non-acceptable. Editors shall reserve the right to reject any manuscript submitted for peer-reviewing by authors or institutions

that have been detected to have incurred in such a malpractice before. The same applies to any work that uses data from the same database without justified reason, and fails to include transparent cross-references to those previous publications. When such an event is detected, prompt notice will be issued to the affected publications and/or editors.

In the same line, plagiarism and self-plagiarism are not tolerated at *Íkala*. Therefore, authors are urged to treat references and citations with extreme care, so that proper attribution is given to any work that has served as a reference for the authors' own work. There are well-defined procedures to cope with this malpractice in the publishing sector. (See http://publicationethics.org/files/u7140/plagiarism_A.pdf). On the other hand, since recurring self-citation reflects some lack of objectivity, authors are encouraged to limit self-citations to up to 8-10 percent of a manuscript.

As a member of CrossRef, *Íkala* can now use CrossCheck, a similitude checker and plagiarism detection service powered by iThenticate. All manuscripts approved for publication in *Íkala* will undergo this screening for originality. Thus, *Íkala* expects to avoid misconducts such as plagiarism, multiple submission, redundant or duplicate publication, and to ensure transparency and value added in its published material.

When encountering any issue in this regard, *Íkala* will proceed as follows:

A low and medium percentage of similarity will be treated pedagogically: the submission shall be sent back to authors for revision. A higher percentage shall give cause for rejection and the refusal to consider any further submission by the author or authors involved.

Learn more in: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/about/submissions#authorGuidelines>



Teléfono: (574) 219 53 30. Telefax: (574) 219 50 13
Correo electrónico: imprenta@udea.edu.co