



UNIVERSIDAD DE CUENCA
Facultad de Filosofía, Letras
y Ciencias de la Educación

puccara

REVISTA DE HUMANIDADES



FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN • UNIVERSIDAD DE CUENCA

N.º 31 • Año 2020 • ISSN 1390-0862 • Folio Latindex: 11915



UNIVERSIDAD DE CUENCA
Facultad de Filosofía, Letras
y Ciencias de la Educación

puccara

R E V I S T A D E H U M A N I D A D E S

UNIVERSIDAD DE CUENCA
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
REVISTA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN *PUCARA*
ISSN 2661-6912

Director

Horacio Cerutti Guldberg

Editor General

Manuel Villavicencio
manuel.villavicencio@ucuenca.edu.ec

Consejo Editorial

Aidalí Aponte Avilés, Universidad de Connecticut, USA
Esteban Ponce, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador
Vicente Robalino, Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Rut Román, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador
Cecilia Rubio, Universidad de Concepción, Chile

Consejo Consultor

Emma Camarero, Universidad de Salamanca, España
Guillermo Henríquez Aste, Universidad de Concepción, Chile
Nelson Osorio Tejada, Universidad de Santiago de Chile
Jorge Eduardo Serrato, Universidad Autónoma de México
Mónica Tapia, Universidad de la Santísima Concepción, Chile
Raúl Vallejo Corral, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador
Roberto Viereck, Universidad de Concordia, Canadá

Traducciones

Elisabeth Rodas B. / Departamento de Lenguas (UDC)

Corrección de pruebas y revisión

Manolo Villavicencio Verdugo

Diagramación e Impresión

Imprenta General de la Universidad de Cuenca

Información

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
Universidad de Cuenca, Ecuador
Av. 12 de abril. Ciudadela Universitaria
Teléfono (593) 07 4051000
pucara@ucuenca.edu.ec

Publicación indexada en:
LATINDEX
Folio: 11915 / ISSN: 1390-0862

ÍNDICE

La maltrecha imagen del vendedor callejero. Constantes históricas en la construcción estereotípica de un oficio bajo sospecha _____	9
Alberto del Campo Tejedor	
La construcción del imaginario de la cantina en <i>El Rincón de los Justos</i> de Jorge Velasco Mackenzie _____	43
María Patricia Valverde	
Explotación transmediática en la novela negra actual: Estrategias narrativas y promocionales _____	73
Ana González Ros	
El uso de Twitter en los estudiantes de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca _____	117
Víctor Hugo Guillermo, Fredy León y Pedro Xavier Zea	
Validación de la Prueba de Lectura y Escritura Inicial _____	137
Freddy Duchimasa-Ochoa y Gina Bojorque	
La evaluación y acreditación universitaria en Ecuador: antecedentes y contextualización regional _____	159
Freddy Cabrera	
Mejora de la capacidad de expresión oral de L2 para jóvenes aprendices a través de juegos basados en contenido _____	183
Cristina Alexandra Juca Castro y Susana Ximena Orellana Mora	

INDEX

- The battered image of the street vendor. Historical constants of the stereotypical construction of a job under suspicion _____ 9
Alberto del Campo Tejedor
- The construction of the tavern's imaginary in *El Rincón de los Justos* by Jorge Velasco Mackenzie _____ 43
María Patricia Valverde
- Transmedia exploitation in the current crime novel: Narrative and promotional strategies _____ 73
Ana González Ros
- The use of Twitter among the students of the Faculty of Philosophy of the University of Cuenca _____ 117
Víctor Hugo Guillermo, Fredy León y Pedro Xavier Zea
- Validation of the Initial Reading and Writing Test _____ 137
Freddy Duchimasa-Ochoa y Gina Bojorque
- University evaluation and accreditation in Ecuador: background and regional context _____ 159
Freddy Cabrera
- Enhancing L2 Young Learners' Speaking Skill through Content-Based Games _____ 183
Cristina Alexandra Juca Castro y Susana Ximena Orellana Mora

ÍNDICE

A imagem desvalorizada do vendedor ambulante. Constantes históricas na construção estereotipada de um trabalho sob suspeita _____	9
Alberto del Campo Tejedor	
A construção do imaginário da cantina em <i>El Rincón de los Justos</i> do Jorge Velasco Mackenzie _____	43
María Patricia Valverde	
Exploração transmídia no romance policial atual: Estratégias narrativas e promocionais _____	73
Ana González Ros	
O uso do Twitter nos alunos da Faculdade de Filosofia da Universidade de Cuenca _____	117
Víctor Hugo Guillermo, Fredy León y Pedro Xavier Zea	
Validação do Teste Inicial de Leitura e Escrita _____	137
Freddy Duchimasa-Ochoa y Gina Bojorque	
Avaliação e acreditação universitária no Equador: antecedentes e contexto regional _____	159
Freddy Cabrera	
Melhoria da habilidade de falar L2 para jovens alunos por meio de jogos baseados em conteúdo _____	183
Cristina Alexandra Juca Castro y Susana Ximena Orellana Mora	

La maltrecha imagen del vendedor callejero. Constantes históricas en la construcción estereotípica de un oficio bajo sospecha

The battered image of the street vendor.
Historical constants of the stereotypical construction of a
job under suspicion

A imagem desvalorizada do vendedor ambulante.
Constantes históricas na construção estereotipada de um
trabalho sob suspeita

Alberto del Campo Tejedor

Resumen

Fruto de una investigación histórico-cultural desarrollada especialmente en el sur de España, este artículo analiza la imagen estigmatizante de un oficio vinculado al vagabundeo, la picaresca, el engaño, la suciedad, la inmoralidad y la delincuencia. A través de la interpretación de diferentes *textos culturales*, accedemos no solo a las significaciones que sustentan la visión hegemónica acerca de un tipo de economía informal, sino también al *proceso de etiquetaje* sobre unas prácticas comerciales y unos sujetos, sobre los que se ha ejercido un control dirigido a vigilar un tipo de comercio y aun un estilo de vida considerados anormales en relación a los patrones de normalización civilizatoria.

Palabras clave: imagen estereotípica, venta callejera, venta ambulante, buhonero, reputación.

Abstract

The street sale, both that of the street vendor and that developed in stalls on street markets, has been a practice under suspicion since ancient times. As a result of a historical-cultural research focused on the south of Spain, this paper analyzes the stigmatizing image of an occupation linked to wandering, picaresque, deception, dirt, immorality and delinquency. Through the interpretation of different *cultural texts*, we accede not only to the meanings that underlie the hegemonic vision of a type of informal economy, but also to the *labeling process* on commercial practices and subjects, on which has been exercised a control that highlights the willingness to monitor a type of trade and even a lifestyle considered abnormal in relation to civilizational normalization patterns.

Keywords: stereotypical image, street sale, street vendor, peddler, reputation

Resumo

Resultado de uma pesquisa histórico-cultural desenvolvida especialmente no sul da Espanha, este artigo analisa a imagem estigmatizante de um trabalho ligado a errante, picaresco, engano, sujeira, imoralidade e crime. Através da interpretação de diferentes textos culturais, acessamos não só os significados que sustentam a visão hegemônica sobre um tipo de economia informal, mas também o processo de rotulagem em práticas e assuntos comerciais, o controle tem sido exercido para monitorar um tipo de comércio e até mesmo um estilo de vida considerado anormal em relação aos padrões de normalização civilizacional.

Palavras chave: imagem estereotipada, venda de rua, vendedor ambulante, reputação

Recibido: 20/03/2020

Aceptado: 20/04/2020

1. Introducción

En los últimos años asistimos en muchas ciudades de España a la prohibición o restricción de la venta ambulante, así como al cierre de mercadillos callejeros, lo que pone de relieve la secular tensión de los poderes públicos entre permitir el desarrollo de una actividad arraigada entre la población (y que permite, además, la supervivencia de sectores poco favorecidos), y la voluntad de regularizarla bajo criterios de orden, salubridad, civismo, control de las compraventas y aun de los sujetos involucrados. Para comprender los reiterados intentos de muchos consistorios municipales por acabar con los mercadillos callejeros y la venta ambulante, es útil contar con un análisis histórico, que dé cuenta de la caracterización estereotípica que se ha hecho del oficio de vendedor callejero, así como de las prácticas tendentes a etiquetar, controlar y regular a un estrato de la sociedad que se ha asociado a la pobreza, el vagabundeo, la picaresca, la charlatanería, el engaño y la delincuencia.

El estudio de la imagen del vendedor callejero permite acceder a una arraigada “mentalidad dominante” y unas similares prácticas de “etiquetaje estereotípico” (Del Campo, 2004), que contribuyen al conocimiento que tenemos sobre cómo se perpetúan ciertas diferencias sociales a lo largo de la historia (Volpato, Andrighetto y Baldissarri, 2017). Partiendo de que toda realidad es construida socialmente, y de que en cada época se superponen ciertas *objetivaciones* (Berger y Luckmann, 1995: 83), recreándose con sucesivas modificaciones, no es menos cierto que ciertos arquetipos sociales muestran un núcleo más o menos cristalizado de rasgos, que con variaciones, se repiten a lo largo de la historia, como ya han sugerido varios estudios histórico-culturales sobre la imagen de diversos oficios, como la del barbero, por ejemplo (Del Campo y Cáceres, 2013).

El análisis histórico-cultural es idóneo para conocer la urdimbre de significados que se ha ido tejiendo en torno a los vendedores callejeros, no solo como consecuencia de unas singulares condiciones socioeconómicas, o de una concreta política pública, sino también por las interpretaciones,

las *lecturas* que de ellos se han realizado. La historia no indaga solo desde las cifras, los datos, las condiciones materiales de vida, sino también desde las *tramas de significación* que permiten, dificultan o impiden el acceso a ciertas formas de vida (Bourdieu, 2000), generando en ocasiones *estigmas*, en el sentido de Goffman (2010), es decir, identidades que inhabilitan para la plena aceptación social, y condicionan la propia actividad de subsistencia, incluyendo la actividad económica.

De entre las diferentes estrategias económicas, la venta callejera ha recibido tradicionalmente la atención de una historiografía centrada en las condiciones materiales de su existencia, sus modalidades mercantiles, el papel de la economía informal en cada momento histórico o las específicas políticas públicas, tanto en España (Bernabé, 1975; Costa y Canales, 1983; Canales y Costa, 1984; Capellán, 2007), como en otros contextos (Fontaine, 1996; Cross, 1998; Alba y Braig, 2012), hasta convertirse hoy en un tópico recurrente (Roever y Skinner, 2016; Batréau y Bonnet, 2016; Farzad y Mendoza, 2017). Recientemente Roever y Skinner (2016) han sido capaces de dar una visión general y comparativa de la venta callejera a nivel mundial. Sin embargo, la mayor parte de los estudios están enfocados en el análisis de las condiciones económicas, políticas y sociales de este colectivo, y no tanto en su consideración social.

Este artículo, fruto de un estudio histórico-cultural sobre los vendedores ambulantes centrado en el sur de España¹, se alinea con aquellos estudios (aún escasos) que han puesto énfasis en la importancia de las imágenes y de las ideas transmitidas históricamente en relación al pequeño comercio, la economía informal y la venta ambulante (Fontaine, 1996; Brown, 2000, Konove, 2015). Más en concreto nuestra investigación se inserta en el estudio de los estereotipos y los imaginarios en torno a ciertas ocupaciones populares (Herrero, 1977; Jiménez Mancha, 2007; Montero, 2016), y de los discursos usados para la *tipificación* y formación

1. Una parte de la investigación fue llevada a cabo junto con Rafael Cáceres Feria, también antropólogo y profesor del Departamento de Antropología Social, Psicología Básica y Salud Pública, de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.

de *arquetipos y caracteres* (Caro Baroja, 1979), que no se ajustan del todo a los patrones de normalización civilizatorio (Elias, 1987), tales como el oficio y la residencia estables, o ciertas formas de consumo. En última instancia, la asimilación del vendedor ambulante a un arquetipo estigmatizante puede describirse como una *tecnología de la anomalía humana*, en términos de Foucault (2001: 62), una producción social de *tipos anormales*, cuyo análisis nos permite comprender, por oposición, lo considerado normal, legítimo.

Nuestra metodología es coherente con los enfoques de la historia cultural, la antropología social y la imagología que dan prioridad al análisis interpretativo de diversos *textos culturales* (Geertz, 1987). Las fuentes utilizadas son variadas: leyes, tratados de comercio, diarios de viaje, obras literarias, artículos periodísticos, representaciones iconográficas, pinturas, relatos costumbristas, refranes, diccionarios, etc. Interpretando cualitativamente estos *textos culturales*, e insertándolos en su contexto histórico, nuestra metodología, esencialmente semiótica, aspira a hallar las “tramas de significación” (Geertz, 1987) que en conjunto generan la imagen estereotípica del vendedor callejero.

En otros lugares hemos concretado el asunto de esta investigación en un periodo histórico más limitado o en una zona geográfica concreta. En este artículo el reto es mayor, dado que pretendemos realizar una descripción de las constantes imaginarias que se dan en el arquetipo del vendedor ambulante en la Península Ibérica, desde la Edad Media hasta la actualidad, así como las reiteradas estrategias de control y etiquetaje social. El amplio período histórico escogido, así como la magnitud del tema, obliga a fijar ciertas consideraciones. A los efectos de esta investigación, adoptamos la denominación *vendedor callejero* para designar a todo aquel que carece de tienda fija y autónoma, y básicamente desarrolla su actividad en espacios públicos, callejeros, con o sin puesto. Sin embargo, será necesario analizar en ocasiones también la imagen del pequeño tendero, dado que las significaciones dadas a unos y otros se han confundido y retroalimentado históricamente.

2. El control de la trapacería: la consideración de la venta callejera en el Medievo

La ínfima consideración de la venta callejera, y muy particularmente de la ambulante, ha sido una constante desde antiguo (Fontaine, 1996). La Edad Media heredó la concepción grecolatina que daba valor a la agricultura en detrimento del comercio (Remesal, 2007: 63), y que denigraba especialmente a los vendedores ambulantes (Magaldi, 1930; Carcopino, 1998: 229). La mala imagen de estos puede rastrearse en la frecuente literatura que los satiriza. Buen ejemplo es cómo Marcial (el poeta nacido en BÍlbilis, Calatayud, en el siglo I d.C) comparaba a su amigo con un “vendedor ambulante del Transtíber”, asemejándole a los bufones, a los esclavos y al “cocinero que pregona ronco salchichas humeantes por las tibias tabernas” (Marcial, 2003: 93-94). La mala reputación del pequeño comercio entre los romanos, y muy especialmente de los vendedores ambulantes, no difería sustancialmente de la de Grecia clásica, donde el control de las trapacerías se ejercía a través de un colegio de *agoranomoi* (Archibald *et al.*, 2001: 152; Meijer y van Nijf, 2015). Los textos sugieren que, como ocurrirá en la Edad Media y aun en siglos posteriores, las autoridades son conscientes de los múltiples fraudes que se dan en el mercado de la *polis* (Migeotte, 2009: 59). La imagen del tendero y el vendedor callejero como un embaucador pervivirá durante siglos, como también las mayores suspicacias hacia los vendedores extranjeros o simplemente foráneos, que vienen y van, sin que se les pueda controlar del todo. Cada época tendrá sus funcionarios, sus “señores del mercado”, según término acuñado por Pedro Chalmeta (1973); los que ejercen el control en el *forum* romano tienen atribuciones no muy diferentes a los que encontraremos siglos después en el *sahib al.suq*, hombre fuerte en el zoco árabe (Chalmeta, 2010).

Sabemos, por diferentes tratados de gobierno del zoco, que la venta que se realizaba en los puestos de los mercados estaba muy regulada en al-Andalus. El Tratado de Ibn ‘Abdun —*Risala fi l-qada wa-l-hisba*— es un buen texto para conocer la consideración que tenía un zoco andalusí en el

siglo XI. El almotacén o delegado del cadí era el responsable de mantener las plazas limpias, dado que la venta callejera era considerada un foco de suciedad. Así, por ejemplo, los vendedores de borra, o cualquier otra planta que dejara detritus, debían limpiar los lugares donde vendían sus productos (García Gómez y Lévi-Provençal, 1981: 120-121). Pero no solo se buscaba la limpieza física, también la moral. Las autoridades intentaban controlar la picaresca de muchos vendedores, que siempre despertaban sospechas. Por ejemplo, se inspeccionaban los manojos de borra y heno para comprobar que no tuvieran dentro tierra. Y a los que vendían leña a lomo de bestias, se les instaba a que enseñaran su mercancía en el suelo, dado que muchos “ponen por fuera la leña grande y ocultan dentro la que se consume en seguida” (*ibid.* 121). El tratado de Ibn ‘Abdun nos informa, así, no solo de las triquiñuelas que tenían los vendedores para estafar al público, sino también de la fama que arrastraban los vendedores callejeros. Minuciosa debía ser la regulación con respecto a las pesas y balanzas: “Hay que vigilar siempre las pesas de los vendedores, que son muy trapaceros” (*ibid.* 137), escribe Ibn ‘Abdun.

Su tratado nos permite comprender la visión de los poderosos sobre los vendedores callejeros, cuya intención de defraudar daban por supuesta. La obsesión por atajar la suciedad revela no solo una natural inclinación a la limpieza, sino, en términos simbólicos, un control de lo que se considera impuro, y por lo tanto susceptible de contaminar, dado que, como demostró hace tiempo Mary Douglas (1973), las culturas identifican con el par limpio-sucio, lo puro de lo impuro, lo legítimo de lo ilegítimo, lo normal de lo anormal. El resquemor de los poderes frente a los vendedores callejeros se pone de manifiesto también en sus críticas frente a sus comportamientos. Según Ibn ‘Abdun, muchos vendedores se instalaban en el propio cementerio, entre las tumbas (*ibid.* 95). Ibn ‘Abdun insta al cadí para que expulse a todos estos vendedores, ya que “lo que hacen es contemplar los rostros descubiertos de las mujeres enlutadas” (*ibid.* 96). Los vendedores se mezclaban allí con decidores de buenaventura, con contadores de cuentos y con mozos que, especialmente los días de fiesta, acudían al cementerio para cortejar a las mujeres.

Lo mismo se repite en otro tratado de gobierno del zoco (*Kitab fi abad al-hisba*), redactado en el primer cuarto del siglo XIII, y que recoge las charlas que habría dado al respecto al-Malaqi. Al igual que el tratado de Ibn ‘Abdun, la función del libro es, como él mismo explicita, servir de “diccionario de fraudes y engaños de los artesanos y comerciantes” (Chalmeta, 2010: 546). En el zoco no solo hay que vigilar a todos los habituales vendedores y oficios de un zoco, incluyendo a los correderos de esclavos, sino que también hay que someter a control a los prestidigitadores, hechiceros y decidores de buenaventura. Hasta tal punto se describen las malas artes de los vendedores que la obra de al-Malaqi ha sido interpretada como un precedente de la novela picaresca (Chalmeta, 2010: 550).

Las connotaciones de la venta callejera en la cristiandad medieval no difieren demasiado, como tampoco los intentos de etiquetar, controlar, regular y limpiar los oficios vinculados al comercio callejero. El siglo XII fue, sin duda, clave en la progresiva regulación de los oficios. Es en esa época cuando muchos de los trabajadores de unos mismos oficios se unieron en gremios (González Arce, 2009, p. 8). A pesar de que durante mucho tiempo, autores como Sánchez Albornoz defendieron que no hubo influencia ni continuidad entre las maneras de gobierno árabes y cristianas, hoy se tiende a ver que existieron notables líneas de continuidad, lo que se comprueba en la regulación de los mercados de las ciudades (Chalmeta, 2010). Por ejemplo, las figuras del almotacén y del zabazoque cristianos muestran unos claros paralelismos con el *muhtasib* y el *sahib al-suq* árabes, los cuales, a su vez, son herederos de los *agoranomos* helénicos. Esto demuestra unas mismas preocupaciones por regular la compraventa y unas mismas consideraciones acerca de esa actividad. Especialmente hay semejanzas entre los tratados de buen gobierno del zoco y los *Libros de Ordenanzas*, en aquellas partes más arabizadas o “amoriscadas” (Chalmeta, 2010, p. 643). Así, por ejemplo, son usuales las prohibiciones de que los productos se vendan sin pesar ni medir, o la obligación de que el almotacén fije dónde ha de despacharse cada producto, como son frecuentes en unos libros y otros las censuras

contra los diferentes fraudes de los vendedores. Para evitarlos, se promulgaban leyes como la que emanó de las Cortes celebradas en Madrid en 1425, en la cual se acordó que para pesar la mercancía habría de usarse la libra de 16 onzas (Izquierdo, 2007, p. 103). Por otra parte, la Iglesia reprobaba frecuentemente la usura y las prácticas fraudulentas de ciertos comerciantes. Los eclesiásticos no podían desempeñar un oficio siempre bajo sospecha. Ejemplo de literatura didáctico-moral-religiosa en la que encontramos las habituales censuras a los mercaderes es el *Rimado de Palacio*, en la que el canciller Pero López de Ayala (1332-1406) critica que los tenderos juren en falso, adulteren las varas y medidas, aumenten desproporcionalmente el precio de la mercancía, despachen productos de peor calidad que los que enseñan al cliente, y mantengan las tiendas en oscuridad para ocultar el género defectuoso (López de Ayala, 1987, pp. 179-182).

Si el tendero levantaba suspicacias, peor fama arrastraba el vendedor ambulante, asociado a vagabundos y charlatanes. El charlatán que tras una larga arenga propone la venta de unguentos milagrosos y toda suerte de productos para la salud, ha sido un tipo habitual en las plazas y calles hasta hace muy poco, y aún puede verse y oírse en algunos mercadillos. El recelo a estos vendedores es antiguo: a principios del siglo XII, Ibn ‘Abdun relata cómo los boticarios, drogueros y perfumistas colocaban sus productos extendidos sobre un tapiz en el suelo, preparaban las pócimas en directo, logrando distraer la atención del público entreteniéndoles con divertidas anécdotas, para poder sustituir las drogas por productos más baratos hechos con plantas de los montes de Andalucía (García Gómez y Lévi-Provençal, 1981).

Singular estigma tendrá el buhonero, como se comprueba en ciertos ejemplos literarios. El autor del *Libro de Buen Amor* (de la primera mitad del siglo XIV) retrata a la Trotaconventos como una buhona “destas que venden joyas” de casa en casa, pregonando su mercancía por las calles: “La buhona con farnero va taniendo cascaveles, / meneando de

sus joyas, sortijas e alheleles²; / decía: `Por fazalejas³ conprad aquestos manteles´. / Vido la doña Endrina, dixo: `Entrad, non rreçeledes´” (Arcipreste de Hita, 1988, p. 256). La vendedora de baratijas se gana la confianza de sus clientes para entrar en sus casas sin levantar sospechas. Pero es una embaucadora. Su fuerte es la seducción con la palabra, y ello habría de servirle tanto para vender las “buhonerías”, como para concertar citas. Algo parecido hace la *Celestina* (1499), quien se hace eco de un conocido refrán popular: “Cada buhonero alaba sus agujas” (Rojas, 2000, p. 104), célebre dicho que aparecerá también en diferentes colecciones como el *Seniloquium*, del último tercio del siglo XV o el *Vocabulario de refranes y frases proverbiales* (1627) de Correas (2000: 144). Este último recoge otro significativo dicho: “¿Qué oficio tenéis, buhonero? —Engañaniños y sacadineró” (Correas, 2000, p. 671). La seducción, la locuacidad y el engaño del que vende en la calle serán tópicos seculares hasta hoy.

3. Pícaros y extraños: la cristalización del estereotipo en la Edad Moderna

La concepción del vendedor callejero como un charlatán estafador pervivió entre los siglos XV a XVII. En la literatura del Renacimiento y del Siglo de Oro se asocia específicamente a la vida picaresca. Por poner un ejemplo, Estebanillo González se gana la vida en Sevilla como *montabanco*: “Puse mi mesa de montabanco y, ayudándome del oficio de charlatán, ensalzaba mis drogas y encarecía la cura y vendía caro” (*La vida y hechos...*, 1990, I, p. 207-208). El montabanco equivale al ‘salta en banca’ que recoge Covarrubias en su *Tesoro de la lengua castellana o española* de 1611: “el chocarrero o charlatán, que en las plazas se sube en las bancas y de allí hace sus pláticas para vender las medicinas y drogas que trae” (Covarrubias, 1995, p. 161). También hay continuidad en la consideración del buhonero, con respecto al Medioevo. Así, por

2 Alfileres.

3 Toallas.

ejemplo, el buhonero que retrata Tirso de Molina en *Quien no cae, no se levanta* (1623) no trae solo productos de aseo femeninos, sino que es un alcahuete que ofrece brebajes como “sangre de drago en palillos, / dijes de alquimia y acero, / quinta esencia de romero” (Tirso, 1968, III, p. 850).

Unos y otros son *trapaceros*, expertos en la “trapaza”, que Covarrubias (1995, p. 933) recoge como “un cierto modo ilícito de comprar y vender, en que siempre va lesado el comprador”. El término es habitual desde el siglo XV, tanto en las ordenanzas que perseguían los fraudes de los comerciantes, como en la literatura (Corominas y Pascual, 2001, V, p. 591-592). La literatura picaresca, como es el caso de *Aventuras del Bachiller Trapaza* (1632), vincula el vocablo a embustes, embaucamientos, engaños, falsedades, trampas, tramas y todo un universo semántico que se aplica por igual a mujeres de mal vivir, buscavidas apicarados o vendedores callejeros. El estigma de estos últimos es, en gran medida, una intensificación de la mala fama de cualquier mercader o comerciante. Ni los pequeños tenderos, ni los grandes mercaderes estaban valorados. A pesar de que América avivó el espíritu de comercio y enriquecimiento, España entró en la modernidad otorgando un bajo estatus a la actividad comercial. Calderón de la Barca pone en boca de un mercader una concepción ya tópica: “¿Yo a ver / tribulaciones, peligros / y tormentas, cuando sé / que en las delicias del siglo / hay músicas y saraos, banquetes y regocijos?” (Calderón, 1996, p. 103).

Al igual que ocurría en la Edad Media, las autoridades de los siglos XVI y XVII siguieron ocupándose en regular los oficios, y muy particularmente la venta de productos, lo que dio lugar a una acumulación de ordenanzas municipales en cada lugar. La progresiva regulación no hizo más que aumentar el recelo hacia aquellas profesiones itinerantes y hacia aquellos trabajos que no se desempeñaban en tiendas fijas, y que, por lo tanto, podían más fácilmente burlar el control de las autoridades. Así, un auto de 1617 dispone

que se ponga junto a la panadería un palo con una escarpia, y se pregone que ninguna verdulera y huevera no venda verdura ni huevos ni otro mantenimiento fuera de sus puestos, ni lo vayan a vender a la dicha panadería, so pena de ser puestos en la dicha escarpia (Herrero, 1963, p. 10).

No parece que disposiciones semejantes consiguieran el efecto esperado, pues reiteradamente vemos cómo los alcaldes mayores se ven obligados a insistir para que verduleras, gallineras y demás vendedoras “guarden sus puestos” (*ibid.* 10) y no deambulen por la plaza mayor y las calles, vendiendo sus productos. Se podía fácilmente controlar el pago de los impuestos y el estado de los productos en los puestos fijos, pero había más problemas con lo que se vendía en esquinas y calles, en carros o tenderetes improvisados, que cambiaban de lugar. Como ocurre hoy en día, se culpaba a los vendedores callejeros de falta de salubridad y propagar enfermedades. Cuando se extendió en Madrid una epidemia de tercianas y tabardillos, durante el año 1649, las autoridades echaron la culpa a las revendedoras de melones que despachaban fruta de peor calidad (Herrero, 1963, p. 11).

La compraventa callejera tenía, pues, sus estigmas, y eran continuos los problemas con las autoridades. Aunque la situación era semejante en otros países de Europa, la desvaloración de los oficios callejeros había arraigado singularmente en España, o al menos eso llegó a constituir un auténtico estereotipo, dado el proverbial rechazo a los trabajos manuales. El historiador italiano Francisco Guicciardini, que vivió en España entre 1512 y 1513, se hace eco del tópico y afirma que los españoles “no se dedican al comercio, considerándolo vergonzoso, porque todos tienen en la cabeza ciertos humos de hidalgo” (García Mercadal, 1999, I, p. 579). Esta animadversión, además de unos salarios más altos en comparación con muchos lugares de Europa (al menos hasta 1630), incrementó la afluencia de emigrantes, especialmente de Auvernia y Lemosín, muchos de los cuales aceptaron trabajos desprestigiados, como el de la venta ambulante (Duroux, 2000). En 1659, Francisco Bertaut seguía asociando la “holgazanería” y “el orgullo” de los castellanos, con “la costumbre que tenían los españoles de hacer trabajar a los moriscos” (*ibid.*, p. 469).

Los moriscos, efectivamente, tuvieron que ganarse la vida con oficios que otros denostaban. En realidad, es una constante universal que los oficios más viles y degradantes sean ocupados no solo por las clases más pobres, sino frecuentemente por las minorías étnicas y religiosas, y en general por quien es considerado foráneo, extranjero. En términos antropológicos, *el otro* minoritario es muchas veces alguien de menor consideración, de ahí que sea a él a quien haya que asignar los trabajos de menor estatus, y muy particularmente aquellos considerados contaminantes. El tratado de Ibn ‘Abdun, del siglo XII, dice:

Un musulmán no debe dar masaje a un judío ni a un cristiano, así como tampoco tirar sus basuras ni limpiar sus letrinas, porque el judío y el cristiano son más indicados para estas faenas, que son faenas para gentes viles (García Gómez y Lévi-Provençal, 1981, p. 149).

De la misma manera, un musulmán no debía cuidar de la caballería de un judío o cristiano, ni ser su acemilero, ni siquiera sujetarle el estribo (*ibid.*, pp. 149-150), como estaba terminantemente prohibido que un carnicero judío sacrificara una res para un musulmán (*ibid.*, p. 152). Siglos después, cuando habían cambiado las tornas, serán los cristianos los que consideraban ciertos oficios viles como propios de moriscos y otras minorías.

La literatura es pródiga en retratar al morisco vendiendo por las calles buñuelos, agua, esparto, higos y pasas, como describe un texto de Vélez de Guevara: “Aquel calvo, por las calles / higos y pasas vendía; / todos son canalla infame” (Vélez de Guevara, 2002, p. 112). Privados de la posibilidad de poseer tierras, así como de acceder a ciertos oficios reservados para los castellanos viejos, muchos moriscos se dedicaron al pequeño comercio, la arriería, la venta y la reventa, tanto en la calle como en pequeñas tiendas (Caro Baroja, 2000, p. 213). Unas actas de 1598 critican que los moriscos de Guadalajara “han dado en ser tenderos, tratantes y corredores y otros oficios de comercio y abastecimiento de las ciudades y lugares” (Fernández Chaves y Pérez García, 2009, p. 305).

Las autoridades recelaban de este trajín, mientras la venta de ciertos productos quedaba connotada como *cosa de moros*.

En la calle y en las plazas, los moriscos coexistían con otras capas subalternas: emigrantes asturianos que servían como aguadores; buhoneros, caldereros, afiladores y vendedores de aceite auverneses y lemosinos; herradores, quincalleros, tratantes de ganado gitanos. Todos ellos son recreados, con frecuencia satíricamente, por la literatura de los siglos XVI y XVII (Herrero, 1966, pp. 385-416; Herrero, 1977, p. 136-161). Como ocurre hoy en día, los tenderos con establecimientos fijos tildaban a los ambulantes de gente sospechosa, y así un individuo del siglo XVII critica que la venta ambulante de aceitunas y verduras “sólo sirve de hacerse vagamundos los que andan por dichas calles” (Herrero, 1963, p. 53). Este es muchas veces representado en la literatura del siglo XVII bajo el nombre de *Juan Francés*, *Gascón*, *Pierre* o simplemente *gabacho* (Madroñal, 1998), término despectivo que recoge el *Diccionario de Autoridades*:

Gabacho. F. m. Soez, asqueroso, sucio, puerco y ruin. Es voz de desprecio con que se moteja à los naturales de los Pueblos que están à las faldas de los Pyreneos entre el rio llamado Gaba, porque en ciertos tiempos del año vienen al Reino de Aragón, y otras partes, donde se ocupan y exercitan en los ministerios mas baxos y humildes (*Autoridades*, 1990, II: voz ‘gabacho’).

En comedias, entremeses y en obras de todo tipo, el vendedor ambulante gabacho es ridiculizado, como hace Quevedo con un afilador, un vendedor de ratoneras y un buhonero “con un cajón de peines y alfileres” (Quevedo, 2009, p. 246). Si muchos de los aguadores y porteadores en Madrid eran franceses en el siglo XVII, estos fueron sustituidos por gallegos a finales del siglo XVII en la capital, y en el siglo XVIII en Cádiz y Sevilla (Rey Castelao, 1988, p. 174).

4. Entre el costumbrismo y el recelo: gitanos, feriantes y majos

Los vendedores callejeros siguieron tildados en el siglo XVIII de embaucadores apicarados, si bien también fue gestándose una imagen

costumbrista, bajo el romanticismo que interpretaba al pobre rústico en clave del *Volksgeist*. En realidad, esta doble y paradójica caracterización del vendedor ambulante puede rastrearse desde al menos finales de la Edad Media: si por un lado, su trabajo despierta recelo, no es menos cierto que resulta atractivo, porque trae objetos exóticos y seduce con sus pregones ingeniosos. Esta imagen es constatable singularmente con respecto a los gitanos, los cuales, prácticamente desde su llegada a España en el siglo XV, se convirtieron, bajo la mirada curiosa de lo exótico, en un arquetipo casi costumbrista. El *Auto de las gitanas* de Gil Vicente, de 1525, ya pinta a las gitanas pidiendo limosna, echando la buenaventura, provocando la risa, cantando y bailando (Vicente, 1996, pp. 263-273). La literatura exalta a veces las dotes para la expresividad en el baile o el canto de las mujeres, mientras mitifica el espíritu de libertad con que escapan al control del poder (Del Campo y Cáceres, 2013, pp. 121-139). Un buen ejemplo es *La gitanilla* de Cervantes o *Alonso, mozo de muchos amos* de Jerónimo de Alcalá. Sin embargo, en general primó su desconsideración, como vagabundos, ladrones y gente de mal vivir, de lo que se hace eco Covarrubias en su *Tesoro de la Lengua Castellana* (1611), al considerarles “gente perdida y vagabunda, inquieta, engañadora, embustidora” (Covarrubias, 1995, pp 590-591).

Los poderes públicos intentaron “que los egipcianos y caldereros extranjeros [...] tomen asiento en los lugares y sirvan a señores que les den lo que hubiera menester y no vaguen juntos por reinos”, como reza la Pragmática de 1499 de los Reyes Católicos (Sales Mayo, 1870: 24). Efectivamente, el de calderero itinerante fue uno de los oficios típicos de los gitanos (Clebert, 1965: 128-131), como también el trato de bestias y en general la venta ambulante, lo que despertaba las sospechas de las autoridades, que les tachaban de “vagabundos” e les instaban a que “no puedan ser trajineros, ni hacer oficios de mercaderes ni de ningún género de mercancía”, como reza un bando de Madrid, de 1609 (Herrero, 1966, p. 645).

El gitano ladrón y embaucador se convirtió en la literatura en un auténtico cliché literario, como reza un villancico de 1694: “Una tropa de Gitanos / con instrumentos de errar [sic] / por el olor del Pesebre / se han entrado en el portal; / que encuentran, sin vestirse ni un pañal, / el alma le roban, / que otra cosa no pueden robar” (Bravo-Villasante, 1978, p. 60). La compraventa de caballerías se vinculó al cuatrерismo y a la estafa, mientras la herrería se asoció a la fabricación de herramientas para delinquir, de ahí que Sancho de Moncada afirme en 1619 que los gitanos “son gente ociosa, vagabunda, inútil a los Reynos, sin comercio, ocupación, ni oficio alguno; y si alguno tiene es hacer ganzúas, y garabatos para su profesión” (Moncada, 1746, p. 131). Otro tanto expresa Juan Quiñones de Benavente (1999, p. 534), que en su *Discurso contra los gitanos* (1631) los compara con los moriscos, o el propio Cervantes (2007, II, p. 348) en *El coloquio de los perros*. Su vida itinerante y el trato de bestias les aproximó también a oficios como el de trasquilador o ventero, que compartían con otros *morenos* (moriscos, negros, mulatos). Eso explica que en 1788, Antonio de Capmany afirmara que “herrería y trasquila, las carnicerías y las posadas, ¿no corren a manos de mulatos y gitanos?” (*Semanario erudito...*, 1788, p. 197).

Es posible que se haya exagerado la muy española animadversión a los trabajos manuales durante los siglos XVII y XVIII, dado que similar desprecio hacia los oficios más bajos, y en concreto hacia los callejeros, se repite en Inglaterra o Francia (Fontaine, 1996; Brown, 2000). En los últimos años, la historia económica está revisando algunos de los lugares comunes de la historiografía como la ausencia de burguesía en España o el desdén hacia el comercio (González Enciso, 2011). Sin embargo, no es menos cierto que en la España del siglo XVIII se seguían despreciando los mismos oficios que en la anterior centuria merecían las sátiras de los escritores barrocos, y que en general la consideración social del comerciante era muy baja, como demostró en su día Domínguez Ortiz (1976, p. 396). El conde de Fernán Núñez daba por cierto, poco después de la muerte de Carlos III, que vivía en un país “en que hay poco o ningún espíritu de comercio y circulación” (Palacio Atard, 2006, p. 179). La *limpieza de sangre* seguía siendo indispensable en muchos oficios, y

para ciertos cargos se seguía exigiendo la *limpieza de oficio*, es decir, no haber desempeñado él mismo, ni sus ascendientes, oficios considerados indecorosos. Los ilustrados españoles se empeñaron en darle la vuelta a esta concepción y en dignificar los oficios manuales, declarando trabajos, como el de herrero, “honestos y honrados”, como se especifica en Real Cédula de 18 de marzo de 1783 (Domínguez Ortiz, 1988, p. 131). Sin embargo, pervivió el estigma de los oficios más viles.

Las condiciones precarias de campesinos y trabajadores (Lynch, 2005, p. 302) provocaron que muchos de ellos se enrolaran como vendedores ambulantes. Si en siglos pasados, los moriscos habían ocupado muchos de los trabajos denostados, ahora lo hacían los antiguos esclavos (ya libres). Y, por supuesto, los gitanos, cuyo número había crecido con el paso de los siglos. Todos ellos seguían teniendo problemas con las autoridades y con los que regentaban tiendas fijas. Así, por ejemplo, en 1785 el gremio de ferreteros merceros de Barcelona elevaba una queja por la competencia que suponían los muchos vendedores ambulantes que vendían yesca, sin estar agremiados (Capmany, 1946, p. 120). Es solo un ejemplo de lo que se repite por toda España. Los vendedores callejeros tenían que escapar así al control, y por ello eran vistos, en muchos casos, como trabajadores ilegales e ilegítimos, algo que permanece aún hoy como uno de los más arraigados estereotipos (Roever y Skinner, 2016, p. 4), a pesar de que en muchos lugares los vendedores callejeros tengan que pagar algún tipo de impuesto y estén regularizados.

Se considera, generalmente, que la política ilustrada, en conjunto, fomentó el comercio ambulante. Aunque los frutos fueron desiguales, durante el siglo XVIII se incrementaron las idas y venidas de mercaderes, arrieros y vendedores en ferias y mercados, como lo demuestra no solo el aumento en las recaudaciones de las ferias, sino las autorizaciones para convocar otras nuevas (López Pérez, 2004, p. 226). Aunque la tónica progresiva fue la generalización de las tiendas fijas, en detrimento de los contextos efímeros (como los mercados y las ferias), el Catastro de Ensenada deja claro que durante el siglo XVIII

los mercados siguieron gozando de enorme importancia, dado que los establecimientos fijos no estaban surtidos de muchas de las mercancías que llegaban en las ferias.

Durante los siglos XVIII y XIX se siguió repitiendo esa tensión entre el favorecimiento del comercio, y el desdén con que se miraba la venta callejera y ambulante, especialmente la de los *mercachifles*, término despectivo que ha llegado a nuestros días. Singularmente puede rastrearse esa situación en lo que respecta a las ferias. Estas eran no solo lugar para los intercambios económicos, sino también para el juego y las apuestas, lo que intentaron erradicar los gobernantes de los siglos XVIII y XIX a través de diversas pragmáticas que perseguían el juego. En 1759 el alcalde de Mairena del Alcor (Sevilla) solicita a las autoridades militares que no envíen más soldados para la vigilancia de la feria, puesto que, desatendiendo sus obligaciones, acaban entremezclándose con tahúres y jugadores (Navarro Domínguez, 1997, p. 148). Harto de ello, las autoridades de muchos lugares (en Murcia por ejemplo) decidieron prohibir el juego, así como las algarabías en que se tocaba la guitarra u otros instrumentos. En otras ciudades y pueblos se perseguía a las prostitutas y se sancionaba blasfemar o proferir palabras sucias o deshonestas.

Naturalmente, las prohibiciones no consiguieron su propósito, y hubo incluso autoridades que interrumpieron ciertas ferias —como la de Noalejo (Jaén) en 1774— so pretexto de los disturbios que se ocasionaban (López Pérez, 2004, p. 358). Si la feria es un espacio de libertad, el feriante, como un tipo de vendedor callejero, fue etiquetado como un sujeto a medio camino entre el fraude, el vicio y el *jaleo*, tanto más que muchos de ellos se dedicaban precisamente a la venta de alcohol en unos puestos, en torno a los cuales no eran infrecuentes las peleas de todo tipo. No solo el feriante, también los revendedores y los que tenían pequeños puestos callejeros seguían siendo desconsiderados. Eugenio Larruga se lamentaba en 1787 de que “la gente más plebeya es muy inclinada a la regatonería o reventa de los comestibles en que se emplean muchas

gentes bastante libres, y de ninguna crianza, con perjuicio del público” (Larruga 1787, I, p. 13).

Dos reales cédulas de 1781 y 1783 obligaban a los buhoneros y a otros vagantes que ofrecían sus productos por las ferias, a fijar una residencia estable, con vistas a que pagaran sus impuestos (Leyes XII y XIII del tít. V, libro IX de la *Novísima Recopilación*), aunque no parece que estas leyes se cumplieran demasiado. Caso paradigmático, de nuevo, eran los gitanos. Los gremios siguieron vedados a los gitanos durante el siglo XVIII, por lo que se vieron obligados a ejercer trabajos no agremiados, los de menor protección y consideración. Si en 1749 se llevó a cabo una persecución sistemática de los gitanos, condenados a trabajos forzosos como criminales, una pragmática de 1783 intentó su asimilación, y se les permitía que trabajaran en todo oficio, incluso en aquellos en los que se exigía limpieza de sangre. Sabemos, sin embargo, que aunque hubo gitanos que se avecindaron en pueblos y ciudades (y algunos, incluso, ocuparon un notable estatus, como ciertos herreros de Málaga), pervivieron en gran medida como nómadas, y a finales del XVIII y en el XIX aún los encontramos en los mismos oficios que antaño.

5. El vendedor callejero como tipo popular

El afrancesamiento de las costumbres en el siglo XVIII provocó, como es sabido, una reacción españolista y castiza, que valoró en parte ciertos oficios y usos populares, entre ellos el uso ingenioso del idioma, que se creía amenazado ante el avance de la lengua francesa, que inundaba el idioma de galicismos. Por eso Torres Villarroel alaba que sean solo algunos tipos populares los que conserven el lenguaje castizo:

Entre las verduleras, panaderas, taberneros y otros comerciantes en lo comestible, cuelan y pasan algunas voces españolas. Pero entre gente de Corte y de negocios en monedas y ropas, no es metal corriente el de nuestras palabras (Torres Villarroel, 1991, p. 332).

Pertenecientes a las capas más pobres, no solo su lenguaje y su atuendo, también sus bailes, sus canciones y sus maneras de vender, entre las que destacaban sobremanera los pregones, resultaban atractivos como signos de casticismo. Así, se extendió entre las clases urbanas el gusto por mezclarse con estos vendedores, lo que recrean frecuentemente los sainetes de Ramón de la Cruz, como el titulado *La Pradera de San Isidro* (1766) (Cruz, 1996, pp. 67, 71). No es solo un fenómeno español: en el romanticismo de la segunda mitad del siglo XVIII, y sobre de la primera del siglo XIX, asistimos a una cierta revalorización del vendedor callejero en toda Europa. En Francia, aunque no abandonó su secular desconsideración, el buhonero fue retratado por cierta literatura religiosa como un símbolo del propio Cristo, dada su sabiduría, humildad y libertad de movimientos (Fontaine, 1996: 3). En Inglaterra, comienza a simbolizar la moral rústica, frente a la corrupción urbana. Unos los ven como personas honestas e industriosas, aunque pervive la concepción del vendedor como un sujeto “infame” (Brown, 2000, p. 1).

Esta resignificación afectó muy singularmente a los andaluces, y a la población gitana, dada la *andalucización* de las costumbres, especialmente en el siglo XIX (Del Campo y Cáceres, 2013, pp. 315-352). Davillier no deja de anotar “las escenas pintorescas” de “los barrios populares” (Doré y Davillier, 1988, II, p. 216). El británico William Jacob se asombra de ver puestecillos callejeros por doquier a principios del siglo XIX (Jacob, 2002, p. 68). Aunque los pregones ya se estimaban desde al menos la Edad Media, es en el siglo XIX cuando se convierten en un auténtico género folclórico, una vez el vendedor callejero es interpretado en clave de *tipo popular*. Al norteamericano de origen sefardí Mordecai Manuel Noah (1785-1851), de viaje por Andalucía en 1813, le llamó la atención el griterío de los vendedores ambulantes en el mercado gaditano (Noah, 1819, p. 64). Pocos años más tarde, el también norteamericano Alexander Slidell Mackenzie, de viaje por España en 1827, recoge la ruidosa confusión reinante en el mercado de la gaditana Plaza del Mar, donde se vende verdaderamente de todo (Mackenzie, 1831, II, p. 200). Es el arcaico mito del edén, superabundante de alimentos, colores y olores. Para los

románticos, los mercados y las plazas constituían un exótico zoco y sus vendedores morenos, herederos de los moriscos que habían quedado en suelo peninsular. Por eso Davillier y Doré frecuentan tanto los mercados en busca de “tipos maravillosos” (Doré y Davillier, 1988, I, p. 53).

En los autores del XVII el aguador, el buhonero o la placera son sujetos viles, inmorales, apicarados: “Es fama en este pueblo que no hay gente más mala que las placeras, porque todas son desvergonzadas, desalmadas y atrevidas, y yo así lo creo, por las que he visto en otros pueblos”, opina Sancho Panza (Cervantes, 2003, I, p. 510). El romanticismo obvia, sin embargo, la faz oscura y negativa vinculada a la vida miserable, incluso la picaresca, y eleva al vendedor callejero, incluso al mendigo, a tipo popular, rebosante de dignidad, humildad y cándida inocencia. El buhonero camina abrumado por la carga, como es recreado en la literatura (Capellán, 2007, p. 188) en una época en que “el arquilla del buhonero” daba nombre a una publicación seriada de relatos, en 1831. El ciego que vende sus romances es visto como heredero de los antiguos juglares. La pobreza, la suciedad y la vida miserable son consideradas bajo la perspectiva romántica, y así, por ejemplo, George Sand (1975, p. 19) cita a Enrique Heine, quien exalta la “suciedad grandiosa” de las verduleras de Verona. Además de los rústicos y pobres en general, despiertan fascinación los que vivían en el camino, gente de vida libre y peligrosa, lejos de la seguridad de las urbes. Washington Irving da cuenta de cómo llegan a una posada de Antequera dos vendedores ambulantes asturianos, a los que un atraco de bandoleros les ha dejado aún más pobres de lo que eran (Garrido, 2007, p. 216). La venta ambulante se vincula así al peligró, a la aventura, a la improvisación, al viaje.

Frente al avance de la modernidad, con sus fábricas y sus trabajos asalariados, el vendedor callejero será considerado por el costumbrismo una reliquia viva, un representante del genuino espíritu nacional, que habrá de alzarse frente a la uniformización de los aires civilizatorios. Escritores, pintores, escultores, músicos vuelven su mirada hacia los tipos rurales, donde encuentran hortelanos, arrieros, leñadores y todo tipo de vendedores

provenientes de contextos campesinos. Manuel Cabral Bejarano presenta así *Un melonero* y *Un hortelano* a la exposición nacional de 1866. *Simón Verde*, de Fernán Caballero, habla de un hombre que se gana la vida vendiendo y pregonando. Otros prefieren a los tipos urbanos, siempre que pertenezcan a las clases bajas: buñoleras, floreros, pescaderas. La castañera será motivo frecuente en la pintura costumbrista andaluza (Reina, 2012, p. 81). Y en el teatro, *La castañera de Madrid* puede considerarse paradigmática en la recreación de la imagen de la maja chuscona.

Particularmente en Andalucía, ciertos vendedores callejeros se convirtieron en imágenes iconográficas del pintoresquismo costumbrista. José Domínguez Bécquer pinta a la buñolera en un cuadro fechado en 1838, igual que había hecho un año antes en *Los calentitos*. Cuando llega la fotografía, las buñoleras son de las primeras en ser retratadas en la feria a finales del siglo XIX⁴. Se recrean las mismas escenas que describían los literatos costumbristas, como puede leerse en composiciones como *La feria de Córdoba*, de José María Moreno (1865). Ejemplo de cómo operó la revalorización costumbrista del vendedor ambulante en Andalucía, es la semblanza que traza José Muñoz sobre el buhonero en *Los españoles pintados por sí mismos* (1843). “Los buhoneros salen de todas las provincias de España”, escribe José Muñoz, pero el más pintoresco es, sin duda, el andaluz: “El Buhonero legítimo es, como los toreros, natural de Andalucía. Los demás valen muy poca cosa; les falta la chispa y gracia picaresca que caracteriza y distingue a los hijos de la tierra de Dios” (*Los españoles...*, 1843, II, p. 393). Preñado de romanticismo, José Muñoz no duda en vincular el errabundo y “salvaje” buhonero andaluz, a la herencia árabe que habría quedado al sur de Despeñaperros.

6. Pervivencia del estigma en la época contemporánea

A pesar de la cristalización del vendedor callejero como *tipo popular*, la imagen costumbrista no extinguirá los seculares estigmas. Al igual que

4. Luis Leandro Mariani González las retrata en 1890. Hay cromofototipia, también, de Emilio Beauchy Cano, fechada en 1898.

en las semblanzas de los gitanos y otros tipos andaluces, el retrato del buhonero en *Los españoles pintados por sí mismos*, sigue recreando su carácter pícaro y embaucador (*ibid.*, pp. 398-401). José Muñoz centra su retrato en “las aventuras de los Buhoneros andaluces, dignas de la pluma del autor de Rinconete y Cortadillo”, y reconoce que “saldrán muy mal parados” (*ibid.*, p. 392). Las prendas que conforman el vestuario típico del buhonero siempre están “sucias, rotas y hechas un harapo” (*ibid.*, p. 394), lo que es sintomático de su “extremada pobreza” (*ibid.*, p. 395). Cuando llegan a un pueblo, los niños se dispersan “como una plaga de langosta” (*ibid.*, p. 395) para pedir limosna. En cuanto a la alegría y el desenfado con que las buhoneras andaluzas logran vender su mercancía, esta dejaría entrever otra forma suplementaria de ganarse la vida: “presumo que no siempre es desdeñosa a los requiebros” (*ibid.*, p. 397). Por su parte, los varones la emprenderían por la noche con los huertos ajenos. Y en las ferias, no dudarían en engañar a los incautos en juegos con apuestas, compinchados con otros buhoneros, cuyas falsas ganancias debían estimular que el viandante se parara primero y picara después, poniendo en riesgo su patrimonio. No faltarían, finalmente, las fechorías urdidas con los gitanos, especialmente en las ferias, ni aun con los contrabandistas. El buhonero se asocia, así, al resto de tipos de malas costumbres que viven errabundos. En este sentido, hay continuidad con la imagen estigmatizante desde la antigüedad, y que pone en la picota a todo vendedor callejero. En 1897, un periódico de significativo nombre —*El Progreso*— se quejaba de la cantidad de vendedores ambulantes que convertían las calles de la capital en una “constante feria y nauseabunda cochiquería” (Capellán, 2007, p. 201).

En el siglo XX aumentaron notablemente las tiendas, especialmente en las ciudades, pero también en núcleos menores. Sin embargo la venta callejera siguió ocupando su papel, ya que la mayoría de las localidades carecía del suficiente número de establecimientos fijos. Además, no todos tenían trabajos asalariados; por el contrario, una buena parte de la población dependía de ingresos más o menos inestables, provenientes de la venta de productos alimentarios, o de servicios que se ofrecían

al aire libre. Un reportaje, con fotos, sobre los vendedores ambulantes, publicado el 25 de septiembre de 1933 en el diario *Luz*, destaca cómo siguen siendo una imagen cotidiana en todas las ciudades: la cigarrera ofrece su mercancía a la salida de los teatros; un nutrido grupo de varones vende corbatas “a peseta” en una acera; otros promocionan toda suerte de baratijas en cestos o especie de mostradores colgados al cuello, y hay puestos como el del cerrajero que arregla las llaves o el que proporciona a los fumadores piedras y gasolina para los encendedores.

Los estereotipos sobre estos vendedores siguieron vigentes. El historiador del arte y escritor José Gestoso y Pérez (1904, p. 11), culpaba a los vendedores callejeros de no poseer una mínima actitud capitalista, y los vinculaba, como de costumbre, a un estilo de vida ligera, cuando no a la delincuencia directamente:

Suelen ser gentes maleantes, de costumbres alegres, que jamás han pensado en lo porvenir ni en las amarguras de la miseria, que viven al día y que no conocen siquiera la aspiración de mejorar sus condiciones de vida, para los cuales el ahorro es un mito.

El hispanista y músico irlandés Walter Starkie (1944, p. 127), dejó escrito en sus viajes por Andalucía en los años 30 del siglo pasado, que la venta callejera suponía la actividad típica de gente pobre, en los que era posible constatar una particular actitud ante el trabajo; el limpiabotas, el aguador, el lotero, el barquillero, eran tipos que preferían sacar provecho de su talento para ganarse unas monedas “matando el tiempo”, que trabajar duramente en algún oficio, en el que acaso no ganarían mucho más. Estos trabajos eran ocupados ciertamente por “pícaros pobres y hambrientos” (*ibid.*, p. 127), que mostraban una concepción del trabajo y del tiempo que los viajeros anglosajones consideraban típica del sur de España.

En la segunda mitad del siglo XX, según se institucionalizaban los criterios civilizatorios del *buen ciudadano*, incluyendo una vivienda propia, un oficio estable, un determinado hábito de consumo y unas

formas de expresión educadas, la venta callejera quedó relegada en gran medida a la marginalidad y sus prácticas de venta asociadas al trapicheo de gente de baja estofa, incluyendo emigrantes y los sempiternos gitanos. El estigma de estos llega hasta nuestros días. En la voz ‘gitano’, el *DRAE*, tras caracterizarlos como nómadas, incluye dos acepciones que remiten a la locuacidad embaucadora del vendedor: “que tiene gracia y arte para ganarse las voluntades de otros”, y “que estafa u obra con engaño”, si bien esta última acepción, y tras las airadas protestas de colectivos gitanos, ha sido modificada en 2015 por “trapacero, como ofensivo o discriminatorio”.

Aún hoy, en las entrevistas que llevamos a cabo en nuestro estudio sobre la venta ambulante en Andalucía, se repiten semejantes y antiquísimos estereotipos: “Es normal que cierren el mercadillo —nos dice una señora a raíz del cierre del sevillano mercadillo del Charco de la Pava— “Allí *na* más que hay guarrerías y gente guarra..., *chorizos*..., gitanos..., rumanos de esos vendiendo *robao*... y... y vendiendo huevos y salchichas, que a saber de dónde las sacan esos *mercachifles*”. El discurso de los informantes entrevistados (gente que vive en las inmediaciones de mercadillos, o que los frecuenta directamente), no deja lugar a dudas sobre el arraigo de la imagen estigmatizante sobre los vendedores callejeros. “Hay mucho *trápala* en el mercadillo”, se queja otro entrevistado, recordándonos la pervivencia del campo semántico, incluso del etimológico, asociado a trampa y trapaza.

7. Conclusiones

Como ocurre con la mayoría de los estereotipos, estos se nutren de perspectivas contradictorias, que dan en conjunto una visión ambivalente (López de Abiada, 2004). Así, en ciertas épocas, cuajó una visión costumbrista, que asociaba el vendedor callejero al buen pobre, al rústico, a las prácticas no-modernas de los campesinos o al espíritu de libertad de los gitanos, lo que explica que fuera sobre todo el vendedor andaluz el escogido para simbolizar el romántico *Volksggeist*. En los pregones

se podían oír los lejanos ecos de los juglares, los mercados permitían imaginar el colorido de los zocos, y el lenguaje, la vestimenta y aun el estilo de vida fueron interpretados a veces en términos de *survivals* primitivos y castizos.

Sin embargo, nuestro estudio pone de manifiesto la prevalencia de una arraigada imagen negativa, que se desarrolla con similares anclajes simbólicos a lo largo de la historia: el vendedor ambulante es un ladrón, un embaucador, un pícaro, un charlatán, un vagabundo, un holgazán, un ser al margen de la ley, vinculado a minorías étnicas, extranjeros, gente sin oficio ni beneficio, a los que hay que controlar porque sus prácticas y estilo de vida atentan contra las buenas costumbres, el orden, la salubridad y el civismo. Siempre bajo sospecha, el vendedor callejero es en términos de identificación social, el foráneo, el extranjero, el *otro*, cuya *identidad deteriorada* (Goffman, 2010), proviene en gran medida de ser considerado un extraño. En ese sentido, se constata una misma lógica de etiquetaje y control, basada en la devaluación estigmatizante y el resquemor con las prácticas mercantiles de los vendedores ambulantes, a los que se les presupone una vida de ociosidad, engaño y vagabundeo. Las constantes referencias a la suciedad de las plazas, la mala conservación de los alimentos y objetos vendidos, incluso a las enfermedades que traen consigo, no pueden ser más significativas de una práctica política consistente en asociarlos a lo impuro y contaminante, lo que es harto relevante en un país como España que durante siglos puso en la *limpieza de sangre*, una de las barreras de diferenciación entre lo normal y lo anormal. El desorden físico y étnico estaría en concordancia con el desorden moral, de ahí la lectura en clave de delincuencia del estilo de vida y las costumbres de los vendedores callejeros (fueran o no gitanos, moriscos, extranjeros).

Algunas denominaciones y etiquetas estigmatizantes aparecen tanto en textos jurídicos, como literarios; en clave jocosa y seria, lo que demuestra que el campo semántico al que se les asoció fue transversal. *Trapacero*, *montabanco*, *buhonero*, *vagamundo*, *mercachifle*, *gabacho* son todos

términos densamente simbólicos. Recuérdese que este último, por ejemplo, es sinónimo tanto de los emigrantes franceses que “se ocupan y ejercitan en los ministerios mas baxos y humildes”, como todo lo que es “soez, asqueroso, sucio, puerco y ruin” (Autoridades, 1990, II: voz ‘gabacho’). No extraña, así, que el vendedor ambulante siga hoy entre los arquetipos utilizados como *asustaniños* para controlar a los menores a través del miedo (Del Campo y Ruiz, 2015, pp. 552-553).

Mientras pongo fin a este artículo, leo en el periódico *El Mercurio*, que en Cuenca (Ecuador) existen unos 8 000 vendedores ambulantes (agosto de 2019). El rotativo asegura que, reunidos con el consistorio municipal, los “comerciantes ambulantes [...] están dispuestos a dejar las calles, la informalidad y el desorden”⁵. Este último vocablo es reiterado: “Su presencia además de generar desorden en espacios públicos ha provocado malestar en los negociantes de los mercados y dueños de locales comerciales”. Futuras investigaciones históricas y socioantropológicas sobre los vendedores callejeros permitirían comparar su papel, consideración y estatus en relación a los de otros contextos, como ciudad de Méjico, de cuyo Baratillo se escribía en el siglo XVIII que estaba repleto de vagabundos y ladrones (Konove, 2015), o Inglaterra, donde la venta ambulante también estuvo estigmatizada durante siglos asociada a la criminalidad, el engaño y la ociosidad, a pesar de que, como argumenta Brown (2000, p. 15), los buhoneros contribuyeron notablemente al desarrollo económico, incluso asumieron algunos de los principios del capitalismo, como el *self help*. Entonces podremos averiguar si las constantes históricas que aquí hemos verificado desbordan el ámbito hispánico, y en qué medida algunos de los rasgos que conforman la maltrecha imagen de los vendedores ambulantes responden a lógicas comunes.

5. <https://ww2.elmercurio.com.ec/2019/08/31/en-cuenca-hay-unos-8-000-ambulantes-quien-espacios-fijos-para-trabajar/>

Referencias bibliográficas:

- Alba, C. y Braig, M. (2012). “Organización política local y entrelazamientos transregionales del comercio ambulante en la Ciudad de México”. *Iberoamericana* 12 (48), pp. 129-141.
- Albi, F. H. y Mendoza J. A. (2017). “Mexico City Street vendors and the stickiness of institutional contexts: Implications for strategy in emerging markets”. *Critical Perspectives on International Business* 13 (2), pp. 119-135.
- Arcipreste de hita (1988). *Libro de Buen Amor*. Madrid: Editorial Castalia.
- Archibald, Zofia H.; Davies, John; Grabielsen, Vincent y Oliver, G. J. (2001). *Hellenistic Economies*. Nueva York: Routledge.
- Batréau, Q. y Bonnet, F. (2016). “Managed Informality: Regulating Street Vendors in Bangkok”. *City & Community* 15 (1), pp. 29-43.
- Bernabé, J.M. (1975). *Indústria i subdesenvolupament al País Valencià*. Mallorca: Ed. Moll.
- Bourdieu, P. (2000). “Cómo se hace una clase social?”, en *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bravo-villasante, C. (1978). *Villancicos del siglo XVII y XVIII*. Madrid: Editorial Magisterio.
- Brown, D., 2000. “‘Persons of Infamous Character’ or ‘an Honest, Industrious and Useful Description of People’? The Textile Pedlars of Alstonfield and the Role of Peddling in Industrialization”. *Textile History* 31 (1): pp. 1-26.
- Canales, G. y Costa, J. (1984). “Focos de comercio ambulante y actividades inducidas: Albaterra y Cox (provincia de Alicante)”. *Investigaciones Geográficas* 2, pp. 87-104.
- Capellán, G. (2007). “‘La arquilla del buhonero’. Los vendedores itinerantes en el mundo contemporáneo”. *Los vendedores y las civilizaciones*. Barcelona: Würth.
- Calderón de la barca, P. (1996). *La nave del mercader*. Pamplona: Universidad de Navarra; Kassel: Reichenberger.

- Capmany, A. (1946). *Baladrers de Barcelona*. Barcelona: Ediciones Albón.
- Carcopino, J. (1998). *La vida cotidiana en Roma en el apogeo del imperio*. Madrid: Temas de hoy.
- Caro Baroja, J. (1979). “Sobre la formación y uso de arquetipos en Historia, Literatura y Folklore”, en *Ensayos sobre la cultura popular española*. Madrid: Editorial Dosbe, pp. 89-168.
- Caro Baroja, J. (2000). *Los moriscos del Reino de Granada. Ensayo de historia social*. Madrid: Istmo.
- Cervantes, M. de (2003). *Obras completas*. 2 vols. Madrid: Aguilar.
- Cervantes, M. de (2007). *Novelas ejemplares*. 2 vols. Madrid: Cátedra.
- Clebert, J. P. (1965). *Los gitanos*. Barcelona: Aymá editora.
- Covarrubias Orozco, S. de (1995). *Tesoro de la Lengua Castellana o Española*. Madrid: Castalia.
- Correas, G. (2000). *Vocabulario de refranes y frases proverbiales (1627)*. Madrid: Editorial Castalia.
- Costa Más, J. y Canales Martínez, G. (1983). “La venta ambulante y sus mercados (el caso de la provincia de Alicante). *Investigaciones Geográficas* 1, pp. 87-119.
- Chalmeta, P. (2010). *El zoco medieval. Contribución al estudio de la historia del mercado*. Almería: Fundación Ibn Tafayl de Estudios Árabes, Fundación Cajamar.
- Cross, J.C. (1998). *Informal politics: Street vendors and the State in Mexico City*. Stanford: Stanford University Press.
- Cruz, R., de la (1996). *Sainetes*. Barcelona: Crítica.
- Del Campo, A. (2004). “Investigar y deconstruir el estigma en barrios marginales. Un estudio de caso”. *Zainak* 24 (2), pp. 803-817.
- Del Campo, A. y Ruiz F. C. (2015). “Galería de asustaniños de carne y hueso. Miedo y fascinación en torno a las categorías de la anormalidad en Andalucía”. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares* 70 (2), pp. 547-568.
- Del Campo, A. y Cáceres, F. (2013). *Historia cultural del flamenco (1546-1910). El barbero y la guitarra*. Editorial Almuzara, Córdoba.

- Domínguez Ortiz, A. (1976). *Sociedad y Estado en el siglo XVIII español*. Barcelona: Ariel.
- _____. (1988): *Carlos III y la España de la Ilustración*. Madrid: Alianza editorial.
- Doré, G. y Davillier, Ch. (1988). *Viaje por España*. 2 vols. Madrid: Ediciones Grech.
- Duroux, R. (2000). “España país tradicional de inmigración. Los auverneses de Castilla y sus fuentes”. *Migraciones & Exilios* 1, pp. 97-127.
- Douglas, M. (1973). *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización*. México D.F.: FCE.
- Farzad, H.A. y Mendoza, J.A. (2017). “Mexico City street vendors and the stickiness of institutional contexts: Implications for strategy in emerging markets”. *Critical perspectives on international business* 13 (2), pp. 119-135.
- Fernández Chaves, M. F. y Pérez García, R. M. (2009). *En los márgenes de la ciudad de Dios. Moriscos en Sevilla*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València, Editorial Universidad de Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza.
- Fontaine, L. (1996). *History of Pedlars in Europe*. Durham: Duke University Press.
- Foucault, M. (2001). *Los anormales*. Madrid: Akal.
- García Gómez, E. y Lévi-Provençal, E. (1981). *Sevilla a comienzos del siglo XII. El tratado de Ibn ‘Abdun*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.
- García Mercadal, J. (1999). *Viajes de extranjeros por España y Portugal*. 6 vols. Salamanca: Junta de Castilla y León.
- Garrido, A. (2007). *Viajeros americanos en la Andalucía del siglo XIX*. Ronda: Editorial La Serranía.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gestoso y Pérez, J. (1904). “Costumbres andaluzas: vendedores ambulantes”. *La Ilustración Artística* 1148, p. 11.

- Goffman, E. (2010). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- González Arce, J. D. (2003). *Documentos medievales de Sevilla en el Archivo Municipal de Murcia. Fueros, Privilegios, Ordenanzas, Cartas, Aranceles (Siglos XIII-XIV)*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.
- González Enciso, A. (2011). “La cultura mercantil en la España moderna y la mentalidad empresarial”, *Príncipe de Viana* 254, pp. 13-36.
- Herrero, M. (1963). *Madrid en el teatro*. Madrid: Instituto de Estudios Madrileños, CSIC.
- _____. (1966): *Ideas de los españoles del siglo XVII*. Madrid: Editorial Gredos.
- _____. (1977): *Oficios populares en la sociedad de Lope de Vega*. Madrid: Editorial Castalia.
- Izquierdo, R. (2007). “Los vendedores en la Edad Media hispana”, en *Los vendedores y las civilizaciones*. Barcelona: Würth.
- Jiménez Mancha, J. (2007). *Asturianos en Madrid. Los oficios de las clases populares (siglos XVI-XX)*. Gijón: Museo del Pueblo de Asturias.
- Konove, A. (2015). “On the Cheap: The Baratillo Marketplace and the Shadow Economy of Eighteenth-Century Mexico City”. *The Americas: A Quarterly Review of Latin American History* 72 (2), pp. 249-278.
- La vida y hechos de Estebanillo González* (1990): 2 vols. Madrid: Cátedra.
- Larruga, E. (1787). *Memorias políticas y económicas sobre los frutos, comercio, fábricas y minas de España*. Vol. 1. Madrid: Imprenta de Benito Cano.
- López de Abiada, J. M. (2004). “Teoría y práctica de los estudios imagológicos: hacia un estado de la cuestión”, en *Imágenes de España en culturas y literaturas europeas (siglos XVI-XVII)*, López de Abiada, J. M. y López Bernasocchi, A. (edits.), Madrid: Editorial Verbum.

- López Pérez, M^a. del M. (2004). *Ferias y Mercados en Castilla al final del Antiguo Régimen*. Madrid: Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Geografía e Historia, Departamento de Historia e Instituciones Económicas.
- López de Ayala, P. (1987). *Rimado de Palacio*. Madrid: Castalia.
- Lynch, J. (2005). *La España del siglo XVIII*. Madrid: RBA.
- MacKenzie, A. S. (1831). *A year in Spain*. Vol. II. Londres: John Murray, Albemarle-Street.
- Madroñal, A. (1998). “Juan Francés, vida entremesil de un personaje literario”, en García de Enterría, M^a. C. y Cordón Mesa, A. (ed. lit.), *Actas del IV Congreso Internacional de la Asociación Internacional Siglo de Oro (AISO)*, Alcalá de Henares, 22-27 de julio de 1996, vol. 2, pp. 963-970.
- Magaldi, E. (1930). “Il commercio ambulante a Pompei”. *Atti della Accademia Pontaniana* 60 (2).
- Marcial, M. V. (2003). *Epigramas*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico (CSIC).
- Meijer, F. y Van Nijf, O. (2015). *Trade, Transport and Society in the Ancient World. A sourcebook*. Nueva York: Routledge.
- Menéndez Pidal, G. (1986). *La España del siglo XIII leída en imágenes*. Madrid: Real Academia de la Historia.
- Migeotte, L. (2009). *The economy of the greek cities*. Berkeley: University of California Press.
- Moncada, S. (1746). *Restauración política de España y deseos públicos*. Madrid: Juan de Zúñiga.
- Montero, M. (2016). “La mentalidad social de los trabajadores de Vizcaya a comienzos de la industrialización. Los estereotipos y los imaginarios obreros”. *Studia Historica: Historia Contemporánea* 34, pp. 215-247.
- Navarro Domínguez, J. M. (1997). *La Feria de Mairena del Alcor: Mercado y Fiesta (1750-1850)*. Sevilla: Diputación de Sevilla, Ayuntamiento de Mairena del Alcor.
- Noah, M.M. (1819). *Travels in England, France, Spain and the Barbary States in the Years 1813-14 and 15*. Nueva York: Kirk and Mercein.

- Núñez, F. (2008). *Guía comentada de música y baile preflamencos (1750-1808)*. Barcelona: Ediciones Carena.
- Palacio Atard, V. (2006). *Carlos III, el rey de los ilustrados*. Barcelona: Ariel.
- Quevedo, F. (2009). *La hora de todos y La fortuna con seso*. Madrid: Castalia.
- Quiñones de Benavente, J. (1999). “Discurso sobre los gitanos”, en Grande, F., *Memoria del Flamenco*. Madrid: Alianza Editorial.
- Remesal, J. (2007). “Los comerciantes del aceite bético durante el Imperio Romano”, en *Los vendedores y las civilizaciones*. Barcelona: Würth.
- Reina, A. (2012). *La pintura costumbrista en Sevilla*. Sevilla: Diputación de Sevilla.
- Rey Castelao, O. (1988). “Gallegos y franceses en un espacio común”. *Obradoiro de Historia Moderna* 7, pp. 171-194.
- Roever, S. y Skinner, C. (2016). “Street vendors and cities”. *Environment & Urbanization* 28 (2), pp. 359-374.
- Rojas, F. de (2000). *La Celestina. Tragicomedia de Calisto y Melibea*. Barcelona: Crítica.
- Sand, G. (1975). *Un invierno en Mallorca*, Palma de Mallorca: Antigua Imprenta Soler.
- Semanario Erudito que comprende varias obras inéditas, críticas, morales, instructivas, políticas, históricas, satíricas y jocosas de nuestros mejores autores (1788)*: Tomo 9. Madrid: Blas Román.
- Starkie, W. (1944). *Don Gitano. Aventuras de un irlandés con su violín en Marruecos, Andalucía y en La Mancha*. Barcelona: Ediciones Pal-las.
- Tirso de Molina (Gabriel Téllez) (1968). *Obras dramáticas completas*. 3 vols. Madrid: Aguilar.
- Torres Villarroel, D. de (1991). *Visiones y visitas con Don Francisco de Quevedo*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Vélez de Guevara, L. (2002). *Más pesa el rey que la sangre y Reinara después de morir*. Madrid: Akal.

Vicente, G. (1996). *Teatro castellano*. Barcelona: Crítica.

Volpato, CH.; Andrighetto, L. y Baldissarri, C. (2017). “Perceptions of Low-Status Workers and the Maintenance of the Social Class Status Quo”. *Journal of Social Issues* 73 (1), pp. 192-210.

La construcción del imaginario de la cantina en *El Rincón de los Justos* de Jorge Velasco Mackenzie

The construction of the tavern's imaginary in *El Rincón de los Justos* by Jorge Velasco Mackenzie

A construção do imaginário da cantina em *El Rincón de los Justos*, do Jorge Velasco Mackenzie

María Patricia Valverde

Universidad de Cuenca

E-mail: mariapatriciavalverde@gmail.com

Resumen

Las ciudades se fundan y se constituyen por un conjunto de calles, plazas y casas en la que se congregan diversos grupos humanos; y son abordadas desde diferentes perspectivas. La literatura, por ejemplo, toma los “restos” de la realidad para fabular una urbe que recuerda, detesta o desea; donde lo único verdadero constituye el ejercicio de desciframiento y sus relaciones con los personajes y sus historias. Este ensayo, que es el resultado de un proyecto de investigación mayor, analiza la obra *El Rincón de los Justos* (1983) de Jorge Velasco Mackenzie, desde la construcción del imaginario de la cantina, para evidenciar de qué manera este espacio, a través de la risa y el carnaval, se constituye en un dispositivo de contrapoder que provoca el estallido de las jerarquías y el orden social, para transformarse en una morada en la que habita la diversidad y la libertad.

Palabras clave: Narrativa Ecuatoriana, ciudad, cantina, diversidad.

Abstract

Cities are founded and constituted by a group of streets, squares, and houses in which diverse human groups congregate, and are approached from different perspectives. Literature, for example, takes the “remains” of reality to fable a city that remembers, detests, or desires; where the only real thing is the deciphering exercise and its relationships with characters and their stories. This essay, which is the result of a larger research project, analyzes the work *El Rincón de los Justos* (1983) by Jorge Velasco Mackenzie, from the construction of the tavern’s imaginary, to show in which way this space, through laughter and carnival, becomes a device of counter power that causes the explosion of hierarchies and social order, to transform itself into a dwelling in which diversity and freedom dwells.

Keywords: Ecuadorian narrative, city, tavern, diversity.

Resumo

As cidades são fundadas e constituídas por um conjunto de ruas, praças e casas onde se congregam diversos grupos humanos; e eles são abordados de diferentes perspectivas. A literatura, por exemplo, leva os “resquícios” da realidade para a fábula de uma cidade que ela lembra, detesta ou deseja; onde a única coisa verdadeira é o exercício de decifração e sua relação com os personagens e suas histórias. Este ensaio, resultado de um projeto de pesquisa maior, analisa a obra *El Rincón de los Justos* (1983) do Jorge Velasco Mackenzie, a partir da construção do imaginário da cantina, para mostrar como esse espaço, por meio o riso e o carnaval, se constituem em um dispositivo de contra poder que provoca a explosão de hierarquias e da ordem social, para se tornar uma morada na qual habitam a diversidade e a liberdade.

Palavras-chave: Narrativa equatoriana, cidade, cantina, diversidade.

Recibido: 20/11/2020

Aceptado: 30/12/2020

1. Latinoamérica y Ecuador: de la ciudad ideal al caos metropolitano

A partir de la Conquista, las ciudades en América Latina se erigen bajo un ideal de orden civilizador. La fundación española implementó un sistema urbano homogéneo para cada pueblo conquistado utilizando como modelo el “trazado clásico” o también denominado damero. Como señaló Ángel Rama (1984), “las ciudades ideales surgen en la inmensa extensión americana regidas por una ‘razón ordenadora’ que se revela en un orden social jerárquico transpuesto a un orden distributivo geométrico” (p. 19). En el centro convergen y se encuentran los poderes político, económico y judicial; en oposición al margen o a la periferia constituida en su mayoría por una población campesina-indígena. Esta ciudad idealizada por el orden de sus espacios supuso, entre otras cosas, el control por parte de la Corona y marcó el inicio de la concentración del poder en determinados sectores de la urbe.

En el año 1880, las ciudades latinoamericanas comenzaron a experimentar nuevos cambios, tanto en su estructura social como física. La importancia que dio el mercado mundial a los países latinoamericanos como proveedores de materias primas y productos manufacturados, generó un incremento sustancial en el capital y la concentración del mismo en pequeños grupos. Para José Luis Romero (1986), este hecho significó el desarrollo sobre todo de las ciudades capitales y portuarias, en donde se concentraron los grupos burgueses dominantes: banqueros, financistas, exportadores, magnates de bolsa, quienes a partir de la construcción de edificaciones modernas desearon reflejar la prosperidad que vivían sus ciudades (p. 134). Las nuevas burguesías renovaron las formas de vida y estructuras tradicionales imitando los modelos de las grandes ciudades europeas.

A finales de los años cuarenta, en general, en América Latina se generó un acelerado proceso urbanístico que respondía al desarrollo económico de cada región. La estabilidad financiera proyectada por las grandes urbes sedujo a la población empobrecida del campo que migró en grandes

oleadas hacia “el centro”, para participar de este cambio. Estos grupos se asentaron arbitrariamente en las ciudades provocando “una sociedad desorganizada, inestable, pero sin duda creciente” (Romero, 1986, p. 124). La ciudad ideal amenazada por la inserción de grupos minoritarios con su cultura, tradiciones y modos de vida se transforma en un espacio diverso en constante tensión. En otras palabras, la oposición espacial centro/periferia se desplaza, generando una nueva ciudad caracterizada por una población multicultural y heterogénea.

Con la llegada de la Modernidad en el siglo XX, poco o nada quedó de la ciudad ideal y ordenada. La ciencia, el progreso y la tecnología dieron paso a un pensamiento optimista que sentó las bases de un nuevo proyecto: la ciudad del futuro. Así surgieron las metrópolis y megalópolis, grandes ciudades con edificaciones modernas y amplias vías que mejoraron el comercio, la comunicación y provocaron un acelerado ritmo de vida en sus habitantes. Sin embargo, el desarrollo de la urbe no se dio de forma homogénea, lo que a su vez, ocasionó la aparición de “puntos focales deconstruidos en barrios, suburbios y en la variedad de poblaciones ‘espontáneas’ —villas miseria, favelas, callampas, cantegriles— que forman los cinturones de pobreza o son ‘islas’ en el propio centro de la ciudad” (Aínsa, 2013, p. 27). La ciudad futura, lejos de su ideal progresista, emergió en medio del desorden y del caos; en donde el lujo y la pobreza conviven en constante tensión en barrios cercanos diferenciados de forma drástica.

En el Ecuador, recién en los años sesenta las relaciones urbano-rurales se adecuaron a los nuevos requerimientos del sistema capitalista. Como afirma Diego Carrión (1987), “la estructuración espacial de la producción comienza a modificarse e integrarse en estructuras espaciales con influencia regional y nacional” (pp. 83-84). Es decir, las grandes ciudades se convierten en los centros articuladores de las nuevas formas de acumulación. De esta forma, surgieron los dos principales focos económicos de la nación: Quito, como capital ecuatoriana (poder político), y Guayaquil, como puerto principal del país (poder económico).

En el caso de Quito, el auge económico no modificó la estructura americana que caracterizaba a la ciudad desde su fundación española. Esta logró mantenerse intacta varios siglos después, como afirma Eduardo Kingman (2006):

Este orden señorial, estamental y al mismo tiempo diverso comenzó a modificarse en términos sociales y culturales, y en el caso específico de Quito a finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX, con las transformaciones liberales, el desarrollo de las vías (particularmente el ferrocarril) y la dinamización del mercado (p. 41).

El deseo por conservar el patrimonio urbano no impidió que la ciudad quiteña se desarrollara como otras grandes capitales latinoamericanas. Los edificios, las grandes avenidas y los pasos a desnivel se desplegaron hacia el norte para diferenciarse de las pequeñas comunidades rurales fronterizas y como símbolo de crecimiento y progreso propios de la ciudad moderna. El caso de Guayaquil fue distinto. El hecho que la ciudad contara con uno de los puertos más importantes en el Pacífico significó un ingreso económico superior del resto de ciudades, y en consecuencia, un mayor crecimiento urbano. Las pequeñas burguesías se adueñaron de los espacios cercanos al puerto y, por tanto, cercanos al centro de la ciudad, para construir fábricas y establecimientos de comercio. Las plazas de empleo generadas atrajeron a los sectores campesinos y rurales del país. De esta forma, el proceso de modernización de la urbe porteña, en palabras de Raúl Vallejo (1995), se vio tergiversado por la tugurización de su centro urbano y la conformación de extensos ‘cordones de miseria’. Guayaquil se presenta como un “espacio en donde insurgen las migraciones de los sectores empobrecidos del campo y de otras provincias del país, con lo que la ciudad se convierte en un caldero de ebullición de los sectores marginales” (p. 333).

En este contexto, surge la denominada Nueva narrativa ecuatoriana, caracterizada no solo por recrear este período de transición, sino por interiorizar la problemática que todo el proceso modernizador supuso.

La denuncia social dio paso al testimonio de forma que personajes, sobre todo marginales, desde su sensibilidad y experiencia complejizan la injusticia social que vive el país. Además, esta corriente se caracterizó por una evolución en los procesos narrativos y de configuración literaria: la narración lineal es reemplazada por la multiplicidad de voces, por estructuras fragmentadas con piezas inconexas, y temáticas con diversos niveles de significación.

El guayaquileño Jorge Velasco Mackenzie figura entre el grupo de escritores pertenecientes a esta corriente literaria. Su novela más representativa, *El Rincón de los Justos* (1983)¹, precisamente recrea la realidad que vive un populoso sector de la urbe porteña en los años setenta. El autor construye un barrio marginal, la Matavilela, como representación de todos los barrios suburbanos de la ciudad de Guayaquil. Sin embargo, no lo denuncia, lo celebra. El conflicto solo llega hasta el final cuando los habitantes del barrio son expulsados hacia la periferia (las pampas del Guasmo), mientras tanto, lo que interesa es el conjunto de relatos, las voces de los personajes, la configuración de la ciudad y sus espacios; aquellos recovecos donde fluyen las alteridades.

Este ensayo tiene como objetivos analizar, por un lado, las tensiones históricas que devinieron en la configuración de los espacios urbanos de la ciudad de Guayaquil en el siglo XX; y, por otro lado, de qué manera la cantina, como un ámbito a través de la risa y el carnaval, se constituye en un dispositivo de contrapoder que provoca el estallido de las jerarquías y el orden social, para transformarse en una morada en la que habita la diversidad y la libertad.

1. Las citas tomadas pertenecen Jorge Velasco Mackenzie, *El Rincón de los Justos* de la edición de Libresa, Quito, 2010.

2. La ciudad: espacio de la diversidad, la risa y el carnaval

Tradicionalmente, el término *ciudad* se emplea para delimitar un espacio (urbano/rural) dentro de un territorio; definición que para Néstor García Canclini (1997) se limita a designar características superficiales, sin dar cuenta de los procesos identitarios y de translocación que los cruces entre uno y otro espacio suponen (p. 69). Pero, sobre todo, exime los procesos históricos, políticos, económicos y culturales que caracterizan las manifestaciones materiales y simbólicas de una sociedad. Para Gisela Heffes (2013), las ciudades “no son solo fenómenos físicos, formas de ocupar el espacio o tipos de aglomeración; son, además, espacios donde los fenómenos de expresión entran en contacto con la racionalización, con el objeto de sistematizar la vida social” (p. 23).

Entendemos por ciudad a “uno de esos ámbitos en los que puede manifestarse, realizarse o imaginarse todo lo que es posible en el plano de la sociedad” (Cucó, 2004, p. 84); o, en palabras de Manuel Vázquez Montalbán, a la organización misma de la vida, pues la ciudad “es un espacio socialmente construido que influye, transcurre y evoluciona con la propia vida del individuo o de la colectividad” (Aínsa, 2013, p. 73). En otras palabras, la *ciudad* constituye un conjunto de hechos, memorias, lenguajes, deseos, imágenes que identifican a una sociedad en función del espacio que habita.

Evidentemente, en la ciudad se despliegan diferentes espacios con características particulares que no se limitan a un simple hecho físico. Para Armando Silva (2006), la teoría de los imaginarios urbanos comprende un análisis abstracto, es decir, un ejercicio ligado con “el uso e interiorización de los espacios y sus respectivas vivencias por parte de unos ciudadanos dentro de su intercomunicación social” (p. 24). De forma que la urbe y su microcosmos son concebidos como lugares del acontecimiento cultural y a la vez como escenarios de un efecto imaginario.

A partir de lo anterior, podemos analizar diferentes categorías que nos permiten comprender cómo se configura la ciudad y sus espacios. El territorio, por ejemplo, más que un sector delimitado por marcas físicas comprende la apropiación simbólica del espacio a partir de las relaciones que se establecen entre el lugar habitado y su conexión con el pasado. De modo que, el territorio, según Silva (2006), se caracteriza por un lado, como noción afectiva, debido a que el espacio habitado es resultado del legado familiar; y por otro, como “hecho cultural, debido a que los sujetos se llegan a identificar por las prácticas similares que realizan dentro del mismo” (p. 54). Marcas inscritas en el mismo uso del espacio que las legitima como patrimonio de un sector social, y como ejercicio del lenguaje.

Ahora bien, decimos que un espacio se territorializa en la medida que se marcan límites y no permiten la presencia del otro, del extranjero, como lo sostiene el filósofo Zygmunt Bauman. El límite comprende una manifestación tanto indicativa como cultural, pues “el uso social de un espacio marca los bordes dentro de los cuales los usuarios ‘familiarizados’ se auto reconocen y por fuera de los cuales se ubica al extranjero o, en otras palabras, el que no pertenece al territorio” (Silva, 2006, p. 59). Esto es importante en la medida que nos permite reconocer dos grandes tipos de espacios en lo urbano: El espacio público u oficial, diseñado por instituciones y grupos privilegiados para uso de la colectividad; y el privado o diferencial de dominio individual, que consiste en una “marca territorial que se usa e inventa en la medida en que el ciudadano la inscribe” (Silva, 2006, p. 347).

Además, el imaginario urbano requiere para su configuración de experiencias que resulten de la práctica cotidiana como los ritos urbanos. El rito, en tanto acto tradicional de un colectivo, constituye una pieza clave para la construcción de lo simbólico en un espacio determinado. Lo simbólico habría de entenderse como “lo atinente a una semiótica de las pasiones en la cual las emociones y la sensibilidad hacen que los ciudadanos nos expresemos con actos rituales” (Silva, 2006, p. 327).

Es decir, el rito posibilita la conformación de espacios colectivos que permiten una intercomunicación directa entre los ciudadanos que se identifican en una misma práctica social.

En esta línea, Mijaíl Bajtín (1989), desde la teoría del cronotopo, señala que existe una “intervinculación esencial de las relaciones temporales y espaciales asimiladas artísticamente en la literatura” (p. 269). Más allá de la mimesis, comprende un ejercicio ligado a la creación de otra realidad de orden estético. Para Olga Arán (2009), “el cronotopo es un conjunto de procedimientos de representación de los fenómenos temporales y espaciales que logran refractar de modo particular el tiempo y espacio reales” (p. 125). En otras palabras, entendemos por cronotopo a la realidad representada, al conjunto de imágenes ficcionalmente construidas que resultan de la interpretación de un espacio concreto y un tiempo específico. En el caso de la literatura, la construcción de lo urbano afecta y guía el uso social, y modifica la concepción del espacio en la realidad, a tal punto que en algunas ocasiones la función otorgada a ciertos lugares en el ámbito real se ha determinado por la función que el autor ha dispuesto en el ámbito ficcional. Es decir, la configuración del imaginario urbano, más que una representación material, constituye la expresión simbólica de quienes lo habitan.

La cantina constituye un espacio de interacción social y cultural, un espacio de la diversidad, la fiesta, la risa y el carnaval. Mijail Bajtin (1933), afirma que durante el carnaval se produce, momentáneamente, un estallido de las jerarquías sociales, generando de esta manera, un escenario de absoluta libertad e igualdad debido a que se suprimen las diferencias y la norma establecida por la clase social dominante. Para Raúl García (2013), el carnaval implica:

el entrecruzamiento festivo de voces y cuerpos hacia la instalación transitoria de un mundo invertido, donde los/as marginados/as acceden al trono por un día. Se trata de un proceso lúdico en virtud del cual ocurre un determinado desmantelamiento, más o menos

explícito de las jerarquías hegemónicas a través de la parodia y de la risa (p. 122).

Es decir, la noción de carnaval se aplica a cualquier ámbito social en el que se produzca una desterritorialización de los valores dominantes, y la subversión de los grupos oprimidos. Además, está ligado a situaciones festivas en donde la risa actúa como dispositivo de liberación del orden hegemónico. Para Bajtin (1933), la risa carnavalesca es ambivalente: “alegre y llena de alborozo, pero al mismo tiempo burlona y sarcástica” (p. 12). Es decir, la risa es subversiva en la medida en que provoca la degradación de las verdades absolutas impuestas por las clases dominantes. Hegel (1948), menciona que lo cómico, y por extensión la risa, hacen a “una persona libre dueña de lo que constituye el fondo esencial de su pensamiento y de su actividad” (p. 178).

La presencia de estas categorías permite evidenciar la manifestación de lo carnavalesco en la obra literaria. Es decir, la carnavalización de la literatura comprende un ejercicio ligado a la creación de escenarios festivos en los que se subvierte el orden hegemónico establecido. Siguiendo con Bajtín (1933), la fiesta irrumpe provisionalmente en el funcionamiento del sistema oficial, ocasionando un quiebre irreparable en su organización estamental. Por un breve lapso, la vida sale de sus carriles habituales y penetra en los dominios de la libertad utópica. En este sentido, la cantina constituye un espacio por excelencia de la carnavalización, en donde la fiesta y la risa derivadas de la bebida generan un ambiente de absoluta libertad entre sus participantes.

3. Guayaquil en su cantina: De la Matavilela a “El Rincón de los Justos”

El Rincón de los Justos se presenta como una novela colectivista: es el conjunto de voces e historias de personajes marginales como borrachos, prostitutas, mendigos, y cachineros. Velasco Mackenzie hace de la cotidianidad de estos seres algo que contar. Entre partidos de

fútbol, romances frustrados, muerte de ídolos, héroes de cómics..., se configura una obra cuyo protagonista es el espacio. Todos los elementos que conforman la novela se cohesionan en un mismo escenario, la Matavilela, y sobre todo, en el corazón de este, la cantina, protagonista “de ese otro orden que se enfrenta permanentemente a la convención social de una ciudad que lo está agrediendo siempre, reconociéndolo de manera vergonzante pero, al mismo tiempo, con unas enormes ganas de expulsarlo de sí” (Vallejo, 1995, p. 333). Un espacio que concentra toda la cultura de una ciudad, que aunque lo expulse, no logra deshacerse de él.

La Matavilela es un barrio marginal que representa el imaginario simbólico de todos los sectores suburbanos de Guayaquil. Para llegar a este lugar, el autor mapea un recorrido por reconocidas calles de la urbe porteña: “desde Machala a Quito y de Quito a Pedro Moncayo, siguiendo por Pío Montúfar, Seis de Marzo hasta llegar a Santa Elena” (Velasco, 2010, p. 101); para situarnos en el centro de la ciudad, cerca de lo que hoy es el Malecón Simón Bolívar. Este trazado dibuja un barrio de cinco calles y cuatro cuadras estrechas; un territorio con sus propios límites que irrumpe en el centro generando un verdadero mosaico en la ciudad. Además de estas referencias espaciales, el narrador da cuenta de un tiempo específico en el que se circunscriben los hechos de la obra. Por citar un ejemplo, en el tercer capítulo, durante el recorrido que hacen los jóvenes burgueses del clan de Paco por la ciudad, la emisora radial anuncia la muerte del reconocido cantante Julio Jaramillo. No hablamos de una mimesis, sino de un ejercicio ligado a la creación de otra realidad de orden estético. Es decir, la representación de una representación. En este caso, Velasco Mackenzie alude a la muerte del cantante para evidenciar el fragmentarismo de la sociedad guayaquileña del siglo XX. Es decir, no se trata solo de reconstruir contextos y actores del pasado, sino de otorgarles nuevas significaciones. De esta forma, en función de un mismo cronotopo podemos visualizar dos realidades diferente orden. Por un lado, las esferas altas, representadas por el grupo de jóvenes burgueses a quienes no les importa el hecho:

Grandes titulares anunciaban: MURIÓ JULIO JARAMILLO. Nos quedamos focos, animados por la sorpresa. ¿Murió?, preguntó el Rulo [...] de verdad ha sido, dije yo, y sentimos como toda la ciudad se elevaba hacia las ondas radiales, buscaba números en los diales que de pronto se habían olvidado de Janis Joplin, de Santana, Frank Zappa, la onda atrás con nosotros que decidimos allí mismo no guardarle respeto al muerto y celebrarla más bien en el Murciélagu (pp. 135-136).

Y, por otro, los personajes marginales de la Matavilela, símbolo de la cultura popular de la ciudad, que mitifican la figura de uno de sus ídolos en una breve narración que aparece en la obra, a manera de caja china, denominada “El Cuento de Erasmo”:

y yo de golpe recordé esa noche oscura cuando me hice el juramento en una ciudad lejana y dije que si morías primero, sobre tu cadáver iba a dejar caer estas palabras, que son todo menos tu falsía, el telón que abro sobre tu verdad a la hora de tu muerte (pp. 177).

De igual manera, la configuración del cronotopo no trata nada más de mostrar la realidad del espacio representado en tanto real, sino que siendo el mismo espacio es otro por la materialidad histórica que permea su representación, “es una realidad representada en su modo de existencia singular y única, es un realismo de carácter superior” (Arán, 2009, p. 127). En este sentido, la representación de la ciudad y la muerte de Julio Jaramillo recreados en la novela, más que referencias espaciales y temporales, constituyen una cronotopía en tanto nos permiten visualizar diferentes realidades que muchas veces son silenciadas por las estructuras dominantes que niegan la otredad.

Ahora bien, en función del cronotopo de la ciudad guayaquileña de los años setenta, el autor configura el imaginario urbano de Matavilela. A partir de elementos simbólicos, sensoriales y discursivos:

una mujer descalza se mueve: sujeta sostenes con alfileres, calzones con hilos invisibles que los dejan suspendidos en el aire . . . un grupo de muchachos paviolos sale en precipitada carrera desde el puesto de revistas rumbo a la calle Santa Elena, hay un intento de cierra puertas . . . una india que vende flores y yerbas medicinales protege con su cuerpo el de su hijo (p. 97).

Como vemos, el imaginario urbano de este lugar constituye un conjunto de diversas realidades, un rizoma de personajes, de hechos cotidianos y lugares comunes que conforman un plano múltiple, y a la vez particular frente ese macrocosmos que es Guayaquil. Ciudad, que para esos años, trataba de constituirse únicamente como un plano moderno.

Matavilela, además, constituye un escenario de la colectividad, y como tal, forma parte del espacio público dentro de la ciudad. Pese a que lo público tiende a la autoconstrucción, según Armando Silva, en su conformación participan grupos privilegiados o también llamados elitistas; para quienes, la Matavilela figura como un lugar no deseado, un espacio que debe desaparecer. En la obra se evidencia este proyecto invisibilizador cuando el autor describe el barrio desde puntos focales elitistas. Por un lado, desde la mirada de la autoridad de control: “alejados del lugar, los agentes del orden veían en esas calles una zona privada, mundo aparte y rojizo donde vivir era caer en el espacio de las vacilaciones” (p. 99).

Por otro, desde la mirada de la autoridad escolar: “las putas hacían rebajas a sus clientes, estudiantes que buscaban emociones fuera del Colegio Mercantil, ubicado a la vuelta de la cuadra . . . Es el martirio este lugar inmundo, solía decir el rector en las reuniones con los padres de familia” (p. 111). Y finalmente, desde la mirada de la autoridad religiosa representada por las Damas de la Caridad, que una vez al mes visitaban el barrio para recolectar de las alcancías con la imagen de la Martillo Virgen el óbolo para su beatificación: “dinero caído del mal y llegado al bien, le gustaba decir a la Presidenta de la orden” (p. 99).

Cargada de atributos negativos, la Matavilela se visualiza desde fuera como un lugar peligroso, sucio, lúgubre, donde el caos y el desorden vuelven más pesada la bruma que lo cobija. Los grupos dominantes la miran como un tumor que debe ser extirpado para evitar que el resto de la ciudad se contamine. En consecuencia, los habitantes del barrio finalmente son desalojados por órdenes municipales y reubicados en las pampas del Guasmo. En esta expiación que reafirma la dinámica del damero, un único espacio sobrevive: la cantina.

3.1. El imaginario de la cantina: brindar por la vida

Al interior de la Matavilela se encuentra la cantina “El Rincón de los Justos”, lugar que convoca a los principales personajes del barrio, y por tanto, constituye el escenario central de la obra. La cantina, cuyos antecesores fueron las pulperías² y las chicherías³ se define como un establecimiento público de carácter popular caracterizado por expender en su interior bebidas alcohólicas y alimentos. A diferencia de los elegantes salones de bebidas, la cantina se construye dentro de una casa particular, y por tanto, se considera un espacio fronterizo entre lo público y lo privado. Luque-Romero y Cobos (2009), señalan que tradicionalmente este espacio suele establecerse en inmuebles de dos plantas, en donde la parte superior se destina a la vivienda, mientras que en la inferior se ubicaban los distintos elementos que la componen (p. 356).

2. Para Drinot & Garofalo, las pulperías andinas fueron pequeñas vinerías y fondas que vendía alcohol, pan, pescado frito y otros artículos ibéricos de primera necesidad (109). Alberto Garufi, afirma que las pulperías eran establecimientos existentes en las zonas rurales, donde se podía beber y practicar distintos juegos de azar (304).

3. Rosario Olivas, señala que el origen de las “tabernas de chicha” o chicherías data de los primeros años de la época virreinal. Estos espacios se establecieron en todas las ciudades, pueblos y caminos porque la chicha era la bebida que más consumían los indios, mestizos y españoles de todos los niveles sociales (322). Por su parte Julio Ortega describió la chichería como un espacio “antioficial, en él se conjugan indios, cholos y mestizos: barrio ‘alegre’, lugar de intermediación étnica y social, espacio de activa comunicación” (48-49).

Velasco Mackenzie sigue este trazado para construir su imaginario. La vivienda de Doña Encarnación Sepúlveda, propietaria de El Rincón de los Justos, se divide en un altillo el cual es ocupado por esta y por su protegida, la Martillo Morán, como vivienda; y la planta baja, en donde se encuentra ubicada la cantina. Este aspecto residencial confiere a la cantina una sensación de familiaridad, por tanto, este espacio dentro del barrio se visualiza como una vivienda más que abre sus puertas a los vecinos del sector. Para el escritor español Pepe Cobos (1963), la cantina “por fortuna, todavía no ha sido contaminada por la arquitectura funcional y afeada del cemento y el cristal” (p. 121). De esta forma, el trazado de su construcción y los elementos simples de su decoración generan un estado de confort en quienes lo habitan haciéndolos sentir como en casa.

La palabra rincón (núcleo del sintagma nominal) define y califica la cantina como un lugar pequeño y apartado, un espacio que se forma en el encuentro de dos paredes o superficies. Para Gastón Bachelard (2000), el rincón “es un refugio que nos asegura un primer valor del ser: la inmovilidad” (p. 128). Es decir, en este espacio se detiene el tiempo pues se aísla de la realidad del mundo exterior; es la negación misma del universo. La cantina de Velasco Mackenzie se caracteriza como rincón en tanto actúa como refugio en donde el sujeto se protege, se cubre, se oculta. Es un lugar de evasión, de escape de la cotidianidad; una morada que brinda protección y seguridad a quienes la habitan.

Al interior de la cantina encontramos algunos elementos que distinguen este espacio de otros relacionados con el ámbito de la bebida. Ejemplo de ello es la gramola, o popularmente conocida como rockola, que acompaña las noches bohemias en el rincón entonando melancólicos pasillos y boleros: “Patafuerte, sentándose y bebiendo el resto que ha quedado en una botella. Escuchamos la song y nos barajamos [...] Viiiiirgeeeeeen de medianocheeeee cuuuuuubreeeee tu desnudeeeeeez, Daniel Santos en la rockola” (p. 150). La música rockolera constituye un símbolo urbano, en tanto los seres que habitan la cantina se sienten identificados con ella.

Junto a la rockola se encuentra una urna con la imagen de la beata Narcisa de Jesús, con ella adentro, a Doña Encarnación, “le cambia la suerte, tiene ganado el cielo y los billetes que los borrachos dejan entre sus manos” (p. 114). Es costumbre en la urbe porteña e incluso en el país, colocar imágenes religiosas en los locales comerciales como una suerte de ritual para atraer prosperidad. En este caso, Velasco Mackenzie, satiriza esta práctica colocando un santo en un lugar profano, hecho que no es exento de la realidad. A más de la imagen, para atraer suerte Doña Encarnación conserva un “hueso de muerto que mantiene hecho un atado detrás de la rockola” (p. 93).

Este tipo de prácticas y rituales resultan comunes entre los habitantes de la ciudad. De esta forma, el símbolo urbano, entendido como construcción social, requiere de experiencias que resulten de una práctica cotidiana. Es decir, el imaginario de la cantina no solo se configura a partir de elementos materiales como los señalados, sino que parte fundamental son las prácticas sociales que dentro del mismo se realizan: la veneración de santos, las preferencias musicales y las creencias supersticiosas son expresiones de toda una cultura con las que el autor particulariza su escenario.

Complementan el espacio una barra, el mostrador, una pila de jabas amontonadas, un wáter y las mesas, quemadas en el borde por los cigarrillos, en donde los visitantes dejan escrito su paso por el lugar: “aquí chupó miguelón, güevas para el que lee” (p. 91). Todo este conjunto de elementos materiales y expresivos configuran un espacio especialmente dedicado a la sociabilidad. Como señalan Luque-Romero y Cobos, “su clave precisamente está en el código múltiple, no muy explicitado, que permite a sus clientes ser acogidos e integrados en su ambiente” (p. 357); en un período de tiempo de relación efímera y de negación de la realidad. La cantina de Velasco Mackenzie busca visibilizar a los seres que habitan estas moradas, a partir de la creación de un discurso alternativo, tenso y diverso. Es el caso del Diablo Sordo, vendedor de cigarrillos y golosinas en la esquina del cine Lux, y enamorado perdido de Narcisa Martillo,

salonera de la cantina. Nadie conoce su nombre, se lo llamó el Diablo desde el día de la alianza con Fuvio Reyes, “cuando había prometido servir de campana en los hurtos domésticos . . . y el apellido fue su mal de oído o su ociosidad permanente que lo mantenía sentado en el banquito, frente al charol” (p. 87).

Para este personaje, la cantina constituye un espacio utópico pues en él puede dar rienda suelta a su amor por la salonera. De acuerdo con Aínsa, el espacio utópico es un lugar de oposición o de resistencia frente al orden real existente, y respecto al cual, en su lugar, se propone uno radicalmente diferente (Aínsa, 1999, p. 21). En este caso, la realidad del romance que mantenía la Narcisa Martillo con el Sebas, no fue impedimento para que el Diablo Sordo imaginara una realidad diferente junto a ella: “Cuando visitaba el Rincón de los Justos, pedía cerveza negra y se emplutaba mirándola” (p. 70). En cierta ocasión y por accidente, sus cuerpos se tocaron, entonces corrió al wáter para desahogarse escribiendo con letras grandes: “estoy enamorado loco de la Narcisa Martillo” (p. 86). La escritura, en este caso, determina la existencia del sujeto en el espacio habitado. Lo hace visible. Entonces, para el Diablo aquel lugar ya no fue más un “sitio inmundo” sino su eterno lugar sagrado.

En el Rincón..., espacio que niega la realidad, el Diablo Sordo se auto elimina al firmar sus escritos bajo el pseudónimo de Raymundo, nombre que a su vez suprime al individuo para simbólicamente referir a una colectividad. Así lo afirma Encarnación Sepúlveda al decir: “Raymundo es todo el mundo” (p. 86). Como a otros, “al solitario bebedor le gustaba mirar las vueltas del disco, pese a que no oía sus sonidos, las palabras y los ritmos eran bienes conocidos de otra época, de otro mundo lejano y alborotado que él intentó destruir” (p. 87). Solo en la cantina el Diablo Sordo desaparece, se oculta de la realidad cotidiana para ser otro, ya no el inválido charolero de la esquina del Lux, sino el poeta anónimo de El Rincón de los Justos. En este sentido, la cantina constituye un espacio utópico en tanto posibilita que sus habitantes sean dueños de una realidad alternativa.

Ocurre algo similar con Narcisa Martillo. La protagonista había quedado huérfana de niña y Doña Encarnación la llevó consigo para que viviera y posteriormente trabajara en el salón, pues veía en ella “su prolongación”. Era bien sabido que la Narcisa Martillo, se dejaba “sobajear de todos los borrachos del salón” (p. 75); de ahí que las Damas de la Caridad quisieran llevársela para que con suerte se convirtiera como la beata de Nobol. Pero en realidad, “cada una imaginaba a la Narcisa metida en su cocina. . . zurciendo medias y calzoncillos, cediendo a la bondad nocturna de los hijos pajeros” (p. 92). Por tal razón, la Narcisa veía en la cantina su escape, un refugio frente a la cruda realidad que le tocaría vivir. Además, ese espacio, para ella, constituía un lugar idílico, pues en él podía consumir su romance con el Sebas. En el Rincón, “los dos seres daban la sensación de vivir un encierro momentáneo, simulaban estar solos compartiendo aquellos bienes terrenales” (p. 118).

Para Sebastián, por el contrario, el Rincón de los Justos y el barrio en general constituían su territorio personal. Según Armando Silva, un territorio se crea a partir de la apropiación simbólica de un espacio y en función de las relaciones que se establecen entre el mismo y la persona. Debido a su carácter, “símbolo de la astucia y la violencia de todo el vecindario” (p. 83), el Sebas se sabía dueño del sector y el único con la potestad de aceptar o rechazar a los visitantes de la cantina. De ahí que cuando algún cliente trataba de propasarse con la Martillo Morán él “abandona la barra desafiante, se acerca a putear a los malcriados” y “a echar afuera a los cargosos” (p. 86). Sebastián odiaba cumplir algunas tareas que le encomendaba la vieja Encarnación, pues sentía que estas ponían en peligro su reputación dentro del barrio:

Barriendo la acera de la calle Colón, cumpliendo aquella faena que lastimaba su orgullo y que los colectiveros celebraban con bocinazos de burla mientras los cobradores, con los billetes enrollados en los dedos, le gritaban, buena Sebastián, ahí comiste. A todos, él los miraba con fijeza, tratando de grabarse sus rostros. Algún día, murmuraba empapado en furia, algún día les detendré el vaso en la mitad de la cara (pp. 81-82).

Sintiéndose humillado por los quehaceres de su trabajo, el Sebas buscaba cualquier oportunidad para dárse las de “macho” entre los vecinos del sector, con el fin de asegurar su dominio del espacio. Precisamente él se ofrece para iniciar el incendio en el cuarto del viejo Mañalarga para alejarlo definitivamente del vecindario. Situación que, posteriormente, desencadenó una guerra entre él y el hijo del viejo Marcial; quien terminaría definitivamente con el dominio que el Sebas ejercía en el barrio. Este fatídico hecho se dio durante un partido de fútbol narrado por el mismo Sebas:

la pelota inexplicablemente vuelve a mis piernas, me volteo, pienso que es otra oportunidad para terminar, corro despacio hacia el arco del Gordo . . . al voltearme miro a Marcial cayendo sobre mí con el cuchillo, por un momento la hoja brilla con el reflejo del sol, él la hunde en mi costado, me hiere, caigo sobre el balón que se mancha de sangre (p. 147).

Herido de gravedad, el Sebas recuerda cómo se forjó su temido carácter: “el mal que me nació desde chico, cuando me metía al cine Lux para ver las de Steve Reeves, Machiste, Hércules...” (p. 170); y cuando la vieja Encarnación lo sacó del colegio para que trapeara los pisos del Rincón de los Justos, nombre que asegura habérselo inventado él. Al verlo en un estado de agonía y debilidad, la Narcisa Martillo “pensaba que Sebastián no sería nunca más el Sebas” (p. 166). Sin duda, el sujeto y el espacio que este habita se construyen mutuamente; por lo que, en efecto, como afirma Miguel Donoso: “aquí con el Sebas, termina Matavilela, pero renace allá en el Guasmo, en una nueva fundación” (p. 106), como un no-lugar para quienes terminan siendo excluidos.

Por su parte, el personaje de Doña Encarnación Sepúlveda, como propietaria de la cantina, se configura como una extensión del espacio. De ahí que el autor le otorga el nombre de Encarnación (del latín *incarnatio*: *in*, dentro de y *caro*, carne), para vincular a estos dos elementos, espacio-personaje, en uno. Además, al ser una figura femenina la custodia del

espacio, le atribuye al mismo sus valores universales: seguridad y protección. En este sentido, Doña Encarnación cuidaba cautelosamente de su cantina y ordenaba a la Martillo Morán que atendiera de la mejor forma a sus clientes para asegurar la permanencia del mismo: “la vieja Sepúlveda que apenas descubre una botella vacía, un frasco que se mueve sin líquido te ordena traerle, ponerlo con cuidado sobre la percha para que no se despique, y va contando mentalmente sus ganancias” (p. 86).

Doña Encarnación se había convertido en devota de la beata Narcisa de Jesús desde el día en que el intendente dio la orden de que los salones de bebidas no abrieran los domingos. Desde entonces, llegado el día, cerraba las puertas del Rincón de los Justos, se inclinaba frente a la figura de la santa y rezaba con ostentosa devoción, “pidiendo que los repartidores vengán temprano con el camión, dejen las veinte jabas frente a la puerta, 480 botellas virgencita, dice, y que el líquido vaya a parar a esta tu casa de oraciones” (p. 115). Con la Narcisa adentro, a Doña Encarnación le cambiaba la suerte, tiene ganado el cielo, pese a que “cuando reza, en verdad no reza, lo que dice es que le dejen la carga temprano para que se acabe tarde” (p. 115).

Otro aspecto esencial en la obra es la jerga popular utilizada por los personajes, pues constituye un símbolo que territorializa el espacio (Silva, 2006, p. 80). En este sentido, la cantina se construye como territorio en tanto los seres que la habitan se reconocen en una misma experiencia social, en este caso, determinada por el uso de la lengua. Los habitantes de Matavilela llegan al Rincón “para irse a beber o sea a chupar, a emplumarse, a entutarse a punta de biela. Cada vez más distinto, más en nota, vacilando el dato, en onda, grifo, pluto, plutigrifo, o sea borracho y drogado” (p. 139). La jerga, en este caso, constituye un código secreto de organización que permite la comunicación directa entre los participantes y, por tanto, posibilita la convivencia entre los mismos.

3.2. El poder liberador de la cantina: la fiesta y el carnaval

Para Bajtín (1979), en el carnaval, “se elabora, en una forma sensorialmente concreta y vivida entre realidad y juego, un nuevo modo de relaciones entre toda la gente que se opone a las relaciones jerárquicas y todopoderosas de la vida cotidiana” (p. 179). Es decir, instituye el mundo al revés, en donde se mezclan libremente lo superior e inferior, lo espiritual y material, lo sagrado y profano. Durante la fiesta derivada del carnaval se produce la anulación momentánea del sistema de clases, generando de esta manera, un escenario de igualdad y absoluta libertad entre sus participantes. En *El Rincón de los Justos* se evidencia esta situación cuando en la cantina uno de los personajes marginales, el Diablo Sordo, se ve a sí mismo dueño de otra realidad:

Con el vaso suspendido sobre la boca, el sordo se imaginó sentado en trono imperial, la salonera era una de las esclavas que lo abanicaban con una gran pluma de avestruz y el tosco vaso de vidrio fue un copón de oro lleno del vino rosado del mediterráneo (p. 88).

La parodia atenta contra las jerarquías tradicionales desacralizando sus valores a partir de la imitación de modelos considerados legítimos. En este caso, el autor alude al reinado de Salomón y lo reinventa, de tal forma que un ser marginal es quien ocupa el trono. La desacralización de la autoridad permite la resignificación de lo considerado único y verdadero. Como señala Raúl García (2013), la parodia fomenta la desnaturalización del discurso o planteamiento dominante a partir de la variación o ridiculización de las verdades absolutas. La parodia “vive opuesta a la solemnidad de la versión oficial” (p. 125), es decir, actúa como un dispositivo de subversión en tanto deconstruye el discurso dominante haciendo visible uno alterno.

De igual forma, la excentricidad, genera una ruptura frente a los modelos tradicionales impuestos. Esta categoría “permite que los aspectos subliminales de la naturaleza humana se manifiesten y se expresen en

una forma sensorialmente concreta” (Bajtín, 1979, p. 173). Es decir, durante el carnaval se promueve la liberación del comportamiento y de la palabra que muchas veces se reprime al legitimar la norma social establecida. Los personajes excéntricos se construyen en función de la representación de un conjunto de prácticas y conductas extravagantes, extrañas, anormales, que puede llegar incluso a la ridiculización. En la novela de Velasco Mackenzie, *Doña Encarnación*, manifiesta su particular carácter excéntrico cada vez que la visitan las Damas de la Caridad:

Cuando aparecían por el Rincón de los Justos, doña Encarnación bajaba del altillo. Ahogadas por la densa humareda, las mujeres agitaban pañuelitos bordados delante de sus caras y esperaban que la gorda Sepúlveda terminara de aparecer. Entre suspiros y risas, ella ofrecía bebidas en vasos que momentos antes había fregado con gran agitación en sus senos (p. 90).

Con esta actitud, *Doña Encarnación*, se contraponen al actuar normal y las buenas costumbres provenientes de las clases dominantes, se ríe de estas: “ya están aquí las casi santas, decía. Oremos por el perdón de sus culpas” (p. 90). La excentricidad supone la ridiculización de los seres “superiores” con la finalidad de acercarlos y hacerlos partícipes del carnaval. De esta forma, se eliminan las distancias entre lo superior e inferior, lo céntrico y ex-céntrico. *Doña Encarnación* se ríe de estas mujeres, que además representan a la autoridad religiosa, y de esta forma produce un quiebre entre las relaciones jerárquicas volviéndolas más cercanas, directas.

La profanación, por su parte, constituye la desacralización de los metarelatos considerados como verdades absolutas. En este sentido, se destacan las conductas más naturales y festivas del sujeto que llevan a la transgresión de lo considerado sagrado. Esta categoría es, sin duda, la más recurrente en la obra de Velasco Mackenzie. La profanación se hace evidente desde los nombres de algunos de sus personajes, como la matrona de la cantina *Doña Encarnación* y su perra la *Gracia Divina*;

y en algunos pasajes de la narración, como cuando el autor da voz a la imagen de la Narcisa Virgen, quien relata su vida dentro de la cantina:

Todito el día ha estado limpiando mi imagen de su Narcisita, mirándome repetida en la figura de yeso, cantando pasillos con un hilo de voz, sacando polvo del ojito burlón . . . La vieja da limosna en plata que yo gané con mi cuerpo: si la Gracia Divina no le hubiera traído el perdón en mi palo de santo, ya estaría perdida en el infierno de los avarientos (pp. 113-114).

El autor utiliza como homónimo el nombre de Narcisa para provocar un intercambio de roles entre la salonera (Narcisa Puta) y la beata (Narcisa Virgen), en una suerte de enmascaramiento. En la misma narración la voz de la Virgen continúa: “cuando reza, en verdad no reza . . . pide que yo no siga con el Sebas y que la otra me cuide” (p. 115). La máscara multiplica al sujeto, lo relaciona e iguala con el otro. En este caso, la representación de lo sagrado se vincula a lo terrenal, a lo mundano, a partir del juego de identidades que propone el autor en su narración.

Lo grotesco, en cambio, afirma Raúl García, está ligado a la deformación o descomposición de la imagen o figura clásica: “implica una vertebración, una articulación, una contaminación con elementos mundanos de distinta naturaleza” (p. 127). Se hiperboliza el cuerpo y sus partes con la finalidad de generar una ruptura contradictoria frente a los modelos clásicos de culto a la figura humana. En *El Rincón de los Justos* encontramos dos personajes que representan lo grotesco. El Diablo Sordo, que “parecía un ser de otro mundo”, cuyo mal de oído “poco a poco le iba quitando el sentido de las palabras” (p. 70). Y Fuvio Reyes, el bizco, a quien de niño su madre “había querido curarlo del estrabismo poniéndole un bola de vidrio en cada uno de los ojos torcidos” (p. 66). Velasco Mackenzie, desde lo cómico, configura lo grotesco en sus personajes. No denuncia los males que estos seres padecen, se ríe de los mismos: “el Fuvio de mirador. . . justo él que tiene los ojos torcidos y cuando mira para acá parece que mirara para allá” (p. 70).

Todas las categorías antes mencionadas tienen en común un elemento: la risa. De acuerdo con Bajtín (1933), la risa carnavalesca es ambivalente: “alegre y llena de alborozo, pero al mismo tiempo burlona y sarcástica” (p. 12). Esta segunda característica permite la anulación momentánea del sistema de clases, pues el humor provoca la degradación de lo considerado único y verdadero, de lo sagrado. Para García (2013), esta risa carnavalesca además implica la interacción de un colectivo: “es una risa incluyente, participativa, democrática” (p. 125). Por tal motivo, Bajtín enmarca la teoría de la carnavalización dentro el espacio público pues este congrega a todos los miembros de la sociedad, sin distinción de clases. El carnaval, señala Hugo Mancuso (2005), no implica la liberación de los marginales, sino su legitimación como tales y su consecuente integración a la sociedad. Es decir, la carnavalización de la literatura constituye un ejercicio ligado al desplazamiento del discurso dominante a través de un conjunto de prácticas de resistencia que en definitiva confieren libertad a quienes las realizan.

El Rincón de los Justos se presenta como un texto carnavalizado en tanto la narración permite evidenciar un conjunto de categorías correspondientes a esta teoría, tales como: el contacto libre y familiar entre la gente, la parodia, la excentricidad, la profanación y lo grotesco. Así también, el carnaval se manifiesta dentro de la obra a partir de la risa que actúa como un dispositivo de subversión pues deconstruye el discurso y los modelos dominantes. La risa carnavalesca surge en un ambiente colectivo no oficial que congrega a la otredad. En este sentido, la cantina constituye un espacio por excelencia de la carnavalización, en donde el humor festivo derivado de la bebida y la convivencia desbordan los niveles ficticios posibilitando absoluta libertad a quienes participan de ella.

4. Conclusiones

El Rincón de los Justos se presenta como una novela espacial en tanto sus escenarios son protagonistas de la obra, la ciudad de Guayaquil en su imagen reducida: la Matavilela, y dentro de esta la cantina. En

la construcción de dichos espacios podemos diferenciar claramente dos teorías. Por una parte, la Matavilela se configura como cronotopo debido a que el autor vincula tiempo y espacio reales para la creación de otra realidad de orden estético. Esta realidad alternativa surge desde una mirada exterior, desde el punto de vista de los grupos dominantes, razón por la cual la Matavilela se describe como un lugar sucio, peligroso, lúgubre; un “lugar inmundo” que debe ser expulsado de la ciudad.

Por otra parte, y a diferencia del barrio, el autor construye la cantina siguiendo la teoría de los imaginarios urbanos. Configura este espacio en función de condiciones físicas naturales: recrea el trazado clásico de la cantina que forma parte de una vivienda particular de decoración simple; y de condiciones perceptivas que surgen de la experiencia cotidiana de sus personajes. Es decir, desde una visión interna del espacio. La veneración de santos, la adoración de ídolos musicales, las creencias supersticiosas y el lenguaje empleado, conforman un conjunto de expresiones de la cultura popular con las que el autor particulariza su escenario y por extensión la ciudad. Es decir, el imaginario urbano no solo se construye en función de la representación material del espacio, parte fundamental son las prácticas sociales que dentro del mismo se realizan. En este sentido, la cantina comprende un conjunto de historias, ritos, imágenes, lenguajes, deseos; en definitiva, constituye la expresión simbólica de los seres que la habitan.

Desde las propuestas teóricas de Bajtín, el *Rincón de los Justos* nos remite a un universo carnavalesco inscrito en la cultura popular. El contacto libre y familiar entre la gente, la parodia, la excentricidad, la profanación y lo grotesco son algunos de los aspectos que se logran percibir en diferentes niveles de la narración: personajes, escenarios, historias. Así también, el carnaval se manifiesta dentro de la obra a partir de la risa que actúa como un dispositivo de subversión pues deconstruye el discurso y los modelos dominantes.

Para finalizar, la cantina constituye un espacio por excelencia de la carnavalización, en donde el humor festivo derivado de la bebida,

turece y subvierte las diferencias culturales, políticas y sociales de una sociedad organizada por jerarquías, creando una morada alternativa de la diversidad y libertad.

Referencias bibliográficas:

- Aínsa, F. (1999). *La reconstrucción de la utopía*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- _____. (2013). “La ciudad entre la nostalgia del pasado y la visión apocalíptica”. *Utopías Urbanas: geopolíticas del deseo en América Latina*. Madrid: Editorial Iberoamericana 49-86.
- Arán, O. (2009). “Las cronotopías literarias en la concepción bajtiniana. Su pertinencia en el planteo de una investigación sobre narrativa argentina contemporánea”. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166512002009000100005
- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A. Recuperado de https://monoskop.org/images/1/16/Bachelard_Gaston_La_poetica_del_espacio.pdf
- Bajtín, M. (1933). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*. El contexto de François Rabelais. Madrid: Alianza.
- _____. (1979). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1989) “Las formas de tiempo y del cronotopo en la novela. Ensayos de poética histórica”. *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus. Recuperado de <https://imaginacionhistorica.files.wordpress.com/2015/08/bajtin-las-formas-del-tiempo-y-el-cronotopo-en-la-novela.pdf>
- Bauman, Z. (2011). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A. Recuperado de <http://www.fce.com.ar/archivos/pdfs/baumanlcml.pdf>
- Canclini, N. (1997). *Imaginario Urbanos*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/371953579/Garcia-Canclini-N-1997-Imaginario-Urbanos-pdf>

- Carrión, D. (1987). La renta del suelo y la segregación urbana en Quito. En *El proceso Urbano en el Ecuador*. Quito: Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales. Recuperado de http://www.fes-ecuador.org/fileadmin/user_upload/pdf/299%20PROURB1987_0092.pdf
- Cobos, J. (1963) “La taberna cordobesa”. En *Corazón plural*. Madrid: Imprenta Sáenz.
- Cucó, J. (2004). *Antropología urbana*. Barcelona: Editorial Ariel,
- Donoso, M. (2002). *Nuevo realismo ecuatoriano*. Quito: Eskeletra Editorial.
- Drinot, P. & Garofalo, L. (2005). “La sociabilidad plebeya en las pulperías y tabernas de Lima y el Cuzco 1600-1690”. *Más allá de la dominación y la resistencia: estudios de historia peruana, siglos XVI – XX*. Lima: Ediciones IEP (Instituto de Estudios Peruanos).
- García, R. (2013). “La carnavalización del mundo como crítica: risa, acción política y subjetividad en la vida social y en el hablar”. Hidalgo: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Athenea Digital, N13, pp. 121-130. Recuperado de file:///C:/Users/usuario/Downloads/1036-3927-2-PB.pdf
- Garufi, J. (2009). “Beber y sentir en el Río de la Plata: el alcohol en la literatura tanguera”. En *Comida y cultura: nuevos estudios de la cultura alimentaria*. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Heffes, G. (2013). Introducción a *Utopías Urbanas: geopolíticas del deseo en América Latina*. Madrid: Editorial Iberoamericana, pp. 13-45.
- Hegel, G. (1948). *Poética*. Buenos Aires: Editorial Espasa Calpe.
- Kingman, E. (2006). “La ciudad y los otros. Quito 1860-1940 Higienismo, ornato y policía”. Quito: FLACSO, Sede Ecuador. Recuperado de <http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/46320.pdf>
- Luque, F. & Cobos, J. (2009) “La bebida en el ámbito tabernario, comunicación y sociabilidad apuntes para un estudio desde la

- antropología social”. *Comida y cultura: nuevos estudios de la cultura alimentaria*. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Mancuso, H. (2005). *La palabra viva. Teoría verbal y discursiva de Michail M. Bachtin*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Olivas, R. (2009). “Los tres reyes del Perú: vino, pisco y chicha. En *Comida y cultura: nuevos estudios de la cultura alimentaria*”. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Ortega, J. (1982). *Texto, comunicación y cultura: Los Ríos Profundos de José María Arguedas*. Lima: Estudios para el desarrollo y la participación.
- Rama, A. (1984). *La ciudad letrada*. Montevideo: Editorial Arca.
Recuperado de <https://filologiaunlp.files.wordpress.com/2011/08/rama-la-ciudad-letrada.pdf>
- Romero, J. (1986). *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*. Buenos Aires: Siglo XXI editores S.A. Recuperado de file:///C:/Users/usuario/Documents/ciudad/HEAL_Romero_Unidad_2.pdf
- Silva, A. (2006). *Imaginario Urbanos*. Bogotá: Editorial Nomos.
Recuperado de <file:///C:/Users/usuario/Documents/ciudad/silva-armando-imaginarios-urbanos.pdf>
- Vallejo, R. (1995). “Petróleo, J.J. y utopías: cuento ecuatoriano de los 70 hasta hoy. Quito: Corporación Editorial Nacional. *Kipus: revista andina de letras*, V4, pp. 329-348.
- Vázquez, M. (1998). *La literatura en la construcción de la ciudad democrática*. Barcelona: Editorial Crítica Grijalbo Mondadori, S.A.
- Velasco Mackenzie, J. (2010). *El Rincón de los Justos*. Quito: Libresa.

Explotación transmediática en la novela negra actual: Estrategias narrativas y promocionales

Transmedia exploitation in the current crime novel:
Narrative and promotional strategies

Exploração transmídia no romance policial atual:
Estratégias narrativas e promocionais

Ana González Ros

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León.

E-mail: ana.gonzalez@ce.unanleon.edu.ni

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo analizar la aplicación de las narrativas *transmedia* y *crossmedia* al subgénero literario de la novela negra actual para ofrecer una visión global de su explotación transmediática, tratando de constatar su inmersión en el proceso de cambio comunicativo y su adaptación a estas nuevas formas de comunicación auspiciadas por la cultura de la convergencia mediática. Para ello se planteó un estudio de casos representativos de cada área geográfica relevante para el género, en los que se realizó una triangulación entre el análisis de contenido del producto original y sus extensiones, a través del estudio de los medios, aspectos narrativos, implicación del usuario, y la identificación de los principios fundamentales de las narrativas transmedia. Se manifiesta la utilización de estrategias promocionales basadas en la expansión a otros formatos, principalmente adaptación, con escasa extensión del universo narrativo, y cómo han favorecido la implicación del público en el entramado literario, sin desarrollar una explotación transmediática completa.

Palabras clave: “narrativas transmedia”, “novela negra”, “transmedia literario”, “crossmedia”, “universo narrativo”, “promoción editorial”.

Abstract

This work aims to analyze the application of transmedia and crossmedia narratives to the current noir novel to offer a global vision of its transmedia exploitation, trying to verify its immersion in the process of communicative change and its adaptation to these new forms of communication sponsored by the culture of media convergence. For this, a study of representative cases of each relevant geographic area for the genre was proposed, in which a triangulation was carried out between the content analysis of the original product and its extensions, through the study of the media, narrative aspects, involvement of the user, and the identification of the fundamental principles of transmedia narratives. The use of promotional strategies based on expansion to other formats is manifested, mainly adaptation, with little extension of the narrative universe, and how they have favored the involvement of the public in the literary framework, without developing a complete transmedia exploitation.

Keywords: “Transmedia narratives”, “black novel”, “literary transmedia”, “crossmedia”, “narrative universe”, “editorial promotion”.

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar a aplicação de narrativas transmídia e crossmídia ao subgênero literário do romance policial atual para oferecer uma visão global de sua exploração transmídia, procurando verificar sua imersão no processo de mudança comunicativa e sua adaptação a essas novas formas de comunicação patrocinada pela cultura de convergência midiática. Para isso, foi proposto um estudo de casos representativos de cada área geográfica relevante para o gênero, no qual foi realizada uma triangulação entre a análise de conteúdo do produto original e suas extensões, por meio do estudo da mídia, aspectos narrativos, envolvimento do usuário e a identificação dos princípios fundamentais das narrativas transmídia. A utilização de estratégias

promocionais baseadas na expansão para outros formatos se manifesta, principalmente, de adaptação, com pouca extensão do universo narrativo, e como têm favorecido o envolvimento do público no quadro literário, sem desenvolver uma exploração transmídia completa.

Palavras-chave: “narrativas transmídia”, “romance negro”, “transmídia literária”, “crossmídia”, “universo narrativo”, “promoção editorial”.

Recibido: 15/09/2020

Acceptedo: 20/10/2020

1. Introducción

En los últimos años se ha experimentado un crecimiento sin precedentes del proceso de convergencia mediática que ya se venía gestando desde la década de los noventa del pasado siglo, propiciado por diversos factores, como los avances tecnológicos, económicos, los cambios socioculturales y el progresivo rol que ha alcanzado el prosumidor como sujeto activo e influenciador en la creación de contenido y de nuevos productos, que han dado lugar a la aparición de nuevas relaciones y flujos transnacionales (Jenkins, Ford & Green, 2015), y han contribuido a la configuración de un nuevo paradigma comunicativo basado en el actual escenario de las narrativas transmedia.

En este nuevo entorno tecnosocial (Sáez Vacas, 2004), marcado por los avances tecnológicos, internet y la web 3.0, la interactividad, el social media y el rol cada vez más activo de los usuarios (Kaplan y Haenlein, 2010), los medios se posicionan como los “principales impulsores de una creciente integración entre cultura y comercio”, tal como señalan Jenkins y Deuze (2008, p.5), propiciando la construcción de relatos audiovisuales transmedia distribuidos a través de diferentes soportes (Costa y Piñeiro, 2012, p. 107).

El concepto de narrativa transmedia, o *transmedia storytelling* en el inglés original, tiene su origen a principios del milenio, cuando Jenkins (2003) propone la primera definición del término en un artículo publicado por el *MIT Technology Review*, donde plantea que “una historia transmediática se desarrolla a través de múltiples plataformas y que cada nuevo texto hace una contribución específica y valiosa a la totalidad». No obstante, Jenkins (2008) enfatiza en el carácter participativo de los públicos como co-creadores y generadores de contenido, que rompen la unidireccionalidad del discurso y lo transforman, tal como plantean Carrizo y Díaz (2015), en un diálogo constante en el que el creador, junto con el consumidor, expanden la historia de manera conjunta, a través de diversos dispositivos (Pratten, 2011), y “de todo tipo de productos ficcionales, desde largometrajes cinematográficos y series televisivas hasta videojuegos, novelas, cómics o webseries” (Albadalejo, 2014, p. 88).

La enorme capacidad expansiva de los fenómenos transmedia se hace latente sobre todo en las industrias culturales, que están siendo objeto de exitosas estrategias de expansión en los últimos años, con productos culturales que se han expandido a través diversos formatos y medios, como es el caso de la franquicia cinematográfica *Matrix* o la serie televisiva *Lost* (Scolari, 2013). El mundo editorial, donde el producto original se trata de novelas o sagas literarias, destaca por su capacidad para la creación de narrativas transmedia, donde la red se erige como núcleo de la comunicación interactiva, ofreciendo múltiples posibilidades a través de la adaptación del contenido y la integración de los mensajes (Marfil-Carmona, 2013).

Desde sus inicios, el fenómeno *transmedia storytelling* se ha abordado desde la óptica investigativa a través de su aplicación en múltiples productos culturales, principalmente series y ficciones televisivas (Scolari y Establés, 2017), (Rodríguez-Mateos y Hernandez-Perez, 2015), (Scolari, 2013), (Sanchez y Otero, 2012) (Scolari, Jiménez-Morales, y Guerrero Pico, 2012), (Scolari, 2009), cómics (Scolari, Bertetti, y Freeman, 2014), videojuegos (Bainbridge, 2014), cine (Freeman, 2015) y, en menor medida, literatura (Scolari, 2014). Sin embargo, su

estudio desde la perspectiva literaria no ha sido tan prolífico, sobre todo en subgéneros tan populares como la novela negra, que destaca por su extensa comercialización¹ y por la creación de elaborados personajes que se erigen como núcleo de la historia matriz, características que la predisponen hacia una posible expansión transmedia.

Por tanto, este trabajo trata de abordar la problemática de las narrativas transmedia y su aplicación en el subgénero literario criminal como producto editorial. Se trata de analizar cómo la novela negra reciente utiliza las herramientas del marketing y la comunicación para darse a conocer entre el público y expandir su presencia en la literatura general. Se pone de manifiesto no sólo la relación entre la novela negra y los medios de comunicación que han servido tradicionalmente como plataformas promocionales editoriales, sino también la expansión transmedia de las novelas a otros productos culturales y la interacción con los consumidores. Es decir, se trata de delimitar y analizar un corpus literario compuesto por novelas negras recientes que han basado gran parte de su estrategia promocional en trasladarse a otros medios y plataformas, mediante adaptación o expansión del universo narrativo, y que a través de esa estrategia han logrado un notable *engagement* de sus públicos.

2. Material y métodos

El estudio analizó las estrategias de expansión *transmedia* o *crossmedia* de una muestra de casos reales del subgénero de la novela negra. Esta línea de estudio cuenta con escasa bibliografía, por lo que es pertinente desarrollar una investigación de carácter exploratorio. Se ha utilizado una metodología basada en el estudio de casos, que pretende lograr una mayor comprensión de cada caso (Stake, 2013), en la que se analiza una serie de novelas y sagas pertenecientes al género negro contemporáneo, mediante el análisis de contenido, que según Bardin (1991) es un conjunto

1. El género policiaco tuvo un crecimiento de más del 50% de su facturación en 2017, según el Observatorio de la Lectura y el libro (2017).

de técnicas de análisis de las comunicaciones utilizando procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes. No obstante, desde el enfoque cualitativo, se puede desarrollar un análisis libre de la influencia del investigador, de los comunicadores o del contexto (Cáceres, 2008). Para ello, se presenta una estructura de trabajo que se desarrolla entorno a estas acciones:

1. Delimitar un corpus de títulos que ofrezca un panorama representativo de la novela negra en lo que llevamos de siglo XXI.
2. Analizar las tramas de dichas novelas y detectar, en su caso, tendencias por área geográfica. Se tendrán en cuenta las siguientes áreas, puesto que son los tres focos geográficos de mayor producción y repercusión del género negro en la actualidad:
 - 2.1. Países nórdicos: a través de los rasgos de la trilogía *Millennium* de Stieg Larsson.
 - 2.2. EEUU: serie de novelas sobre el inspector “Harry Bosch” de Michael Connelly.
 - 2.3. Mediterránea: serie del comisario Montalbano de Camilleri.
3. Explicar las estrategias promocionales que se utilizaron para su lanzamiento.
4. Describir las adaptaciones de esas novelas a otros medios de expresión artística.
5. Estudiar los casos en los que las novelas analizadas hayan sufrido una explotación transmedia, funcionando como epicentro del universo, ya sea en la forma más simple (adaptaciones cinematográficas o televisivas) o en su forma más elaborada (expansiones transmedia en las que cada medio añadido desarrolla el universo ficcional). Se atiende tanto a las estrategias transmedia propiamente narrativas como a las estrategias promocionales en sentido amplio, ya sea transmedia o *crossmedia*.
6. Poner 4 y 5 en relación con los éxitos de ventas y con la actividad de los fans.

Para ello se analizaron los siguientes parámetros:

1. Si el estreno de las adaptaciones ha tenido efecto sobre la venta de la novela: aumento de ventas, reediciones o impulso de nuevos formatos.
2. Si la productora pertenece al mismo grupo editorial que ha editado la novela, teniendo en cuenta los premios obtenidos y el grupo editorial que los convoca.
3. Si los formatos promocionales también adoptan una forma transmedia (estrategia planificada) o de *cross-promotion*: cada plataforma publicita a las otras y viceversa.
4. La actividad generada por los fans en torno al universo narrativo.

2.1. Metodología para el análisis de casos

1. Descripción detallada del producto narrativo original o nave nodriza, que es el producto que deriva su expansión transmedia (Montoya, Vázquez y Salinas, 2013): concepción de la idea, creadores, trama, personajes, estilo.
2. Análisis de la expansión, *crossmedia* o transmedia, que ha sufrido la novela: adaptaciones cinematográficas, televisivas, comics, merchandising, documentales, etc. Se describieron también los contenidos generados por los usuarios.
3. Análisis de transmedialidad en función de las variables descritas por Jenkins (2009):
 - a. Expansión vs. Profundidad,
 - b. Continuidad vs. Multiplicidad
 - c. Inmersión vs. Extraibilidad
 - d. Construcción de mundos
 - e. Serialidad
 - f. Subjetividad
 - g. Realización

4. Triangulación: Se puso en relación el producto original, sus creadores (autores y grupos editoriales), sus adaptaciones y/o expansiones transmedia (productoras, directores, cadenas de televisión, grupos multimedia, actores, etc.) con su estrategia de comunicación y con el contenido generado por los usuarios.

3. RESULTADOS

3.1. La trilogía Millennium de Stieg Larsson

3.1.1. El producto narrativo original

Tabla 1. Descripción de las variables del producto narrativo original

	Título	Fecha
Novelas ²	Millenium I: Los hombres que no amaban a las mujeres	2005
	Millennium II: La chica que soñaba con una cerilla y un bidón de gasolina	2006
	Millennium III: La reina en el palacio de las corrientes de aire	2007
Trama	Relata la investigación llevada a cabo por un periodista para resolver la desaparición de una joven, Harriet Vanger, treinta y seis años atrás. Concebida por su autor como una crítica a la violencia contra la mujer y la corrupción empresarial y gubernamental en Suecia.	

2. No se toman en cuenta las tres últimas novelas de la saga, que fueron publicadas en 2015, 2017 y 2019 por la misma editorial y escritas por David Lagercrantz, tras la muerte en 2004 del autor de la saga original.

Personajes	Nombre	Edad	Descripción	
	Lisbeth Salander	24 años	Antisocial, con pasado traumático y problemas emocionales. Icono feminista. Delgada y menuda. Pelo corto negro. Estilo punk y gótico. Piercings y tatuajes.	
	Mikael Blomkvist	40 años	Periodista sueco que trabaja como redactor en la revista Millenium, de la que es cofundador y co-propietario. Inspirado en el propio autor.	
El autor	Nombre	País	Fechas	Profesión
	Karl Stig-Erland Larsson	Suecia	15/08/1954 –9/11/2004	Periodista y reportero de guerra

Fuente: Elaboración propia a través de la web de la editorial Destino <http://www.planetadelibros.com/>

3.1.2. Expansión crossmedia y transmedia

La trilogía se ha convertido en el mayor fenómeno editorial del siglo XXI, siendo éxito de ventas en todo el mundo, traducido a más de 40 idiomas, y convertido en fenómeno editorial en gran cantidad de países, como Francia, países nórdicos, Gran Bretaña o España, donde la primera novela se posicionó en el primer puesto de ventas durante varios años consecutivos. En total, ha vendido más de ocho millones de ejemplares en todo el mundo. La temprana muerte del autor truncó su plan de ampliar a diez novelas, pero la editorial publicó la cuarta entrega, escrita por David Lagercrantz, en 2015, la quinta en 2017, y la última en 2019. La muerte de su autor ha sido el mayor inconveniente para su comercialización: se publicó de forma póstuma, por lo que la editorial

fue la única responsable de su promoción, sin estrategias promocionales como firmas de libros o ferias. A pesar de la ausencia de Larsson, se convirtieron en un fenómeno, planteando nuevas formas de rentabilizar el éxito:

Tabla 2. *Formatos de expansión de contenido de Millenium*

Formato	Descripción
Adaptaciones cinematográficas	País: Suecia. Productora: Yellowbird. Coproducción sueca y danesa. Estreno: 27-2-2009. Director: Niels Arden Oplev, de origen sueco. Actores: Michael Nyqvist y Noomi Rapace. Inversión inicial: 13 millones de dólares. Recaudación: +100 millones de dólares. Gran fidelidad con el producto original en cuanto a título, personajes, tramas y ambientación.
Remake de la adaptación	País: EEUU (Hollywood). Productoras: Columbia Pictures, Metro-Goldwyn-Mayer, Scott Rudin Productions, Yellow Bird Films, Film i Väst. Distribución: Columbia Pictures. Estreno: 21-12-2011. Director: David Fincher. Actores: Daniel Craig y Rooney Mara. Título: <i>The Girl with the Dragon Tattoo</i> . Presupuesto: \$90.000.000. Recaudación: \$232.617.430. Diferencias en el título. Versión menos fiel al producto original. Premios: Óscar al mejor montaje
Banda sonora	BSO de la adaptación estadounidense. Lanzamiento: 2011. Autores: Trent Reznor y Atticus Ross
Series de televisión	Las partes 2 y 3 de la adaptación sueca se idearon como serie, pero finalmente fueron adaptadas a formato cine. Tras el estreno de las películas se emitió en la televisión sueca la serie Millennium, que recuperaba tramas y personajes que no aparecieron en las cintas.

Formato	Descripción	
Cómics	Novela gráfica: <i>The Girl with the Dragon Tattoo</i>	Editorial: Vértigo, DC Cómics. EEUU. Guion: Denise Mina. Ilustración: Leonardo Manco y Andrea Mutti. Publicación: 2012. Adopta el nombre de la adaptación estadounidense, y no del producto original, pero mantiene la fidelidad.
	Cómic Millennium	Editorial: Grupo Planeta de Agostini Cómics. País: Francia y Bélgica. Autor: Sylvain Runberg. Ilustración: Josep Homs. Publicación: 2013. Inspirado en la adaptación sueca. Variaciones en algunas tramas. Mayor independencia del producto original.
	Stieg Larsson antes de Millennium	Editorial: Norma editorial. País: Francia.
Audiolibro app	Dispositivos móviles. Contenido narrado del primer libro. Ediciones Destino (Editorial Planeta) y CannoballSound. Descarga: Apple Store. Año: 2012	
Audiolibro CD	Distribución: Amazon. Versión online.	
Merchandising	Centrado en el personaje principal, Lisbeth Salander. Colección de ropa inspirada en Lisbeth Salander: Thris Summerville, encargada de vestuario de la película estadounidense, para la marca H&M en 2011.	
Documentales	<ul style="list-style-type: none"> - El fenómeno <i>Millennium</i>: Canal +. Año 2010. Disponible en Youtube. - Las claves de Millennium. Radio Televisión Española, canal 2, programa <i>La noche temática</i>. Año 2011. 	

Formato	Descripción	
Nueva novela	Editorial: Norstedts. País: Suecia. Autor: David Lagercrantz. Año: 2015. Representa una extensión de la trilogía original, ya que expande el argumento y los personajes de la historia: Extensión narrativa. La expansión no es llevada a cabo por el autor original, debido a su fallecimiento.	
Contenido generado por usuarios	Foros y blogs	Contenidos de la saga, tanto oficiales como creados por los usuarios: - Darkville (darkvill.tv) - Ábrete libro (abretelibro.com) - Foro abierto de novela negra (foroabiertoelanelanegra.wordpress.com) - Maneras de vivir (manerasdevivir.com/foro) - http://trilogiamillennium.blogspot.com.es/ - http://es.millenniumtrilogy.wikia.com/ Expansión de contenido: Nuevos diálogos y datos
	Vídeos	Vídeos promocionales, <i>trailers</i> , <i>teasers</i> . Plataforma: Youtube Vídeos elaborados por los propios usuarios de la página, con críticas, escenas y comentarios sobre las películas.
Parodias	En la película <i>Los teleñecos</i> , de 2012, protagonizada por Jason Segel, se filmaron una serie de trailers humorísticos cuyos protagonistas, la cerdita Peggy y la rana Gustavo parodian varios éxitos de taquilla, entre ellos Millenium. Título: <i>The pig with the froggy tattoo</i> .	

Formato	Descripción
Concursos y regalos	<ul style="list-style-type: none"> - Concurso de microrelatos: En la II edición del festival Getafe Negro (2009) realizó el concurso como homenaje al escritor y a su trilogía. - Concurso Divinity: Canal televisivo Divinity, de Mediaset, para el estreno de la adaptación americana al cine. Sorteo de 2 entradas. - Concurso H & M: vía Twitter, para el estreno de la adaptación americana, a partir de los comentarios escritos con el <i>hashtag</i> #LosHombresQueNoAmabanALasMujeres
Rutas turísticas	La ruta <i>Millenium</i> : un recorrido de aproximadamente 90 minutos de duración, que incluye puntos clave de la saga.
La experiencia Millenium	El hotel sueco Sheraton, de Estocolmo ofrece la “Experiencia Millennium”: alojamiento en el hotel, favorito de los protagonistas, y visita a lugares frecuentados por Mikael y Lisbeth en los libros.

Fuente: Elaboración propia

Se ha realizado un análisis de las webs oficiales de la saga mediante la herramienta online URL Trends, que arroja los siguientes datos del trimestre julio-septiembre 2020:

Tabla 3. *Monitoreo a los sitios web oficiales de la saga.*

Sitio web	Url	Visitas
Página web oficial sueca	http://www.norstedts.se/millennium	Visitas totales: 81.880 Visitas mensuales: 33,207 Visitantes únicos: 27,293 75.75% a través de los buscadores web
Página web oficial española	https://seriemillennium.planetadelibros.com/	Visitas totales: 3.082 Visitas mensuales: 1.115 Visitantes únicos: 1.027

Fuente: Elaboración propia

Se crearon cuentas oficiales en Facebook y Twitter, tanto para la trilogía como para la protagonista, Lisbeth, que es el personaje que más contenido web ha generado, que ya no se encuentran disponibles: la editorial Destino creó un perfil en español para el autor, Stieg Larsson, así como una cuenta en español de la protagonista, en la que se realizaban publicaciones asumiendo su rol. La página de Facebook del fallecido autor, Stieg Larsson, cuenta con 833.070 seguidores en octubre de 2020. Twitter y Facebook cuentan con perfiles realizados por fans en los que asumen la personalidad de los personajes de las novelas: sus nombres, las fotos de perfil de los actores, etc., interactuando con otros personajes de la novela o de otras historias, recreando fragmentos, con acotaciones e hilo narrativo.

3.1.3. Estrategias promocionales: promoción a través de las adaptaciones

Se trata de un caso singular de promoción editorial, ya que su mayor repercusión mediática tuvo lugar a partir de las adaptaciones cinematográficas, base de su estrategia promocional. Fue el libro más leído de Europa en 2008, el segundo a nivel mundial y número uno en ventas en España varios años, según el Informe de Hábitos de Lectura y Compra de Libros 2010.

La campaña publicitaria fue diseñada por la editorial, con acciones de promoción convencional. Sin embargo, el éxito del primer volumen hizo que aumentara el contenido en la web y se firmaran acuerdos para adaptaciones a diversos formatos. Esto consolidó la campaña como una promoción *crossmedia* (*cross-promotion*) en la que se entrelazaban múltiples plataformas para dar visibilidad al producto, promocionándose unas a otras. Todos los formatos promocionales convergen en un mismo estilo gótico y oscuro, y describen una sociedad del bienestar con un alto nivel de vida en plena decadencia, mostrando su cara oculta, y el universo creado a partir de ellas resulta totalmente coherente con esta imagen.

Tabla 4. *Formatos promocionales de la trilogía Millenium*

Formato	Descripción
Portadas de los libros	<p>Portadas originales suecas: representan la portada de una revista</p> <p>Portadas en España: Ilustración de la protagonista</p> <p>La adaptación sueca cambió las portadas originales de las novelas para aprovechar el éxito cinematográfico. En España, el lanzamiento de novela y película fue consecutivo, por lo que actuó como promoción cruzada.</p> <p>La adaptación estadounidense tuvo una mayor influencia en la imagen promocional de las novelas, que adoptaron nuevas portadas basadas en la carátula de la película en todo el mundo, para aprovechar la <i>cross-promotion</i>.</p>
Cartelería de las películas	<p>Los carteles de ambas adaptaciones posicionan como eje a la protagonista, Lisbeth Salander, que se convierte en la imagen icónica del universo Millennium, en contraposición al formato editorial original.</p>
Trailers	<p>Imágenes de las películas, los mismos colores (gris, negro y rojo), la misma ambientación y la misma banda sonora, centrándose también en la protagonista.</p>
Banda sonora	<p>La sobriedad de la carátula que acompaña al CD de la banda sonora va en la línea Millennium, con tonalidades grises, que evocan el frío y misterioso ambiente de la Suecia descrita por Larsson.</p>
DVD's y CD's	<p>Carátula sueca: imagen de escenas de la película</p> <p>Carátula americana: Sony mantuvo la sobriedad con una carátula que emula un disco pirateado.</p>

Formato	Descripción
Página web	Se adapta a la imagen de las novelas, con las mismas ilustraciones, sin referencias directas a las películas, pero se crearon otras páginas web en Suecia con motivo del lanzamiento de la película.
Perfiles en redes sociales de los protagonistas	Para el lanzamiento de las novelas en España se crearon perfiles en Facebook y Twitter del personaje más icónico de la saga, Lisbeth, en el que el administrador actuaba como si fuera la protagonista, compartiendo contenido en sintonía con su personalidad y la ambientación de las novelas.

Fuente: Elaboración propia

Como resultado, se han vendido en todo el mundo más de 100 millones de ejemplares de la trilogía en 47 países, de los cuales sólo 14 millones corresponden a las nuevas novelas de David Lagercrantz y 86 a las originales de Larsson. (Nortesdst, 29 de mayo de 2019). Los derechos de las novelas pertenecen al padre y hermano de Larsson, a pesar de las disputas con su viuda. Para gestionar este patrimonio, en 2008 crearon la empresa Magaliden AB, que según su declaración a Hacienda del año 2013, ha generado las cifras de ingresos brutos totales de la venta de los libros: 64,43 millones de dólares (ABC, 12 de noviembre de 2013).

3.1.4. Triangulación

Tabla 5. *Triangulación entre los actores de interés de la trilogía*

Actores	Relación entre actores
Creador y grupo editorial	<p data-bbox="348 378 974 568">Editorial: Norstedts, de origen sueco, fundada en 1823. Es el segundo grupo editorial más importante de Suecia. Es filial de la Koopertaiva Förbundet (KF), que cuenta con unos 140 empleados y unos ingresos aproximados de 50 millones de euros anuales. Editora: Eva Geddin</p> <p data-bbox="348 596 974 754">La prematura muerte de Stieg Larsson en 2004, cuando acababa de entregar los manuscritos de las tres novelas a la editora, Eva Geddin, cambió el plan de acción que ambos habían previsto para el lanzamiento de las novelas.</p> <p data-bbox="348 783 974 941">Tras el éxito de la primera novela, la editorial lanzó la segunda y tercera con apenas unos meses de diferencia. Tal fue el éxito en Suecia, que la compañía comenzó a negociar la venta de los derechos con las editoriales de otros países.</p> <p data-bbox="348 970 974 1128">Derechos de autor: Desde la muerte de Larsson, los derechos de autor pertenecen al padre y al hermano del escritor, que son los que gestionan, en colaboración con la editorial, las adaptaciones creadas alrededor de las novelas.</p>
Grupo editorial en España	<p data-bbox="348 1155 974 1370">Editorial con derechos en español: Destino, Grupo Planeta. Fundada en 1942, incorporada al Grupo Planeta en 1988. Grupo multimedia español con sede en Barcelona. Se desarrolla en España, Portugal y América. Primer grupo editorial en español y sexto a nivel mundial. Otorga anualmente premios Planeta y Nadal.</p>

Actores	Relación entre actores	
Producción y distribución de las adaptaciones	<p>Adaptación cinematográfica sueca</p> <p>Adaptación televisiva sueca</p>	<p>Productora: Yellow bird Productions</p> <p>Colaboración: Swedish Television y ZDF Enterprises</p> <p>Productor: Søren Stærmosse</p> <p>Distribución: Nordisk Film. Principal operador.</p> <p>La serie se realiza con escenas de las películas, y se estrena en Swedish Television, también productora.</p>
	Adaptación cinematográfica americana	<p>Productora: Yellow Bird asociado con Columbia Pictures, perteneciente a Sony Pictures Entertainment, de Sony Corporation, que mantiene un acuerdo con la nórdica Nordisky estrechó relaciones a partir de esta colaboración.</p> <p>Cofinanciadora: Metro-Goldwyn-Mayer</p> <p>Distribución: Columbia Pictures</p> <p>Prensa: Anne Lara y Axel Foy, que ya trabajaron con David Fincher (director) en su anterior película La red social (2010).</p>

Actores	Relación entre actores
Distribución en España	<p data-bbox="350 237 980 368">Vértigo Films S.L. Tras el éxito de la trilogía Millenium, la agencia de ventas francesa Wild Bunch adquirió la parte mayoritaria de las acciones de la compañía.</p> <p data-bbox="350 395 980 587">El estreno televisivo de las adaptaciones suecas no tuvo lugar en ninguna cadena de Atresmedia, perteneciente al grupo Planeta, editores de las novelas. Tuvo lugar en Canal+, del grupo Prisa TV, primer grupo multimedia del país, y posteriormente en Cuatro, de Mediaset, filial de Prisa.</p> <p data-bbox="350 614 980 715">Planeta no obtuvo los derechos del formato televisivo, pero sí los del cómic, a través de la editorial Planeta deAgostini.</p> <p data-bbox="350 742 980 836">La adaptación norteamericana se distribuyó a través de Sony Pictures Entertainment, también perteneciente al grupo japonés Sony.</p>

Fuente: Elaboración propia

3.1.5. Principios de las Narrativas Transmedia de Jenkins

Tabla 6. *Descripción de los principios de las NT de Jenkins en la trilogía Millenium*

Principio	Descripción
Expansión vs. Profundidad	<p>Expansión: al superar el concepto de distribución controlada por los multimedia para extenderse ilimitadamente bajo el control de los distribuidores, medios de comunicación y los mismos consumidores, gracias a la viralidad.</p> <p>Profundización: los consumidores, convertidos en fans, ahondan en el universo y descubren sus detalles. No sólo adquieren todos los formatos, sino que ellos mismos producen contenido en internet y los medios sociales.</p>
Continuidad vs. Multiplicidad	<p>Continuidad sobre multiplicidad: la expansión a otros formatos está sujeta a los cánones establecidos por el producto original, sobre el que basa el resto de adaptaciones fielmente. Se trata de adaptaciones fieles, aunque existe cierto grado de multiplicidad, que se representa en algunas contribuciones fuera del canon, que toman la adaptación cinematográfica como base.</p>
Inmersión vs. Extraibilidad	<p>Inmersión: a través de la ruta Millennium, donde el lector se introduce en el universo Millennium, en el escenario donde se desarrolla la historia.</p> <p>Extraibilidad: en menor medida, con algunos productos del merchandising, como la revista ficticia Millennium, incluida en algunos packs con las novelas. Elementos secundarios de la historia también han sido llevados al mundo real, como la comunidad web donde operaba Lisbeth bajo el seudónimo Wasp.</p>

Construcción de mundos	Los pequeños elementos que adornan el universo Millennium forman parte de su propia creación, como el tatuaje de una avispa de Lisbeth, relacionado con el nombre de usuario que mantiene en la red, Wasp, trasladado al mundo real.
Serialidad	El más representativo. La hiperserialidad que plantean las narrativas transmedia se ve reflejada en las entregas de información dosificadas, coordinadamente, a través de varios medios. La información se reparte entre las novelas, aunque posteriormente, la expansión a otros formatos produce pequeñas variaciones y, al entrar en juego el público, se expande en cierta medida el contenido
Subjetividad	Las novelas de Larsson pueden verse desde el punto de vista de la investigación o desde el punto de vista del personaje más carismático, Lisbeth, ya que en ellas, además de la investigación previa, se relata todo su pasado y su historia presente. Lo que en la primera novela se trataba de un personaje que acompañaba al investigador principal, se convierte en el epicentro de la novela.
Realización	El principal activador cultural para los fans es el personaje de Lisbeth, ya que la mayor parte del contenido generado por los usuarios está relacionado con su figura.

Fuente: elaboración propia

La trilogía Millennium cumple con la mayor parte de los fundamentos de las narrativas transmedia de Jenkins (2009), por lo que se trata de un producto explotado de forma transmediática, aunque se adhiera en exceso a los cánones establecidos por las novelas.

3.2. El universo Harry Bosch de Michael Connelly

3.2.1. Producto narrativo original

Tabla 7. Descripción de las variables del producto narrativo original

	Título original	Título en español	Fecha de publicación	Premios
Novela	The Black Box	La caja negra	2012	RBA novela negra
Trama	El inspector Harry Bosch reabre un caso sobre la investigación de un asesinato de 1992.			
Personaje	Nombre	Edad	Descripción	
	Harry Bosch	62	Tipo duro, honesto, obsesivo y triste. Infancia traumática. Estuvo en la armada y en la Guerra de Vietnam, fue policía en los Ángeles y detective privado.	
El autor	Nombre	Fecha	Nacionalidad	Profesión
	Michael Connelly	21 de Julio de 1956	Estadounidense	Periodista, reportero criminal y escritor

Fuente: Elaboración propia a través de la web de la editorial RBA

3.2.2. Expansión transmedia y promocional del universo Harry Bosch

Tabla 8. *Formatos de expansión de contenido en las novelas de Harry Bosch*

Formato de extensión	Descripción
Serie de televisión	Basada en las novelas de Harry Bosch. Presenta cambios en la construcción del personaje con respecto de las novelas para adaptarse al contexto actual en que transcurre la serie.
Página web: michaelconnelly.com	Ocho categorías: <i>home</i> , <i>about</i> (sobre el autor), <i>bibliography</i> (sus novelas), <i>events</i> (donde participa el autor), <i>Bosch TV</i> , <i>Murder Book Podcast</i> (Podscast de sus novelas), <i>Get News</i> y <i>Extras</i> (contenido creado en torno al universo Harry Bosch).
Spotify	Lista en Spotify con los artistas, canciones y CD's que aparecen en sus historias, clasificadas por novela.
Michael Connelly App	Creada por Hachette Book Group, Inc., para su venta a Apple. Compatible con sistema iOS.
Concurso de fotografía	“Mira quién está leyendo a Michael Connelly”. Se sortea un cuaderno del autor por el envío de una fotografía leyendo una de sus novelas.
Documental “Sound of Redemption: The Frank Morgan Story”	Producido por James Egan y Michael Connelly, cuenta la historia del saxofonista de Jazz Frank Morgan, músico favorito de Bosch, y su redención de las drogas.

Formato de extensión	Descripción	
CD Dark Sacred Night: The Music Of Bosch	Edición limitada de CD's de promoción para la novela <i>Lost Light</i> , con una lista de las canciones favoritas de Harry Bosch.	
DVD Blue Neon Nighth	DVD de edición limitada: gira por los lugares donde ocurren historias de sus novelas en Los Ángeles. Dirigida por Terry LeeLankford.	
Contenido generado por usuarios	Páginas web, blogs y foros	Páginas, blogs y foros de novela negra y crítica literaria:
		https://www.goodreads.com
		https://www.fantasticfiction.com/c/michael-connelly/
	https://www.novelsuspects.com	
	Redes sociales	Facebook: Harry Bosch (by Michael Connelly) Fan Page 10.900 miembros

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9. *Monitoreo a las web y redes sociales oficiales (septiembre-noviembre 2020)*

Sitio web	Url	Datos
Página web oficial del autor	https://www.michaelconnelly.com	Visitas: 36.40K Visitas mes: 13.20K 60.55% EEUU
Página Facebook Michael Connelly	https://www.facebook.com/MichaelConnellyBooks/	Like: 257.224 Publicaciones diarias
Perfil Twitter autor	https://twitter.com/connellybooks?lang=es	Seguidores: 66.4 mil
Página Facebook serie TV	https://www.facebook.com/BoschAmazon	Like: 213.911

Fuente: elaboración propia

3.2.3. Expansión promocional en el caso de La caja negra

Tabla 10. *Formatos promocionales de la novela La caja negra*

Formato	Descripción
Sitio web oficial	https://www.michaelconnelly.com/
Redes sociales	Facebook: Michael Connelly Books 257.192 likes Instagram: michaelconnellybooks Twitter: Michael Connelly 66,1 mil seguidores

Formato	Descripción
Prensa	Críticas y reseñas en periódicos y revistas internacionales (El País, La Vanguardia, El Mundo, Washington Post, New York Times...) ³
Premios	VI Premio Internacional RBA de novela negra
Booktrailer	https://www.youtube.com/watch?v=JMinzkwpLlw&ab_channel=RBA
Audiolibro	Página web oficial y Amazon
Ebook	Kindle, Google, Amazon

Fuente: elaboración propia

3.2.4. Triangulación

Tabla 11. *Triangulación entre los actores de interés en la saga de Harry Bosch*

Actores involucrados	Relación entre actores
Grupo editorial	Time Warner Books, perteneciente a HBG, del grupo Lagardère
Grupo editorial en España	Polémico cambio de Roca Editorial a RBA tras otorgar este el premio RBA a La caja negra en 2012.

3. https://www.washingtonpost.com/entertainment/books/connellys-series-remains-americas-finest-but-feels-more-procedural-than-usual/2012/11/25/620613cc-326f-11e2-bb9b-288a310849ee_story.html
<https://www.nytimes.com/2012/12/09/books/review/the-black-box-by-michael-connelly-and-more.html>

Actores involucrados	Relación entre actores
Serie TV	Producción: Amazon Studios (socio de Warner, grupo editorial de las novelas). Encargado de guion: Michael Connelly y Eric Overmyer.
Relación entre formatos	Promoción cruzada en plataformas: Autor promociona serie de Amazon Prime en su web y redes sociales. Booktrailers relacionados.

Fuente: elaboración propia

3.2.5. Principios de las Narrativas Transmedia de Jenkins

Tabla 12. Descripción de los principios de las NT de Jenkins en las novelas de Harry Bosch

Principio	Descripción
Expansión vs. Profundidad	<p>Expansión: El producto original se expande a otros formatos, pero se mantiene la trama y personajes de la novela. Autor muy involucrado en la adaptación.</p> <p>Profundización: El autor mantiene una comunicación y feedback constante con los consumidores, que buscan profundizar en el universo del detective, pero mantienen una escasa participación en su expansión.</p>
Continuidad vs. Multiplicidad	Continuidad sobre multiplicidad: No existe multiplicidad, puesto que las adaptaciones a otros formatos se adaptan a los cánones establecidos por la obra original. En obras de este tipo es normal que ocurra esto, puesto que los seguidores son muy fieles a las obras originales y sus detectives favoritos, y examinan cualquier nueva adaptación para fijar sus límites expansivos.

Inmersión vs. Extraibilidad	No se ha desarrollado una inmersión profunda de los consumidores en el universo, pero existen elementos que denotan cierta extraibilidad, como la música de Bosch, que una vez que da el salto del mundo ficcional al real (CD, lista de reproducción), el consumidor lo utiliza como parte de su vida cotidiana.
Construcción de mundos	Se ha construido un universo alrededor del inspector Harry Bosch cuidadosamente diseñado para que cada detalle que aparezca en cualquier formato contribuya a desarrollar su imagen, desde sus relaciones familiares y amorosas hasta sus gustos personales, como su lista de reproducción en Spotify.
Serialidad	Se desarrolla como en la industria cultural clásica. Sin embargo, la serie, a pesar de basarse en las obras, aporta cierta información diferente a la obra seminal, configurando una descripción diferente del inspector.
Subjetividad	La perspectiva principal que explora la narrativa de este producto cultural es la del protagonista, Harry Bosch, y alrededor del que se desarrolla el universo ficcional, pero existe otro personaje que aparece ocasionalmente, su hermanastro, para el que Connelly creó su propia serie de novelas.
Realización	Algunos seguidores actúan como <i>prosumidores</i> , produciendo historias propias en redes sociales, aunque principalmente se trata de grupos de fans del personaje, que comentan en blogs y redes sociales sobre las novelas y la serie.

Fuente: elaboración propia

En este caso se evidencia que la explotación transmedia no se ha desarrollado demasiado, pero los diferentes formatos a los que se ha

adaptado la obra original han proporcionado un *engagement* en torno a la figura del inspector de cara al público. Sin embargo, las estrategias promocionales sí que se encuentran muy desarrolladas, formando una red de interconexiones promocionales entre los formatos que podemos denominar estrategia *cross-promotion*.

3.3. El universo Montalbano

3.3.1. El producto original

Tabla 13. Descripción de las variables del producto narrativo original

	Serie de novelas	Relatos cortos	Periodo	Premios
Libros	29 novelas: <i>La forma del agua</i> (1994)	5 libros cortos de Montalbano	1994-2020	Premio RBA novela negra 2008.
	<i>Riccardino</i> (2020)			Premio Pepe Carvalho 2014.
Trama	Profundo retrato de la sociedad siciliana, corrompida por el poder político y policial, para lo que el autor utiliza un léxico plagado de dialectismos, con un estilo que se mueve entre lo cómico y lo trágico. Basada en el famoso “Crimen del Garlasco”.			
Personaje	Nombre	Nacimiento	Descripción	
	Salvo Montalbano	1950	Comisario de policía en la localidad ficticia de Vigata, Montelusa. Mal conductor. Forma particular de resolver los casos. Apellido: homenaje al escritor Manuel Vázquez Montalbán. Aficionado de la gastronomía y literatura.	

El autor	Nombre	Fecha	Nacionalidad	Profesión
	Andrea Camilleri	6/09/1925 – 17/07/2019	Italiana	Escritor, director teatral y televisivo y guionista

Fuente: Elaboración propia a través de la web de la editorial

3.3.2. Expansión transmedia y promocional

Tabla 14. *Formatos de expansión de contenido y promocional en las novelas de Montalbano*

Formato de extensión	Descripción
Serie de televisión	Título: <i>El comisario Montalbano</i> Año: 1999-2020 - 14 temporadas, 36 capítulos. Ambientada en Sicilia, adapta las novelas del comisario Montalbano, remarcando el carácter y estilo de vida mediterráneo. Éxito de audiencia en Italia y España.
Serie de TV precuela	Título: <i>El joven Montalbano</i> . Año: 2012-2015 - 2 temporadas, 12 capítulos. Presenta a un joven Salvo Montalbano a principios de los años noventa, cuando era subcomisario en una pequeña aldea, y su ascenso y traslado a Viagata. Se sumerge en su faceta más personal.

Festivales		Festival Barcelona Negra 2014: Premio Pepe Carvalho
		Representación teatral sobre los personajes de las novelas, escrita por Pau Vidal, con toda la trama original, sin adaptación de los libros.
Contenido generado por usuarios	Páginas web, blogs y foros	Páginas, blogs y foros de novela negra y crítica literaria: Página web oficial de fans: vigata.org Blog de cocina, afición de Montalbano: En la mesa con Montalbano (enlamesaconmontalbano.blogspot.com)
	Redes sociales	Facebook: <i>Salvo Montalbano International Fan Club</i> - 25.155 likes. Facebook Serie Tv: Il Commissario Montalbano Rai - 130.377 likes Facebook autor: Andrea Camilleri - 162.952 seguidores

Fuente: Elaboración propia

El autor y la editorial no han desarrollado estrategias de promoción tan intensas, por las limitaciones al no tratarse de un gran grupo editorial. Su fama ha ido incrementando gracias a los propios lectores, que han recomendado su lectura hasta convertir al personaje en un icono, destacando el propio autor la importancia de los consejos y difusión de los lectores. El éxito de las adaptaciones televisivas ha impulsado la lectura de las obras originales, incrementando sus ventas tras los estrenos.

3.3.3. Triangulación

Tabla 15. *Triangulación entre los actores de interés en la serie Montalbano*

Actores involucrados	Relación entre actores
Autor y editorial	Autor: Andrea Camilleri - Editora: Elvira Sellerio Editorial: Sellerio Editore Palermo – Editorial de Manuel Vázquez Montalbán, inspiración de las novelas de Camilleri
Grupo editorial España	Ed. Salamandra, Grupo Planeta
Series TV	Adaptación: Andrea Camilleri, el autor. Producción: Radiotelevisione Italiana (RAI). Emisión en España: RTVE, La 2. Emisión en Reino Unido, Francia, Estados Unidos y Australia. Comprada por BBC. Director: Riccardo Milani - Gianluca Maria Tavarelli (precuela).
Relación entre formatos	Visualizaciones de media por capítulo de la serie: 400.000. Share: 2,53%.(RTVE). Ventas: + 30.000 ejemplares, 36 idiomas.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de La Casa del Libro y Formula Tv

3.3.4. Principios de las NT

Tabla 16. Descripción de los principios de las NT de Jenkins en las novelas del comisario Montalbano

Principio	Descripción
Expansión vs. Profundidad	<p>Expansión: Alto grado de viralidad producida por los propios consumidores, principales promotores de las obras.</p> <p>Profundización: los fans ahondan en el universo Montalbano para descubrir detalles tales como las recetas de cocina, que posteriormente reproducen a través de contenido propio en la web, aunque es un contenido muy apegado al producto original.</p>
Continuidad vs. Multiplicidad	<p>Continuidad sobre multiplicidad: No existe multiplicidad, puesto que las adaptaciones a otros formatos siguen los cánones establecidos por la obra original, algo propio de estos formatos, en los que los seguidores son muy fieles a las obras originales y sobre todo, a su personaje, fijando los límites expansivos de las adaptaciones. No obstante, la serie de El joven Montalbano amplía la línea temporal de las novelas, bajo la supervisión del escritor.</p>
Inmersión vs. Extraibilidad	<p>Ciertos aspectos del universo Montalbano han sido extraídos por el público a su vida cotidiana, como por ejemplo, las recetas que aparecen en las novelas, que son versionadas en la vida real por los seguidores.</p>

Construcción de mundos	El universo Montalbano está cuidadosamente diseñado para que cada detalle de cualquier formato contribuya a desarrollar la imagen del inspector, resaltando aspectos como su afición a la cocina y sus relaciones románticas, puesto que mantiene una vida amorosa bastante turbulenta, rasgos que contribuyen a la ambientación con tono mediterráneo que pretende proyectar Camilleri.
Serialidad	Como en la industria cultural clásica. La serie, a pesar de basarse en las obras literarias, adapta las tramas y su situación temporal a las necesidades del formato.
Subjetividad	La perspectiva principal que explora la narrativa es la del protagonista, pero se le otorga bastante peso a los personajes secundarios, que contribuyen a construir la imagen del propio comisario y la ambientación y el entorno mediterráneo que se pretende resaltar, como sus compañeros de trabajo y sus relaciones amorosas.
Realización	Algunos seguidores actúan como prosumidores, produciendo historias propias en redes sociales, aunque lo principal son los grupos de seguidores del personaje que comentan entre ellos todo lo relacionado con la serie.

Fuente: elaboración propia

En este caso tampoco existe un desarrollo de la estrategia transmedia pero, al igual que en el caso anterior, las adaptaciones de la obra original han proporcionado un *engagement* en torno a la figura del comisario, llegando a impulsar el producto original. A diferencia de las novelas de Connelly, Camilleri y su editorial no desarrollan estrategias promocionales tan intensas, por lo que no se puede catalogar como *cross-promotion*, sino que dependen de la propia retroalimentación de los lectores.

4. Discusión

El análisis de los casos de estudio evidencia la forma en que el subgénero negro-criminal se ha adaptado a las nuevas formas de comunicación, propiciado por las transformaciones en la industria editorial y el nuevo paradigma comunicativo, basado en el marketing 4.0 (Kotler, Kotler, Kartajaya y Setiawan, 2016) y en las nuevas formas de comunicación interactivas.

En la mayor parte de los casos estudiados, la expansión transmedia del producto original no llega a convertirlo en un universo sólido que se extiende narrativamente a través de diferentes formatos, al no cumplir los siete principios de las NT de Jenkins (2009). En cambio, suele producirse una simple expansión entre formatos que no llega a extender el contenido narrativo de la novela o conjunto de novelas, un tipo de expansión que se asemeja en mayor medida al fenómeno *crossmedia* (Ibrus & Scolari, 2012), y que, a pesar de haber sido tratado en sus inicios como sinónimo de transmedia (Ibrus, I., & Scolari, C. A. (2012), no llega a desarrollar la complejidad comunicativa de estas narrativas, sino que opta “por la reiteración de un mismo contenido o “una misma historia en diferentes medios o soportes” (Piñero y Costa, 2013, p. 926), y se encuentra más vinculado al ámbito de los productos, servicios y bienes culturales (Hellín-Ortuño, Trindade, y García-López, 2019, p. 6). Esta preferencia por las adaptaciones *crossmedia* en detrimento de la expansión transmedia del contenido, ocurre en determinados productos culturales de este tipo, en los que el público acoge mejor simples adaptaciones multiplataforma que las extensiones transmedia, sin mostrar interés hacia una inmersión profunda en el universo ficticio, como es en el caso de los dramas televisivos (Simons, 2014).

La relevancia de las adaptaciones, entendidas como “una revisión extendida, deliberada y anunciada de una obra de arte” (Hutcheon, 2012, p. 170) para el ámbito editorial se manifiesta principalmente a través de la industria cinematográfica, y cada vez más la televisiva, y se han

erigido como un recurso elemental para la promoción de obras literarias, que, tal como señala Murray (2012), han incrementado su impacto en la industria del libro con la era de la convergencia.

Tradicionalmente, las novelas del género criminal, por la propia naturaleza de su trama y personajes, han sido objeto recurrente de adaptaciones a estos formatos, como ha sucedido con las obras del famoso personaje Sherlock Holmes, quien ha trascendido la prosa para adaptarse a múltiples formatos en una expansión sin precedentes ni rival dentro del género, hasta la actualidad (McCaw, 2013; Porter, 2012). Pero tal como ocurre con toda la industria editorial, en la actualidad, este fenómeno se ha normalizado dando lugar a numerosas versiones de cada una de las obras que han conseguido un éxito editorial significativo. En este sentido, el mayor fenómeno editorial del género en los últimos años ha sido el caso de la trilogía *Millennium*, que, a pesar de no contar con una estrategia promocional por parte de su autor, Stieg Larsson, ha conseguido relanzar el éxito de la novela negra escandinava en todo el mundo y, en especial, en Europa. Tras el éxito de las novelas, llegaron las adaptaciones a otros formatos, y el desarrollo de múltiples contenidos por parte de empresas y consumidores, que no fueron ajenos al suceso. De esta forma, se abre el debate sobre la relevancia del escritor como marca y como promotor de la obra para potenciales adaptaciones, como expone Murray (2012).

Este universo generado alrededor de la trilogía literaria motivó la aparición de decenas de autores de origen nórdico que comenzaron a emplear un estilo similar al del periodista sueco. Sin embargo, el éxito de la trilogía, como el del género negro, ha sido impulsado por su adaptación a la gran pantalla, que ha dado mayor visibilidad a las novelas y ha tenido un impacto positivo en sus cifras de ventas. Tal como se evidencia, la actividad del público también es esencial en este proceso, contribuyendo a la generación de nuevos contenidos y su expansión a través de las plataformas sociales digitales. El fenómeno del *user generated content*, “aquellas manifestaciones textuales, gráficas y audiovisuales que los fans de una determinada producción realizan en torno a ella” (Scolari,

Jiménez y Guerrero, 2012, p. 151) está estrechamente relacionado en los productos ficcionales con la configuración de un personaje atrayente que se establece como epicentro de la metahistoria, el personaje transmedia (Bertetti, 2014), como ocurre en este caso con la singular protagonista de la obra, Lisbeth Salander, que gracias a la empatía que ha suscitado entre el público, posicionándose como icono feminista (Kimmel, 2014; Robinson, 2014), ha generado un *engagement* hacia el universo ficcional, logrando su conversión en *prosumidores* o generadores de contenido, que dejan de ser pasivos para situarse en el rol simultáneo de productor y consumidor (Fernández Castrillo, 2014, p. 55), tal como ha ocurrido en las adaptaciones de Sherlock Holmes, creando un complejo universo ficcional nutrido por los propios usuarios (Stein & Busse, 2014; Steward, 2014; Poore, 2013; Loock, & Verevis, 2012).

Un caso similar, aunque con menor repercusión, es el caso de los detectives analizados. Los consumidores pasan a convertirse en generadores de contenido en el momento en el que se sienten identificados o entienden las circunstancias de los personajes que protagonizan las novelas, poniendo de manifiesto una relación directa y positiva entre la creación de un personaje que actúa como hilo conductor de las novelas, en este caso el detective, y la implicación de los lectores con ese universo criminal. Esto permite la construcción de franquicias transmedia – arqueología transmedia –, que tal como afirma Piñeiro-Otero, T. (2020), “favorece la creación de alternativas en función del espacio-tiempo donde se desarrolla la acción y el grado de fidelidad de la adaptación” (p.54). Por lo tanto, se deduce que los mundos narrativos en la novela negra, actualmente, se crean en torno a una figura protagonista, que suele ser el investigador, y a partir de ese personaje se forma el fenómeno fan. En la mayoría de los casos, la relación entre los diferentes formatos viene establecida por este personaje, que suele cobrar su imagen icónica a través de la adaptación, bien al cine, bien a la televisión.

Otra característica propia de las sagas de detectives, en contraposición a la trilogía Millenium, es la preferencia por las adaptaciones televisivas.

Mientras que a lo largo de la historia, desde la popularización de la novela negra a principios y mediados del pasado siglo, las adaptaciones más frecuentes se han realizado en la gran pantalla, en la actualidad esa tendencia cambia. Actualmente, el uso normalizado de la televisión e internet, convertido en el medio de comunicación por excelencia, y la popularización de plataformas de video *streaming* como Netflix, HBO o Amazon Prime (Fagerjord y Kueng, 2019), sumado al progresivo declive de la industria cinematográfica en la última década (Ibarra, 2016), ha otorgado la hegemonía del entretenimiento audiovisual a las producciones televisivas en detrimento de las adaptaciones cinematográficas.

Los casos en los que la novela negra se convierte en una serie dirigida por el personaje protagonista han favorecido esta tendencia, debido a la dificultad para condensar toda una serie de historias en una o pocas adaptaciones al cine. Por su parte, la serie televisiva parece posicionarse como el formato por excelencia para el desarrollo de una estrategia *crossmedia* en este tipo de narrativas. Esto se evidencia a través del amplio catálogo de series del género ofertadas en televisión y, sobre todo, en las plataformas web de visionado en *streaming*, en su mayoría, protagonizadas por un carismático detective. Desde productos originales como *The Wire*, *MindHunter* o *True detective* a adaptaciones como *Perry Mason*, *Bosch* o *Sherlock*, el abanico de detectives televisivos es inmenso, y se posiciona como un fenómeno actual, del que debe tomar parte la industria editorial.

Se concluye, por tanto, que las estrategias de expansión en el género negro se centran principalmente en una extensión *crossmedia*, donde se reproducen los contenidos originales a través de diferentes medios, entre los que destacan la televisión, el cine y la red. A pesar de ello, la televisión y las plataformas *streaming* de internet se posicionan como los medios idóneos para esta clase de adaptaciones, mientras que Internet y las redes sociales se han convertido en la plataforma por excelencia para la promoción y el desarrollo de contenidos.

Por último, se manifiesta la progresiva adaptación a las nuevas plataformas y medios de comunicación por parte de escritores y editoriales para la promoción de las novelas. La inmersión en plataformas web como blogs, foros y redes sociales ha crecido exponencialmente, siendo utilizada para dar a conocer e interactuar con el público y recibir su retroalimentación. El caso en el que más se evidencia el seguimiento de las nuevas estrategias de promoción es el de Michael Connelly, que a través de su web y sus redes sociales mantiene una comunicación constante con su público.

Los detectives clásicos que un día llenaron estanterías y que tiempo después fueron cayendo en el olvido, de nuevo ven resurgir su esplendor gracias a este nuevo universo transmediático. Se han convertido en iconos que ya han sobrepasado a la propia obra seminal, y se constituyen en base a múltiples formatos. El detective ya no es una imagen creada en la mente de cada lector a la espera de una versión visual, que normalmente no agrada a los más fanáticos. Ahora existen múltiples imágenes icónicas de ese personaje, como ocurre en el caso de Lisbeth Salander (las portadas de los libros, la ilustración de los cómics, la actriz sueca que la encarna y su versión americana). Esto difumina los límites de la nave nodriza, que como hemos comprobado, en ocasiones se desplaza hacia otros formatos.

En conclusión, el género, como parte de las industrias culturales y creativas, debe asumir sí el desafío de adaptarse a este nuevo mundo interconectado y convergente que, gracias a la multiplicidad de formatos, expansión de contenidos y participación activa del consumidor, plantea las tendencias a futuro para el desarrollo de todas las industrias culturales y creativas.

Referencias bibliográficas:

- Atarama-Rojas, T., & Menacho-Girón, N. (2018). Narrativa transmedia y mundos transmediales: Una propuesta metodológica para el análisis de un ecosistema mediático, caso Civil War. *Revista de Comunicación*, 17(1), 34-56.
- Atarama-Rojas, T., & Requena Zapata, S. (2018). Narrativa transmedia; Análisis de la participación de la audiencia en la serie 13 Reasons Why para la aproximación al tema del suicidio.
- Bainbridge, J. (2014). 'It is a Pokémon world': The Pokémon franchise and the environment. *International Journal of Cultural Studies*, 17(4), 399-414.
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido* (Vol. 89). Ediciones Akal.
- Bertetti, P. (2014). Transmedia Critical. Toward a Typology of Transmedia Characters. *International journal of communication*, 8, 20.
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 2(1), 53-82.
- Carrizo, J. G., & Díaz, O. H. (2015). Propuesta de un modelo genérico de análisis de la estructura de las narrativas transmedia/ Proposal for a generic model of analysis of the structure of transmedia narratives. *Revista ICONO14 Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 13(2), 260-285.
- Davis, C. H. (2013). Audience value and transmedia products. *Media innovations*, 175-190.
- Fagerjord, A., & Kueng, L. (2019). Mapping the core actors and flows in streaming video services: what Netflix can tell us about these new media networks. *Journal of Media Business Studies*, 16(3), 166-181.
- Federación del gremio de editores (2011). Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en 2010.
- Fernández Castrillo, C. (2014). Prácticas transmedia en la era del prosumidor: Hacia una definición del Contenido Generado por el Usuario (CGU). *Cuadernos de Información y Comunicación*, 19, 53-67. DOI: 10.5209/rev_CIYC.2014.v19.43903

- Freeman, M. (2015). Up, up and across: Superman, the Second World War and the historical development of transmedia storytelling. *Historical Journal of Film, Radio and Television*, 35(2), 215-239.
- García Carrizo, J., & Heredero Díaz, O. (2015). Propuesta de un modelo genérico de análisis de la estructura de las narrativas transmedia / Proposal for a generic model of analysis of the structure of transmedia narratives. *Revista ICONO14 Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes*, 13(2), 260-285. <https://doi.org/10.7195/ri14.v13i2.745>
- Guerrero-Pico, M., & Scolari, C. A. (2016). Narrativas transmedia y contenidos generados por los usuarios: el caso de los crossovers. *Cuadernos. info*, (38), 183-200.
- Hellín-Ortuño, P., Trindade, E., & García-López, J. (2019). Latin-American perceptions on definitions and arguments about crossmedia and transmedia in advertising. *El profesional de la información (EPI)*, 28(4).
- Hutcheon, L. (2012). *A theory of adaptation*. Routledge.
- Ibarra, K. A. (2016). El impacto de la crisis en la industria cinematográfica en Europa. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 22(1), 127-141.
- Ibrus, I., & Scolari, C. A. (2012). *Crossmedia innovations*. Peter Lang GmbH.
- Jenkins, H. (2009). The revenge of the origami unicorn: Seven principles of transmedia storytelling. *Confessions of an aca-fan*, 12.
- Jenkins, H., & Deuze, M. (2008). Convergence culture. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*. Sage Publications London, Los Angeles, New Delhi and Singapore. Vol 14(1): 5–12. DOI: 10.1177/1354856507084415
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business horizons*, 53(1), 59-68.
- Kimmel, M. (2014). Men who love women: Pro-feminist masculinities in the Millennium trilogy. In *Women's Studies International Forum* (Vol. 46, pp. 83-87). Pergamon.

- Kotler, P., Kartajaya, H., & Setiawan, I. (2016). *Marketing 4.0: Moving from traditional to digital*. John Wiley & Sons.
- Leitch, T. (2012). Adaptation and Intertextuality, or, What isn't an Adaptation, and What Does it Matter? *A Companion to Literature, Film, and Adaptation*, 1, 87-104.
- Loock, K., & Verevis, C. (Eds.). (2012). *Film remakes, adaptations and fan productions: Remake/remodel*. Palgrave Macmillan.
- McCaw, N. (2013). Sherlock Holmes and a Politics of Adaptation. In *Sherlock Holmes and Conan Doyle* (pp. 36-48). Palgrave Macmillan, London.
- Montoya, Vásquez Arias, & Salinas Arboleda (2013). "Sistemas intertextuales transmedia: exploraciones conceptuales y aproximaciones investigativas". *Revista Co-herencia*, vol.10, nº 18, pp. 137-159.
- Murray, S. (2012). *The adaptation industry: The cultural economy of contemporary literary adaptation* (Vol. 32). Routledge.
- Murray, S. (2012b). The business of adaptation: Reading the market. *A Companion to Literature, Film, and Adaptation*, 122-139.
- Piñeiro Otero, T. y Costa Sánchez, C. (2013). De series españolas de éxito a producciones audiovisuales transmediáticas. Análisis de Águila Roja, El Barco y Amar en tiempos revueltos. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19 (especial abril), 925-934. DOI: 10.5209/rev_ESMP.2013.v19.42175
- Piñeiro-Otero, T. (2020). Flash Gordon. La expansión del héroe intergaláctico como ejemplo de arqueología transmedia. *Historia y comunicación social*, 25(1), 45-56.
- Poore, B. (2013). Sherlock Holmes and the Leap of Faith: The Forces of Fandom and Convergence in Adaptations of the Holmes and Watson Stories. *Adaptation*, 6(2), 158-171.
- Porter, L. (Ed.). (2012). *Sherlock Holmes for the 21st century: essays on new adaptations*. McFarland.
- Robinson, R. A. (2014). Men Who Hate Women and Women Who Kick Their Asses: Stieg Larsson's Millennium Trilogy in Feminist Perspective.

- Rodriguez-Mateos, D., & Hernandez-Perez, T. (2015). Social Tv on fiction series and new roles for a media librarian: 'El Ministerio Del Tiempo' as A Case Study. *Index Comunicación*, 5(3), 95-120.
- Sanchez, C. C., & Otero, T. P. (2012). Nuevas narrativas audiovisuales: multiplataforma, crossmedia y transmedia. El caso de Águila Roja (RTVE). *Revista ICONO14 Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 10(2), 102-125.
- Scolari, C. A. (2009). Transmedia storytelling: Implicit consumers, narrative worlds, and branding in contemporary media production.
- _____. (2013). Lostology: Transmedia storytelling and expansion/compression strategies. *Semiotica*, 2013(195), 45-68.
- _____. (2014). Don Quixote of La Mancha: Transmedia storytelling in the grey zone. *International Journal of Communication*. 2014; 8: 2382-405.
- Scolari, C. A., & Establés, M. J. (2017). The Transmedia Ministry: Narrative Expansions and Participatory Cultures. *Palabra Clave*, 20(4), 1008-1041.
- Scolari, C. A., Jiménez-Morales, M., & Guerrero Pico, M. D. M. (2012). Narrativas transmediáticas en España: cuatro ficciones en busca de un destino cross-media. *Comunicación y Sociedad*. 2012; 25 (1): 137-163.
- Scolari, C., Bertetti, P., & Freeman, M. (2014). *Transmedia archaeology: storytelling in the borderlines of science fiction, comics and pulp magazines*. Springer.
- Simons, N. (2014). Transmedia Critical| Audience Reception of Cross-and Transmedia TV Drama in the Age of Convergence. *International Journal of Communication*, 8, 18.
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. *Las estrategias de investigación cualitativa*.
- Stein, L. E., & Busse, K. (Eds.). (2014). *Sherlock and transmedia fandom: essays on the BBC series*. McFarland.
- Steward, T. (2014). Holmes in the small screen. *Sherlock and transmedia fandom*, 133-147.

El uso de Twitter en los estudiantes de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca

The use of Twitter among the students of the Faculty of Philosophy of the University of Cuenca

O uso do Twitter nos alunos da Faculdade de Filosofia da Universidade de Cuenca

Víctor Hugo Guillermo Ríos

Universidad de Cuenca y Universidad del Azuay
E-mail: victor.guillermo@ucuenca.edu.ec

Fredy Eduardo León Martínez

Universidad Católica de Cuenca
E-mail: fduardomartinez@gmail.com

Pedro Xavier Zea Montero

Universidad de Cuenca
E-mail: pedro.zeam@ucuenca.edu.ec

Resumen

Esta investigación está realizada con el fin de conocer cuáles son las tendencias que marcan hoy con respecto al uso de las plataformas digitales y estas en la formación y educación, el consumo, la interactividad y entretenimiento por los jóvenes universitarios de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca.-

En cuanto a la metodología, se utiliza la revisión bibliográfica documental, la investigación descriptiva de los resultados de los consumidores de la red Twitter. Se realizaron encuestas para la recopilación de los datos.

Los hallazgos que se pueden indicar entre otros son que la red más utilizada entre los jóvenes sigue siendo Facebook, que la escuela de comunicación es en donde más usan Twitter, que casi el total de alumnos desean que se incluya en el pensum de estudios de su especialidad la materia, manejo de redes sociales.

Palabras clave: educación, aprendizaje, tuits, interactividad, redes sociales.

Summary

This research was conducted in order to learn which are the current trends related to the use of digital platforms and their influence in the training, education, consumption, interactivity, and entertainment among young university students of the Faculty of Philosophy of University of Cuenca.

Regarding the methodology, a literature review was used as an analytical framework for conducting descriptive research about the consumers of Twitter. 401 surveys were applied to collect the data.

The findings demonstrate that first, the most used network among young people is Facebook. Second, the School of Communication is where Twitter is mostly used. Third, almost all the students will like to include in their major curriculum the social media management course.

Keywords: education, learning, tweets, interactivity, social networks

Resumo

Esta pesquisa é realizada com o objetivo de conhecer quais são as tendências que marcam hoje no que diz respeito ao uso de plataformas digitais e estas na formação e educação, consumo, interatividade e entretenimento por jovens universitários da Faculdade de Filosofia da Universidade de Cuenca. Considerando que o Twitter é uma rede social

que proporciona facilidade e rapidez na comunicação ou notícias em tempo real, queremos saber como eles o utilizam para beneficiar sua própria especialização profissional e que caminho seguem na interação.

Existem vários estudos no Equador, onde se analisa prioritariamente a forma como as redes sociais (facebook e twitter) afetam a vida do aluno e também a participação dos jovens em tarefas de interação e aprendizagem na formação universitária.

Quanto à metodologia, utiliza-se a revisão bibliográfica documental, a investigação descritiva dos resultados dos consumidores da rede Twitter. Pesquisas foram realizadas para coletar os dados. A pesquisa foi desenvolvida nas escolas com maior número de alunos no corpo docente, totalizando 401 pesquisas.

Os achados que podem ser apontados entre outros são que a rede mais utilizada pelos jovens ainda é o Facebook, que a escola de comunicação é onde eles mais utilizam o Twitter, que quase todos os alunos desejam que ele seja incluído no currículo de seus especialidade do assunto, gestão de redes sociais.

Palavras chave: educação, aprendizagem, tweets, interatividade, redes sociais.

Recibido: 12/07/2020

Aceptado: 11/10/2020

Introducción

Esta investigación pretende conocer el cómo, para qué y la forma de interactuar en la red social Twitter de los jóvenes universitarios. El mismo se realizó en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca en el período académico marzo-julio 2019. Aquí se educan la mayor cantidad de estudiantes de la ciudad y la región por sus diferentes carreras y especialidades que mantiene hasta el momento. Este trabajo está fundamentado, en un primer momento, sobre la necesidad de sustentar dónde nace la idea de red y redes sociales, así como también hablar de la comunicación digital, hacia un nuevo ambiente de ver y percibir el uso de los cibergéneros web 2.0 y web 3.0 a partir de los nuevos formatos en la redacción y elaboración de los contenidos. Se destaca también datos actualizados del estado actual de las redes sociales en la ciudad de Cuenca y finalmente se presentan los datos y cuadros estadísticos del análisis, el cual se llevó a cabo bajo el método de la explicación y la comparación.

Problema de Investigación

Hoy en el mundo de las redes sociales y el desarrollo de las nuevas tecnologías, se permite que el acceso a la información sea cada vez más fácil para que los jóvenes tengan una mayor interacción con Internet y sobre todo con Twitter. De los grupos de internautas los que más están familiarizados con el mundo de las redes sociales son los jóvenes universitarios quienes se expresan a través del uso de las redes sociales en línea. En Latinoamérica, el uso de las redes sociales digitales en la cotidianidad del individuo es algo que hoy en día ocurre con mayor frecuencia, promovido por el impresionante crecimiento de la digitalización que acerca a un costo menor a las TIC con los jóvenes usuarios (Brunner, 2003). El uso de las redes sociales todavía deja algunas interrogantes, y es por ello que mediante la presente investigación se pretende conocer el tipo de uso que los estudiantes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación le dan a la red social Twitter, con ello se ha propuesto los siguientes objetivos.

Objetivos de Investigación

- Describir la dinámica comunicativa y la interactividad que existe en los jóvenes de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca en la red social Twitter.
- Definir cómo y con quiénes interactúan los jóvenes con contenidos de la red social Twitter.
- Analizar si el uso de Twitter facilita el aprendizaje y conocimiento en su formación y educación de jóvenes de la Facultad de Filosofía de la UC.

1. Las redes sociales: antecedentes históricos

El término red social es acuñado principalmente a los antropólogos ingleses John Barnes y Elizabeth Bott, ya que en su estudio resultaba imprescindible considerar lazos externos a los familiares, residenciales o de pertenencia a algún grupo social. Barnes (1954) fue el primero en utilizar el análisis de redes explícitamente en su estudio “Class and Committees in a Norwegian Island Parish”. Describe en él, el sistema social de Bremnes en Noruega, una pequeña comunidad de pescadores y granjeros. En este análisis distinguió tres campos sociales; el sistema territorial, el industrial y un tercero constituido por el parentesco, la amistad y otras relaciones, con vínculos continuamente cambiantes y sin organización estable ni coordinación global, para éste utiliza el concepto de “red”.

1.1. Los Inicios de las Redes Sociales

La idea de las plataformas de redes sociales en internet parte de la teoría de los seis grados de separación, propuesta por el escritor Húngaro Karinthy (1929), en un relato corto denominado “cadenas”, citado por (Redes Sociales, 2015, pág. 4), donde el autor indica que, el número de conocidos de una persona crece exponencialmente siguiendo un número de enlaces de una cadena que serían las relaciones humanas. De este modo sólo sería necesario un pequeño número de enlaces para conectar a cualquier persona con el resto de la población.

1.2. Las Redes Sociales Digitales

Los servicios de redes sociales recopilan información sobre los contactos sociales de los usuarios, construyen una gran red social interconectada y revelan a los usuarios cómo están conectados a otros en la red. Permite que sus usuarios conozcan a los amigos de sus amigos, y, por lo tanto, amplíen su propio círculo social (Adamic, 2005).

1.3. Uso de las Redes Sociales para el Aprendizaje

Las redes sociales en estos momentos podrían convertirse en parte de una posible transformación educativa, es importante resaltar que los docentes tienen ese papel significativo, así lo destacan Islas & Carranza (2011):

participa en el proceso de generar conocimientos junto con el estudiante de forma construida y compartida; a partir de esto, se entiende que los procesos centrales del aprendizaje son la organización y comprensión del material informativo, ya que el aprendizaje es el resultado de la interpretación” (p. 3).

De igual manera, el cambio que provocan las redes sociales en el papel del docente es rotundo (Artero, 2011), manifiesta que el profesor deja de ser la fuente de transmisión de saber para sus alumnos, puesto que toda la magnitud que se quiera de conocimiento reside en la red, el docente debe ser consciente de ello y su posición en el aula debe ser como guía, tutor y mediador en el aprendizaje.

2. La red social Twitter

Podemos hablar del micro-blogging con la aparición de Twitter, plataforma desarrollada durante el año 2006. El 21 de marzo de aquel año, Jack Dorsey (@jack), cofundador de esa red junto con Biz Stone (@biz) y Evan Williams (@ev), creó el tuiteo que inició un servicio que actualmente cuenta con casi 400 millones de usuarios en todo el mundo.

Twitter se define como “una forma de micro-blogging la cual permite a los usuarios enviar y recibir mensajes públicos gratuitos llamados tuits.” (Mollett, Moran, & Dunleavy., 2011) El tamaño de estos está limitado a 280 caracteres en los cuales pueden incluirse una serie de contenidos multimedia como imágenes, emoticones, videos, sitios web, y cualquier material disponible en línea.

2.1. Twitter como Herramienta Útil en la Educación

La utilidad de esta red, resalta al ver cómo las investigaciones y experiencias realizadas en cuanto a twitter en el ámbito educativo superior brindan experiencias positivas y así lo señalan (Grosbeck & Holotescu, 2008), cuando hablan de la versatilidad y el potencial de este servicio de micro-blogging para la formación de profesionales universitarios, particularmente la inmediatez en la interacción, con el desarrollo de habilidades de síntesis que de acuerdo a estos investigadores demostraron los participantes del estudio, en Rumania al punto que llegan a hablar del concepto de “Twitosphere” o Tuitósfera Rumania al ver cómo los habitantes del país se desenvolvían en la red social. Y en Latinoamérica (Cabero & Marín, 2013), indican que la formación universitaria ha estado bastante centrada en el internet, debido a que los estudiantes se involucran cada vez más en el uso de las redes sociales. Países como Argentina, República Dominicana y Venezuela el uso de twitter, por ejemplo, ha aumentado su uso considerablemente y el 57% de la población consultada por ellos veía su inclusión en el ámbito académico como positiva al fomentar la comunicación, intercambio de conocimientos y aprendizaje colaborativo entre otras cosas. A esto se puede agregar el pensamiento de algunos investigadores que han utilizado Twitter en educación, quienes señalan que: (a) el uso de esta herramienta en el aula impacta la participación de los estudiantes y sus calificaciones en la universidad. (Junco, Heiberger, & Loken., 2011); (b) cuando se compara el uso de Twitter entre grupos de educación presencial y virtual los estudiantes que muestran la mayor satisfacción son los del grupo twitter cara a cara, sobre todo con las oportunidades que tuvieron de

aprender y; (c) los estudiantes que no han utilizado previamente twitter en el contexto educativo y lo usan por primera vez consideran que se trata de una experiencia útil y satisfactoria, como lo dice Brown (2013, citado por (Olivares., 2015).

3. La Universidad de Cuenca

La Universidad de Cuenca es una institución de carácter público, cuya misión es formar profesionales y científicos comprometidos con el mejoramiento de la calidad de vida, en el contexto de la interculturalidad y en armonía con la naturaleza. La universidad fundamenta en la calidad académica, en la creatividad y en la innovación, su capacidad para responder a los retos científicos y humanos de la época y sociedad regional, nacional e internacional equitativa, solidaria y eficiente.

La Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación está ubicada en el campus central en la ciudad de Cuenca, cuenta con un total de 1.960 estudiantes distribuidos en 16 carreras, de las cuales tres rediseñaron sus mallas curriculares. En comunicación social existen 276 estudiantes matriculados que representa el 14% de esta, en el rediseño de comunicación social existen 70 estudiantes matriculados que son el 4% de esta Facultad. En cultura física existen 172 estudiantes matriculados que son el 9%. En la carrera de educación general básica existen 157 estudiantes matriculados lo que representa el 8%, en el rediseño de esta carrera, existen 115 estudiantes matriculados que son el 6%. En la carrera de lengua y literatura inglesa existen 145 estudiantes matriculados que son el 7%. En la carrera de pedagogía de idiomas nacionales y extranjeros existen 126 estudiantes matriculados con el 6% de esta Facultad. En la carrera de pedagogía de la actividad física existen 119 estudiantes matriculados que son el 6%. En la carrera de pedagogía en ciencias experimentales existen 116 estudiantes matriculados representan el 6%. En la carrera de cine y audiovisuales existen 109 estudiantes matriculados que son el 6%, en el rediseño de la carrera de cine existen 35 estudiantes matriculados que son el 2% de esta Facultad. En la carrera

de matemáticas y física existen 108 estudiantes matriculados que son el 6%. En pedagogía lengua y literatura española existen 66 estudiantes matriculados que son el 3% de la Facultad. En educación inicial existen 60 estudiantes matriculados que representa el 3%. En pedagogía en artes y humanidades existen 60 estudiantes matriculados que son el 3%. En la carrera de pedagogía en historia y ciencias sociales existen 58 estudiantes matriculados que son el 3%. En la carrera de historia y geografía existen 56 estudiantes matriculados que también representa el 3%. En la carrera de lengua y literatura y lenguaje audiovisual 54 estudiantes matriculados con el 3% y finalmente en la carrera de filosofía, sociología y economía existen 52 estudiantes matriculados que son el 3% de esta unidad académica.

4. Metodología

Para el periodo académico marzo-julio 2019 según los datos obtenidos por el departamento de admisión, becas y matriculación de la Universidad de Cuenca, se registraron un total de 16.412 estudiantes matriculados en las distintas facultades. Ciencias Médicas (18%; 3.003 estudiantes), Ciencias Económicas (14%; 2.300 estudiantes), Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación (12%; 1.960 estudiantes). De la Facultad de Filosofía, se seleccionaron las carreras con mayor número de estudiantes, definiendo como nicho para la investigación las carreras de: Comunicación Social, Lengua y Literatura Inglesa, Educación General Básica y Cultura Física, esta selección se la realizó mediante el muestreo por conveniencia, donde “el elemento se autoselecciona o se ha seleccionado debido a su fácil disponibilidad” (Kinnear & Taylor, 1998), siendo las carreras con mayor número de estudiantes, permiten optimizar tiempo y recursos al momento de aplicar la encuesta, además de que tienen una mayor representatividad en los resultados.

Este trabajo se desarrolló mediante revisión bibliográfica documental y la encuesta. La primera según (Rodríguez, 2013), indica que es un proceso de recolección de información para la construcción de un

objeto de investigación, la investigación bibliográfica y documental (IBD) ocupa un lugar importante, ya que garantiza la calidad de los fundamentos teóricos de la investigación. La técnica más adecuada para la realización de esta investigación ha sido la encuesta, con el cuestionario correspondiente como herramienta de recolección de datos para como dice (Moreno, 2008) lograr la información mediante datos a través de preguntas similares que se investiga, las respuestas fueron cuantificadas y tabuladas para posteriormente interpretar sus resultados.

4.1. Muestra

La presente investigación se realizó mediante un procedimiento de muestreo no probabilístico, aplicando el muestreo por conveniencia, que explica que “muchas veces los encuestados son seleccionados porque se encuentran en el lugar y momento adecuados” (Malhotra, 2008), considerando a las carreras con mayor número de estudiantes según lo citado en el apartado previo. Una vez aplicada la fórmula se obtuvo como resultado la elaboración de 401 encuestas, las mismas que fueron divididas en las cuatro escuelas. Previamente se realizó un análisis del porcentaje al que pertenece cada escuela, con base en ello se estableció el número de encuestas en las escuelas, así: para comunicación social con el 37% de estudiantes, se elaboró un total de 148 encuestas, el instituto de actividad física y deporte con el 18% (71 encuestas), lengua inglesa, con el 16%, (64 encuestas) y en educación general básica, con el 29% (118 encuestas).

4.2. Tabulación de Datos

En los gráficos que se presentan a continuación se han puesto solamente las respuestas más relevantes para el análisis que nos compete en este estudio.

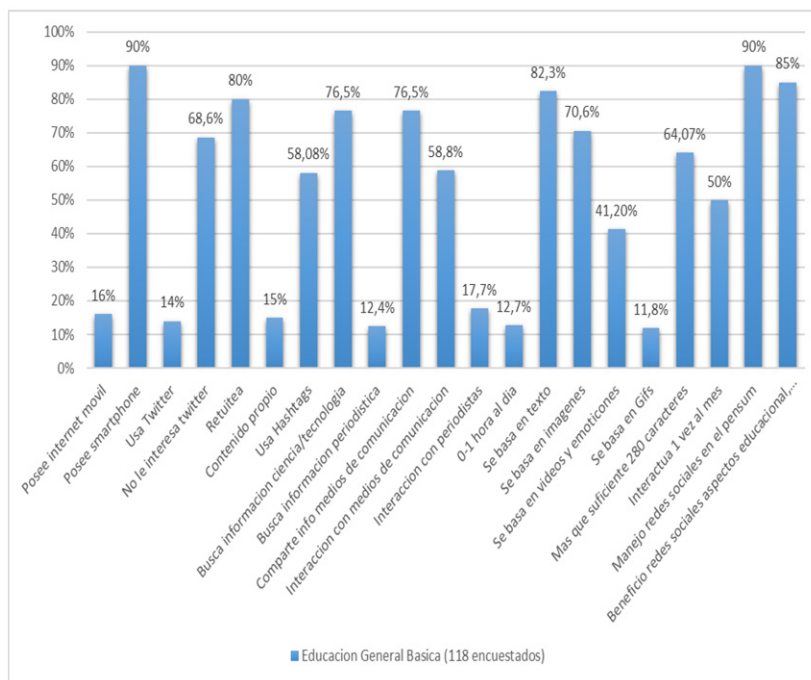


Figura 1. Alumnos de Educación General Básica. Elaboración: Elaboración propia.

En la escuela de Educación General Básica, un 14%. Utiliza Twitter. Un 70% tiene su cuenta de Twitter desde hace un año. El 80% retuitea. El 15% lo hace con contenido propio. Un 58,08% utilizan Hashtags. El 76,50% buscan información basada en ciencia y tecnología (busca información de su carrera) Un 76,50% comparte información de medios de comunicación. En cuanto a la interactividad en sus cuentas, el 82,3% se basa en texto, el 70,6% en imágenes, el 41,2% en videos y emoticones y el 11,8% en gifs. Un 58,8% interactúa con medios de comunicación y el 17,7% con periodistas. La escuela está de acuerdo en un 90% de tener en el pensum de estudios la materia de manejo de redes sociales y un

85% considera que el aprender RS beneficiaría su aprendizaje de forma personal y profesional.

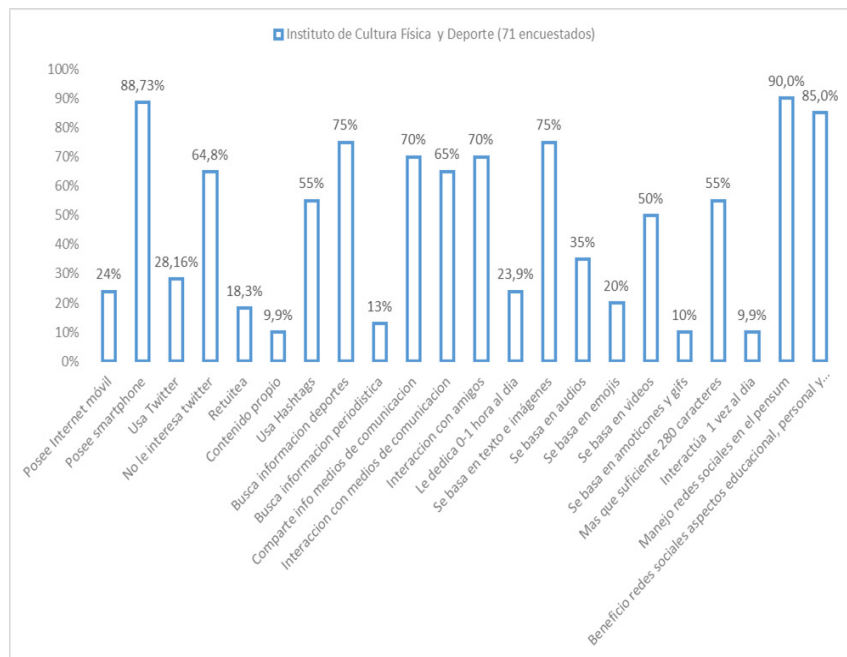


Figura 2. Alumnos Carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte. Elaboración propia.

En la Carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte, un 28,16% utiliza Twitter. Un 75% buscan información basada deportiva, es decir de su especialización. El 80% tiene twitter. El 18,3% hace retuits. Respecto a la interactividad, el 9,9% tiene contenido propio en twitter, el 70% comparte información de diferentes medios de comunicación. Un 75% se basa en texto e imágenes. Un 50% con de videos. Un 35% con audios, el 20% en emojis, y el 10% en emoticones y gifs. Un 70% interactúa con amigos. Un 65% interactúa con medios de comunicación. Un 55% del total de los usuarios de Twitter utilizan Hashtags. Así mismo los alumnos

con un 90%, desean incorporar una materia sobre el manejo de redes sociales a su pensum, y señalan el beneficio de aprender redes sociales para su formación con un 85% de los encuestados.

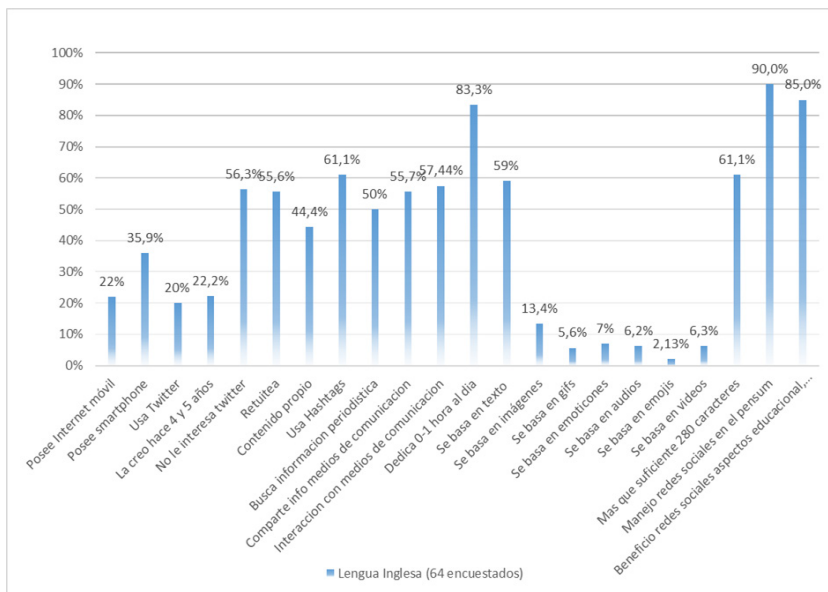


Figura 3. Alumnos de la Carrera de Lengua Inglesa. Elaboración propia.

Nos referiremos ahora a la escuela de lengua inglesa en donde, el 20% tiene twitter. Un 50% busca información sobre noticias periodísticas. El 55,6% hacen retuits. Sobre la interactividad, el 44,4% hacen contenido propio en twitter, el 55,7% comparte información de los diferentes medios de comunicación. Un 59% se basa en texto, el 13,4 % en de imágenes, el 5,6% en gifs, el ,7% en emoticones, el 6,3% en videos, el 6,2% en audios y por último el 2,13% en emojis. También el 57,44% interactúa con medios de comunicación. Un 61,1% del total de los usuarios de Twitter utilizan Hashtags. Es otra escuela en donde sus alumnos están de acuerdo en un 90% que se debe incluir en el pensum de estudios una

materia sobre manejo de redes sociales y el 85% indican que sería de gran beneficio el manejo de redes sociales en los aspectos educacional, personal y profesional.

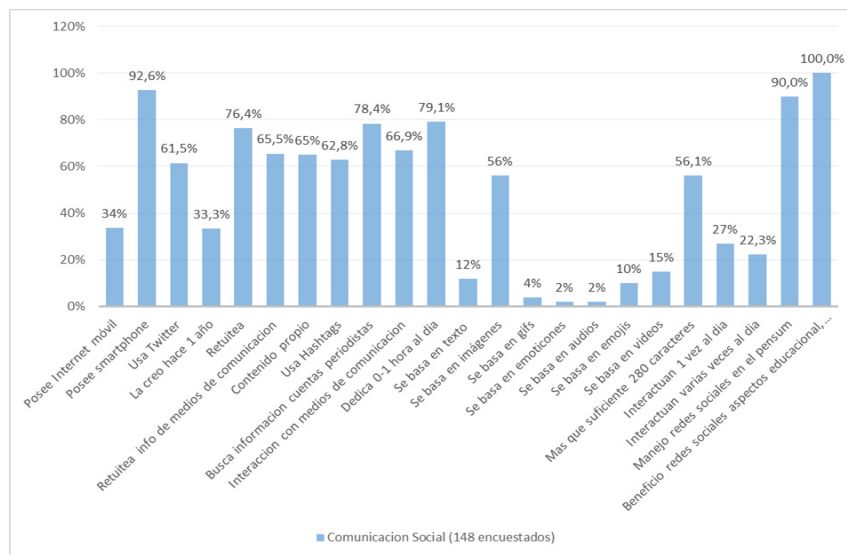


Figura 4. Alumnos de la Carrera de Comunicación Social. Elaboración propia.

Finalmente, para nuestro análisis está la escuela de comunicación social, en donde existen detalles importantes ya que un 61.5%. utilizan twitter, el 78.4%. buscan información en cuentas de periodistas. En lo referente a la interactividad, el 65% publican contenido propio, el 76.4% retuitea la información y un 65.5% retuitean la información de los medios de medios de comunicación. Un 56% se basa en imágenes, 12% textos, 15% videos, 10 % emojis, 2% utiliza emoticones, 4% construye sus publicaciones con gifs y 2% comparte audios. Un 66.9% interactúan con medios de comunicación. Un 62.8% utilizan el Hashtag. En esta escuela el 90 % de los encuestados solicitan que en el pensum de estudios se incluya el manejo de redes sociales y con el 100% aprueban que aprender redes sociales beneficiarían a los aspectos educacional, personal y profesional.

4.3. Breve análisis comparativo

En el análisis comparativo podemos indicar de manera general que la escuela que más utiliza Twitter, es comunicación social con el 61,50%, seguido por el instituto de cultura física y deporte con el 28,16%, luego esta lengua inglesa con el 20% y por último educación general básica con el 14%. Que los estudiantes de educación general básica retuitean en un 80%, le sigue comunicación social con el 76,4%. Que comparten información de los diferentes medios de comunicación los estudiantes de educación general básica con un 77% y en comunicación social 65,50%. Que generan sus propios contenidos en esta red los estudiantes de comunicación social con el porcentaje alto del 65%. a diferencia del instituto de lengua inglesa que apenas alcanza un 9%. La mayoría de estudiantes saben lo que es un #hashtag y en esta respuesta no hay mucha diferencia en los porcentajes ya que en comunicación lo usan un 62,8% y un 61% lengua inglesa, el 58,8% educación general básica. Cuando nos referimos a qué tipo de información buscan los estudiantes nos podemos dar cuenta que los porcentajes son altos en cada escuela y de acuerdo con sus necesidades, contextos y especialización de la carrera, como por ejemplo comunicación con el 78% que buscan información con contenidos periodísticos.

Cuando fueron consultados sobre cómo “confeccionan sus twitters” o generan sus propios contenidos, los resultados demuestran que muy pocos utilizan la escritura o textos, en comunicación social por ejemplo apenas hay un 12%, entonces vemos que la tendencia en los jóvenes universitarios es el uso en mayor porcentaje de los emoticones, videos e imágenes y audios. Y un gran porcentaje que representa el 80% en todas las escuelas, están activos en la red twitter por lo menos una vez al día.

A modo de discusión y para concluir el análisis de resultados, se puede señalar que por medio de la revisión bibliográfica documental se ha logrado describir la dinámica comunicativa en la red social Twitter, así como sus antecedentes, naturaleza, características y funciones. Dicha información

se encuentra complementada por medio de la encuesta, la misma que ha permitido definir cómo interactúan los jóvenes universitarios con la red social Twitter, para finalmente concluir que tiene un aporte significativo en los procesos de formación y educación de los mismos, obteniendo también sus preferencias particulares al momento de comunicarse e interactuar entre sí.

5. Conclusiones

Según nuestra investigación en las cuatro escuelas con mayor porcentaje de alumnado de la Facultad de Filosofía, la red social que más usan los jóvenes es Facebook. Mientras que twitter, es una de las redes menos utilizadas en el ámbito académico. En los cuatro casos de estudio aún existen relevantes porcentajes que desconocen la red social. La escuela que más utiliza la red social twitter, es comunicación social. A pesar de conocer la importancia de la red social como herramienta de comunicación, han evidenciado también el potencial que puede tener twitter en el proceso de educación aprovechando las competencias de los jóvenes dentro del aula. Según este análisis debemos destacar que los estudiantes están a favor de que se incluya en el pensum de estudios una materia que se les enseñe el manejo de redes sociales, ya que les formaría como seres humanos y profesionales. Podemos entender como un caso particular la carrera de Comunicación Social, que es la escuela con menor porcentaje de desinterés en la aplicación, donde su perfil profesional exige un periodista digital y consultor de medios sociales que debe conocer estrategias básicas para usar correctamente una de las redes sociales más extendidas del planeta.

En la Carrera de Educación General Básica lo primero fue ciencia y tecnología, en el instituto de cultura física y deporte, es la información deportiva, en lengua inglesa buscan más información sobre ciencia y tecnología y en comunicación social lo que más buscan son contenidos sobre los medios y con características periodísticas. Esto nos permite concluir que cada colectivo de alumnos cuando utiliza twitter,

principalmente busca información acorde a su formación académica, lo cual les está brindando una ventaja para adquirir conocimiento en su marco educativo o interés profesional, este dato a su vez respalda la importancia de twitter en el proceso educativo. También permite abrir nuevos debates para indagar si la información que encuentran la reutilizan en la academia, o les permite alcanzar la satisfacción de necesidades como autorrealización, reconocimiento o seguridad social.

Así mismo al analizar si la información publicada es generada con sus propios contenidos se evidenció que en ninguna de las cuatro escuelas las publicaciones de los alumnos poseen contenido propio o de su autoría, es decir, predomina siempre información retuiteada. Así, entendemos al usuario universitario como un individuo que busca información acorde a su comunidad académica y/o social, para redirigirla en su círculo virtual en donde busca la construcción y proyección de un perfil que no precisamente se construye con base a un mensaje de autoría propia. Es notorio también que al estudiante en su gran mayoría le interesa más los videos, las imágenes, los emoticones, los gifs, les llama más la atención y por ende es la entrada hacia los diferentes contenidos de los twitters.

Se evidencia también cómo twitter rompe el monopolio informativo de los medios y empodera a los ciudadanos, en este caso a los jóvenes de la universidad, dando a estos la posibilidad de crear o recomendar contenidos, los cuales permiten contrastar las noticias difundidas por canales tradicionales.

Mientras millones de personas de todo el mundo utilizan twitter diariamente con distintos propósitos, por ejemplo para la enseñanza, para promocionar productos publicitarios, como estrategias de medios ATL de las empresas, en los medios periodísticos para informar e informarse, hasta denunciar situaciones o comunicarse con otros en momentos de tragedia, aún hay muchos otros millones que no conocen de qué se trata esta red social o que han intentado acercarse a ella sin comprender su utilidad.

Seguir a aquellos que representan algún valor. Esto es importante, porque la diferencia entre Facebook y Twitter es que, el primero, es para los amigos y el segundo para personas con las que se comparten intereses comunes e información, es por ello que muchas veces se menciona que; en Facebook hay amigos y en Twitter seguidores.

Referencias bibliográficas:

- Adamic, L. A. (junio de 2005). *How to search a social network*. Obtenido de How to search a social network: <http://www.personal.umich.edu/~ladamic/papers/socialsearch/adamicsocialsearch.pdf>
- Artero, N. (11 de Febrero de 2011). *educaweb* . Obtenido de La interacción como eje de aprendizaje en las redes sociales: <https://www.educaweb.com/noticia/2011/01/31/interaccion-como-eje-aprendizaje-redes-sociales-4570/>
- Barnes, J. (1954). Clase y comités en una parroquia de la isla noruega. . *Relaciones humanas* , 7, 39-58.
- Brunner, J. (2003). *Educación e internet ¿la próxima revolución?* Santiago de Chile : Fondo de Cultura Económica.
- Cabero, & Marín. (2013). Percepciones de los estudiantes universitarios latinoamericanos sobre las redes sociales y el trabajo en grupo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 10, n.º 2, 219-235.
- Grosseck, & Holotescu. (2008). Can we use Twitter for Educational activities 4th International Scientific Conference eLSE. Can we use Twitter for Educational activities “eLearning and Software for Education”. *Can we use Twitter for Educational activities 4th International Scientific Conference eLSE. Can we use Twitter for Educational activities “eLearning and Software for Education”*, 17-21.
- Islas, c., & Carranza, M. (11 de Febrero de 2011). *Apertura. Revista de innovación educativa*. Obtenido de Uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje. ¿Transformación educativa?: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/198/213>
- Junco, Heiberger, & Loken. (2011). El efecto de Twitter en la participación y las calificaciones de los estudiantes universitarios. *Journal of Computer Assisted Learning. Facebook para una interccion mas animada en las aulas*, 119-132.

- Karinthy, F. (mayo de 2012). *SOCIÓLOGOHOLIC*. Obtenido de *Sociología de las Redes Sociales. Marketing Digital*: . Obtenido de SOCIÓLOGOHOLIC. Obtenido de Sociología de las Redes Sociales. Marketing Digital: : <http://sociologoholic.blogspot.com/2012/05/frigyes-karinthy.html>
- Kinnear, T., & Taylor, J. (1998). *Investigación de Mercados*. Bogotá: McGraw Hill.
- Malhotra, N. (2008). *Investigación de Mercados*. Buenos Aires: Pearson.
- Mollett, Moran, & Dunleavy. (2011). Using Twitter in university research, teaching and impact activities. . *Impact of social sciences: maximizing the impact of academic research*. London, UK.: LSE Public Policy Group, London School of Economics and Political.
- Moreno, A. (2008). *Métodos de Investigación y Exposición*. Quito : Corporación Editora Nacional.
- Olivares. (2015). Implementación de la red social facebook como recurso didáctico en el aprendizaje colaborativo de estudiantes universitarios. . *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 121-136.
- Redes Sociales*. (Abril de 2015). Obtenido de Redes Sociales: http://redesocialestranspolados.blogspot.com/2015_04_19_archive.html
- Rodríguez, M. L. (19 de agosto de 2013). *Guia de tesis*. . Obtenido de Guia de tesis. : <https://guiadetesis.wordpress.com/2013/08/19/acerca-de-la-investigacion-bibliografica-y-documental/>

Validación de la Prueba de Lectura y Escritura Inicial

Validation of the Initial Reading and Writing Test

Validação do Teste Inicial de Leitura e Escrita

Freddy Duchimasa-Ochoa

Universidad de Cuenca
E-mail: o.fredd17@gmail.com

Gina Bojorque

Universidad de Cuenca
E-mail: gina.bojorque@ucuenca.edu.ec

Resumen

Las habilidades tempranas de lectura y escritura desempeñan un papel fundamental en el desarrollo integral de los niños y predicen su éxito escolar. A nivel nacional, no se han encontrado pruebas válidas y confiables que evalúen dichas habilidades, por ello, este estudio tuvo como objetivos (a) validar la Prueba de Lectura y Escritura Inicial (PLEI) para evaluar las habilidades de lectura y escritura inicial de los niños ecuatorianos de primer año de básica y (b) determinar el nivel de desempeño de dichos niños en la prueba. Los participantes fueron 80 niños de primero de básica de cuatro escuelas públicas de Cuenca y Paute. Seis expertos evaluaron la validez de la prueba PLEI. Los resultados indicaron que la prueba PLEI es válida y confiable para evaluar las habilidades de lectura y escritura inicial de los niños de primer año de básica. Se discuten las implicaciones metodológicas y educativas de estos resultados.

Palabras clave: primer año de básica; validación de prueba; lectura y escritura inicial; desempeño de los niños pequeños.

Abstract

Emergent literacy skills play a fundamental role in children's overall development and predict their success in school. At the national level, no valid and reliable tests have been found to assess these skills; therefore, this study aimed to (a) validate the test Prueba de Lectura y Escritura Inicial (PLEI) to assess Ecuadorian kindergartners' emergent literacy skills and (b) determine the level of performance of these children in the test. The participants were 80 kindergarten children coming from four public schools of Cuenca and Paute. Six experts evaluated the validity of the PLEI. The results indicated that the PLEI is valid and reliable for assessing the emergent literacy skills of kindergarten children. The methodological and educational implications of these results are discussed.

Key words: kindergarten; test validation; emergent literacy; young children's performance.

Resumo

As habilidades iniciais de leitura e escrita desempenham um papel fundamental no desenvolvimento geral das crianças e predizem seu sucesso na escola. Ao nível nacional, não foram encontrados testes válidos e confiáveis para avaliar essas habilidades, portanto, este estudo teve como objetivo (a) validar o Teste Inicial de Leitura e Escrita (PLEI) para avaliar as habilidades iniciais de leitura e escrita das crianças equatorianas da Educação Infantil e (b) determinar o nível de desempenho dessas crianças na prova. Os participantes foram 80 crianças da Educação Infantil de quatro escolas públicas de Cuenca e Paute. Seis especialistas avaliaram a validade do teste PLEI. Os resultados indicaram que o teste PLEI é válido e confiável para avaliar as habilidades iniciais de leitura e escrita de crianças da Educação Infantil. As implicações metodológicas e educacionais desses resultados são discutidas.

Palavras-chave: Educação Infantil; validação de teste; leitura e escrita inicial; desempenho de crianças pequenas.

Recibido: 21/10/2020

Aceptado: 20/11/2020

1. Introducción

Estudios internacionales han demostrado ampliamente que las habilidades de lectura y escritura adquiridas a temprana edad, desempeñan un papel fundamental en el desarrollo integral de los niños (Cohen, 2010; Marí, Gil y Ceccato, 2019) y son predictoras del éxito escolar futuro (Catts, Fey, Tomblin, y Zhang, 2002; Duncan, et al., 2007). En consecuencia, la evaluación temprana de dichas habilidades, con miras a detectar, desarrollar y/o remediar posibles debilidades identificadas, es fundamental para apoyar a los niños en su desarrollo personal y escolar, y evitar el fracaso escolar. A continuación, se presentan los principales hallazgos sobre las habilidades tempranas de lectura y escritura reportados en la literatura internacional. Después, se describen algunas pruebas internacionales que evalúan las habilidades de la lectura y escritura inicial y, finalmente, se formulan los objetivos y las preguntas de investigación del presente estudio.

1.1 Habilidades tempranas de lectura y escritura

Aprender a leer y escribir es un proceso continuo que emerge temprano en la vida de las personas (Lonigan, 2006) y que se desarrolla a lo largo del ciclo vital (Piacente, 2012). El aprendizaje de la lectura y escritura requiere del desarrollo de ciertas habilidades “predictoras” que inician

antes de que el niño atravesase un proceso formal de aprendizaje de la lectura y escritura, y que lo encamina a un aprendizaje exitoso (Merino, Mathiesen, Domínguez, Rodríguez y Soto, 2018).

En los últimos años se han identificado varias habilidades esenciales en las etapas tempranas que predicen la lectura y escritura de los niños. Por ejemplo, Cabell, Justice, Zucker y Kilday (2009); Invernizzi, Justice, Landrum y Booker (2005) e Invernizzi, Landrum, Teichman y Townsend (2010) identificaron cinco habilidades de la primera infancia, relacionadas con la lectura y escritura inicial. La primera habilidad, la *conciencia fonológica*, se refiere a la capacidad de identificar y manipular los sonidos de la lengua (González, López, Vilar y López, 2013) y abarca los procesos de contar sonidos (p. ej., reconocer que la palabra “sal” tiene tres sonidos: /s/a/l/), eliminar sonidos (p. ej., reconocer que al suprimir el primer sonido de la palabra “fosa”, queda la palabra /osa/), emparejar sonidos (p. ej., identificar que al unir los sonidos /f/a/r/o/, se forma la palabra “faro”), y segmentar sonidos (p. ej., identificar que los sonidos que conforman la palabra “rosa” son /r/o/s/a/) (Defior y Serrano, 2011; Gutiérrez y Díez, 2015).

La segunda habilidad, el *conocimiento del alfabeto*, es una habilidad básica de decodificación (Hagg, 2017), que implica conocer, por un lado, el código alfabético de la lengua que se usa para comunicarse, es decir, el sistema de reglas de relación fonema-grafema (p. ej., el fonema /s/, se puede representar con la letras “s”, “z” y “c”) (Lundberg, Larsman y Strid, 2012), y por otro el principio alfabético, es decir: (a) el nombre de las letras (p. ej., la letra “g” tiene el nombre de “ge”), y (b) la representación gráfica de las letras (p. ej., la letra “f” se representa de manera gráfica en mayúscula y minúscula, así: “F” y “f”) (Mena, 2020).

La tercera habilidad, el *conocimiento de lo impreso*, se refiere a la identificación de la simbología gráfica de signos escritos y de su función cultural y social (Villalón y Rolla, 2008; Goikoetxea y Martínez, 2015). El conocimiento de lo impreso abarca las nociones básicas sobre la

escritura (p. ej., identificación de la letra, identificación de la palabra); organización de un texto (p. ej., identificar la primera línea de un texto, reconocer que la dirección de la escritura es de izquierda a derecha, diferenciar párrafos de un texto); e interés por el lenguaje escrito y los elementos de un texto escrito, como un libro (p. ej., identificación del autor, portada, título) (Justice, Kaderavek, Fan, Sofka y Hunt, 2009).

La cuarta habilidad, la *escritura emergente*, hace referencia a la identificación y reconocimiento de la correspondencia entre fonema-grafema durante la escritura inicial de palabras y/o oraciones (Montealegre y Forero, 2006). Otra ruta es la escritura de una ortografía inventada, es decir, pretender que se escribe (p. ej., el niño realiza trazos y lee lo que escribió o pide a un adulto que lo lea), lo cual es un indicador de que el niño conoce que la escritura tiene un significado (Whitehurst y Lonigan 2003; Conejo y Carmiol, 2017).

Finalmente, la quinta habilidad, el *vocabulario*, es el conjunto de palabras de una lengua que conoce y/o emplea una persona (Villegas, 2010). Este elemento está presente en todo proceso comunicativo, siendo el instrumento sobre el cual se elabora la lengua oral y escrita, por ello, su desarrollo influye directamente en el progreso de las habilidades de lectura y escritura. Además, permite acceder a los significados semánticos de palabras y oraciones, lo que permite reconocer palabras individuales, y desarrollar habilidades de comprensión de textos (Clemente, Ramírez y Sánchez, 2010).

A más de las habilidades mencionadas en los párrafos anteriores, se han identificado otras habilidades predictoras que se relacionan de manera predictiva con el desarrollo posterior de la lectura y escritura, entre ellas se encuentran: la oralidad (Cabell, Justice, Kaderavek, Pence y Brett-Smith, 2009; Salgado, 2000), la lectura inicial (Villalón y Rolla, 2008), la escritura inicial (Whitehurst y Lonigan 2003), la cultura escrita (Chauveau, 2007, citado por Mena, 2020), y el sistema de la lengua (Cain y Oakhill, 2007), las cuales se describen más adelante.

En vista de los hallazgos expuestos, el diagnóstico temprano de las habilidades de lectura y escritura inicial de los niños, así como las intervenciones destinadas a superar dificultades en la adquisición de estas habilidades son de suma importancia. Desafortunadamente, en el Ecuador no se han encontrado pruebas válidas y confiables que evalúen las habilidades de lectura y escritura inicial, y, tampoco se han encontrados estudios sobre las habilidades de lectura y escritura iniciales en niños de primer año de básica. Estas dos debilidades se pretenden suplir al validar, con la presente investigación, una prueba que evalúa las habilidades iniciales de lectura y escritura.

1.2 Pruebas que miden las habilidades de lectura y escritura inicial¹

A nivel internacional, se han desarrollado varias pruebas de buena calidad psicométrica para evaluar la lectura y escritura de niños antes de la etapa preescolar. Entre estas pruebas se encuentran las siguientes: (1) Get Ready to Read! Screening Tool (Whitehurst y Lonigan, 2003) Esta prueba, que se desarrolló y validó en Estados Unidos, evalúa las habilidades de alfabetización emergente de niños de educación preescolar. La prueba está compuesta por cuatro subcomponentes que evalúan el lenguaje oral, el conocimiento de las letras, la decodificación, y la conciencia fonológica; (2) Test of Emergent Literacy (Gruhn y Weideman, 2017) que se desarrolló en Sudáfrica, analiza las habilidades cognitivas de alfabetización emergente de niños preescolares de cinco a seis años de edad. La prueba incluye ocho subcomponentes, a decir, historia de una imagen en desorden, organización de la información,

1. En el Ecuador, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL, 2017) desarrolló una rúbrica de observación estandarizada, dirigida a niños de inicial I y II y de primer año de básica, para identificar a los estudiantes que presentan dificultades en el desarrollo de las habilidades para aprender a leer. Dentro del área de lenguaje y comunicación, evalúa la lectura, a través de los siguientes dominios: habilidades cognitivas, habilidades sociales y enfoques para el aprendizaje, conciencia de sí mismo y del entorno, lenguaje y comunicación, y desarrollo físico.

vocabulario visual, tipo de texto y función de guion, escritura emergente, actuación, identificación y lectura emergente; (3) Batería de evaluación de los procesos lectores Prolec-R, (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2017), desarrollada en España, destinada a niños de cinco a doce años, la cual diagnostica los componentes del sistema lector que están fallando en los niños. La prueba está compuesta por nueve tareas que evalúan: procesos iniciales de identificación de letras (nombre o sonido de las letras; igual-diferente), procesos léxicos (lectura de palabras; lectura de pseudopalabras), procesos gramaticales (estructuras gramaticales; signos de puntuación) y procesos semánticos (comprensión de oraciones; comprensión de textos; comprensión oral); (4) Prueba de Alfabetización Inicial (PAI; Villalón y Rolla, 2008), que se elaboró en Chile, cuyo objetivo es determinar el nivel de desarrollo de las destrezas adquiridas antes de la alfabetización formal, para contribuir a un diagnóstico educativo y el ajuste a las estrategias educativas en el aula. Esta evaluación está diseñada para los niños de cinco a seis años, y consta de cinco subcomponentes que son: conciencia fonológica, conciencia de lo impreso, conocimiento del alfabeto, lectura y escritura.

Aunque estas pruebas han sido validadas y empleadas a nivel internacional, se requeriría de una validación previa, para que puedan ser aplicadas en el Ecuador, ya que fueron desarrolladas en contexto con características sociales, económicas, culturales y educativas propias, que difieren del contexto ecuatoriano.

En la literatura nacional, no se han encontrado pruebas válidas y confiables para evaluar las habilidades de lectura y escritura inicial, de los niños ecuatorianos de 4 a 6 años de edad, por ello, este trabajo constituye un primer intento de determinar la validez y confiabilidad de la Prueba de Lectura y Escritura Inicial (Bojorque y Mena, versión no publicada), dirigida a niños de 4 a 6 años de edad.

1.3 El presente estudio

En la presente investigación se plantearon dos objetivos. El primero fue validar la Prueba de Lectura y Escritura Inicial (PLEI; Bojorque y Mena, versión no publicada) que evalúa las habilidades iniciales de lectura y escritura de niños ecuatorianos de 4 a 6 años. Como se indicó anteriormente, a nivel internacional, se han desarrollado varias pruebas de buena calidad psicométrica para evaluar las habilidades de lectura y escritura de niños antes de la etapa escolar, sin embargo, dichas pruebas han sido validadas en contextos diferentes al ecuatoriano, por lo tanto, su aplicación en este medio sería cuestionada. Por otro lado, toda prueba que evalúa las habilidades iniciales de lectura y escritura se fundamentan en una concepción teórica de la lengua escrita y su didáctica.

El segundo objetivo fue determinar el nivel de desempeño de lectura y escritura inicial de los niños ecuatorianos de primer año de básica, por medio de la prueba PLEI. En Ecuador no se han encontrado estudios que reporten datos sobre el desempeño de los niños de primer año de básica en habilidades de lectura y escritura inicial, pero estudios a nivel internacional con niños de sexto grado (UNESCO, 2015) y nacional con estudiantes de bachillerato (INEVAL, 2017) han reportado un bajo nivel de desempeño en el lectura y escritura de los estudiantes ecuatorianos. En vista de que las habilidades iniciales de lectura y escritura predicen el desempeño lector futuro (Hagg, 2017) es importante determinar el nivel de desarrollo de estas habilidades en los niños ecuatorianos, en sus primeros años. El conocimiento de este estado de la situación permitirá corregir y guiar a los cuidadores y docentes el desarrollo de estas habilidades lectoras iniciales y revertir el hecho de que los niños y niñas terminan su escolaridad sin saber ni leer ni escribir.

Con base en los dos objetivos planteados se formularon las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿La prueba PLEI es confiable y válida para evaluar las habilidades de lectura y escritura inicial de los niños ecuatorianos de primer año de básica?; y, (2) ¿Cuál es el nivel de

desempeño en las habilidades de lectura y escritura inicial de los niños ecuatorianos de primer año de básica?

2. Método

2.1. Participantes

Los participantes fueron 80 niños (35 mujeres; 45 varones) de primer año de educación básica, provenientes de cuatro instituciones públicas de las ciudades de Cuenca y Paute (dos instituciones por ciudad). La edad media de los participantes fue de 5 años 4 meses ($DT= 3.1$ meses). Previo a la participación en el estudio, se obtuvieron los consentimientos informados de los representantes legales de los niños.

Adicionalmente, seis docentes participaron en el estudio como miembros de un panel de expertos, para determinar la validez de contenido de la prueba PLEI. Dicho panel estuvo conformado por dos docentes de la universidad, una docente de educación básica, una de primer año de básica y dos de educación inicial, todos ellos con una amplia experiencia en la enseñanza inicial de la lectura y la escritura.

2.2 Materiales

Prueba de Lectura y Escritura Inicial

Para evaluar la lectura y escritura inicial de los niños se utilizó la Prueba de Lectura y Escritura Inicial (PLEI; Bojorque y Mena, versión no publicada). Este instrumento consta de cinco componentes, dos de ellos – lectura inicial y sistema de la lengua – incluyen tres y cuatro subcomponentes respectivamente. Cada uno de los componentes y subcomponentes consta de seis ítems, dando un total de 60 ítems en la escala completa. A continuación, se detalla cada uno de los componentes y subcomponentes de la prueba.

- (1) *Oralidad*. Se refiere a la habilidad para comprender el lenguaje de manera efectiva. La evaluación de este componente se centrará en el lenguaje inferencial, es decir, el uso del lenguaje para resolver problemas y razonar, así como para desarrollar un pensamiento deductivo.
- (2) *Lectura inicial*. Comprende tres subcomponentes: (a) conciencia de lo impreso, la cual se refiere a la comprensión del niño de cómo las letras funcionan en un texto – es decir, capacidad de saber que las palabras dicen algo – además incluye el conocimiento de las letras, – es decir, la capacidad para identificar y nombrar a cada una de las letras del alfabeto –; (b) lectura integral, este subcomponente hace referencia a la capacidad de leer y comprender no por las letras, sino por el contexto donde se presenta una determinada situación; y (c) la relación imagen/palabra y palabra/imagen, que concierne a la decodificación de la palabra para acceder a su significado y asociarlo con su imagen.
- (3) *Escritura inicial*. Este componente incluye la producción inicial de los textos escritos, pudiendo contener dibujos o garabatos que sirvan para comunicar o expresar algo; incluye además el conocimiento del código escrito, de la correspondencia grafo-fónica, del ensamblaje de las letras y sonidos, y de las reglas gráficas (ortografía).
- (4) *Cultura escrita*. Este componente hace referencia al significado y funcionalidad de la lengua escrita, a reconocer las ventajas, los beneficios y las intenciones que tienen los textos escritos, así como a la comprensión de los niños acerca de lo que es un libro y para qué se lo emplea o se lo lee (se relaciona con la exposición a libros y entornos ricos en textos impresos).
- (5) *Sistema de la lengua*. Comprende cuatro subcomponentes: (a) la conciencia léxica, se refiere a la capacidad de reconocer que la cadena sonora está formada por palabras que se asocian entre sí, para organizar ideas y comunicarlas, de igual forma se identifican sinónimos, antónimos, formación de palabras, parónimos,

entre otros; (b) la conciencia semántica, es la capacidad de reconocer el significado que tienen las palabras y las oraciones; (c) la conciencia sintáctica, se refiere a la capacidad de reconocer que las palabras de los textos orales y escritos se relacionan en género, número y tiempo verbal; implica además reconocer que las palabras tienen un determinado orden en la oración; y (d) la conciencia fonológica, es la capacidad de reconocer que las palabras están formadas por fonemas, además permite a los niños identificar, reconocer y manipular los sonidos que componen las palabras y comprender que los sonidos se combinan para formar palabras.

Los ítems de la prueba se puntúan dicotómicamente: se asigna un (1) punto cuando el ítem es respondido correctamente, y cero (0) puntos cuando el ítem es respondido de manera incorrecta o no es respondido. El puntaje máximo por obtener en la prueba es 60 puntos.

Prueba de Alfabetización Inicial

Para evaluar la validez concurrente de la prueba PLEI se utilizó la Prueba de Alfabetización Inicial (PAI; Villalón y Rolla, 2008). Este instrumento es altamente confiable (α de Cronbach .96)² para medir el desarrollo de las destrezas precursoras de la alfabetización inicial. La prueba PAI consta de cinco componentes (1) conciencia fonológica, (2) conciencia de lo impreso, (3) conocimiento del alfabeto, (4) lectura, y (5) escritura. La prueba tiene un total de 50 ítems, cada uno de los cuales es calificado de manera dicotómica: respuesta correcta = 1 punto; respuesta incorrecta = 0 (puntuación máxima = 101). La prueba PAI requiere de una administración individual que dura entre 20 y 30 minutos (para obtener más información sobre la prueba PAI véase Villalón y Rolla, 2008; Bonilla, Boterri y Vilchez, 2013).

Cuestionario para el panel de expertos

2. Un valor de .70 es el mínimo aceptable para el Alfa de Cronbach (Kline, 1999).

Para evaluar la validez de contenido de la prueba PLE, se organizó un panel de expertos quienes respondieron de forma individual a la siguiente pregunta: ¿Piensa usted que este es un buen ítem para medir la habilidad correspondiente? La respuesta a esta pregunta, para cada uno de los ítems, fue respondida en una escala de apreciación que contenía los siguientes criterios: “muy bueno”, “medianamente bueno” o “nada bueno”.

2.3 Procedimiento

Previo a la aplicación de la prueba PLEI, se organizó un panel de expertos, quienes recibieron instrucciones sobre cómo completar el cuestionario, además de entregarles los materiales necesarios para completarlo (es decir, la prueba PLEI y las instrucciones para la aplicación y calificación de la prueba). Una vez revisadas las respuestas de los expertos, se administró de manera individual la prueba PLEI a 80 niños, en una sesión de 20 minutos. Finalmente, se aplicó la prueba PAI a una muestra más pequeña de los niños participantes seleccionados al azar en cada escuela (cuatro niños por escuela; $N= 16$). La administración de la prueba PAI se realizó un día después de la aplicación de la prueba PLEI.

3. Resultados

3.1 Confiabilidad y validez de la prueba PLEI

Para responder a la primera pregunta de investigación, es decir, si la prueba PLEI es confiable y válida para evaluar las habilidades de lectura y escritura inicial de los niños ecuatorianos de primer año de básica, se calculó en primer lugar el Alfa de Cronbach, de toda la prueba y de cada uno de los seis subcomponentes. Los resultados revelan un nivel de confiabilidad bueno de la prueba PLEI (α de Cronbach = .85). Sin embargo, a nivel de los subcomponentes, se encontró que solo uno de ellos (la conciencia léxica) presentaba un buen nivel de confiabilidad (α de Cronbach = .73). Los valores de los otros nueve subcomponentes

variaron desde niveles de confiabilidad deficientes a razonables (con un rango de $-.03$ a $.73$), lo que sugiere que cualquier resultado a nivel de subcomponente debe interpretarse cuidadosamente. La Tabla 1 presenta los Alfas de los diez subcomponentes.

Tabla 1. *Alfas de Cronbach por subcomponente.*

Subcomponente	Alfa de Cronbach
1. Oralidad	.45
2. Conciencia de lo impreso	.67
3. Lectura integral	.39
4. Relación imagen/palabra y palabra/imagen	$-.03$
5. Escritura inicial	.36
6. Cultura escrita	.54
7. Conciencia léxica	.73
8. Conciencia semántica	.48
9. Conciencia sintáctica	.56
10. Conciencia fonológica	.37

Elaboración: autores.

En segundo lugar, para evaluar la validez concurrente de la prueba PLEI se calcularon las correlaciones de Pearson, entre los puntajes obtenidos por los niños en la prueba PLEI y los puntajes obtenidos en la prueba PAI, evidenciándose una correlación alta y significativa, entre las mismas ($r = .84$). Este resultado respalda la validez concurrente de la prueba PLEI.

Finalmente, para evaluar la validez de contenido de la prueba PLEI, un panel de seis expertos evaluó cada uno de los 60 ítems de la prueba, como “muy bueno”, “medianamente bueno” o “nada bueno”, para medir la habilidad de lectura y escritura inicial que se esperaba evaluar. Todos

los expertos dieron una valoración de “muy bueno” a 55 de los 60 ítems de la prueba; de los cinco ítems restantes, tres fueron calificados por tres expertos como “muy buenos”; por dos expertos como “buenos” y por un experto como “nada buenos”; finalmente, de los dos ítems restantes un experto los evaluó como “muy buenos”, cuatro expertos como “buenos” y un experto como “nada buenos”. En conjunto, estos resultados apoyan la validez de contenido de la prueba PLEI en el contexto ecuatoriano.

3.2 Desempeño de los niños en la prueba PLEI

Para responder a la segunda pregunta de investigación, que hace referencia a determinar el nivel de desempeño en las habilidades de lectura y escritura inicial de los niños ecuatorianos de primer año de básica en la prueba PLEI, se calcularon las medias, las desviaciones estándar y el rango de puntajes en la prueba PLEI, de cada uno de los subcomponentes, así como del total de la prueba. Como se puede evidenciar en la Tabla 2, los niños pudieron responder correctamente el 50.27 % de los ítems, con un nivel máximo de respuesta en el primer subcomponente – oralidad – y con un nivel mínimo de respuesta en el cuarto subcomponente – relación imagen/palabra y palabra/imagen–. Los datos también indican que existen grandes diferencias interindividuales en el desempeño de la prueba PLEI, ya que existen niños que pudieron resolver apenas 20 ítems correctamente mientras que otros resolvieron hasta 51 ítems de manera correcta.

En cinco de los diez subcomponentes (es decir, oralidad, cultura escrita, conciencia léxica, conciencia semántica y conciencia sintáctica) los niños pudieron responder más del 50% de ítems correctamente, sin embargo, los otros subcomponentes (es decir, conciencia de lo impreso, lectura integral, relación imagen/palabra y palabra/imagen, escritura inicial y conciencia fonológica), se respondieron con menos del 50% de precisión.

Tabla 2. *Media, desviación estándar y rango de puntajes por subcomponente y para toda la prueba*

Subcomponente	M	DE	Rango
1. Oralidad	4.99	1.07	2-6
2. Conciencia de lo impreso	2.28	1.38	0-6
3. Lectura integral	2.91	0.86	2-6
4. Relación imagen/palabra y palabra/imagen	1.30	0.99	0-5
5. Escritura inicial	1.44	0.71	1-4
6. Cultura escrita	4.04	1.14	0-2
7. Conciencia léxica	3.61	1.68	0-6
8. Conciencia semántica	3.00	0.53	2-6
9. Conciencia sintáctica	3.93	0.52	2-6
10. Conciencia fonológica	2.68	0.84	1-6
Total, PLEI*	30.16	6.00	20-51

*Prueba de Lectura y Escritura Inicial (puntaje máximo por subcomponente = 6; puntaje máximo para toda la prueba = 60).

Elaboración: autores.

4. Discusión

El presente estudio tuvo dos objetivos, el primero, validar la prueba PLEI, que evalúa las habilidades iniciales de lectura y escritura de niños ecuatorianos de 4 a 6 años, y el segundo, determinar el nivel de desempeño de lectura y escritura inicial de los niños ecuatorianos de primer año de básica, por medio de la prueba antes mencionada. En los siguientes párrafos se discuten las implicaciones metodológicas y prácticas del estudio.

Con respecto al primer objetivo, los hallazgos de este estudio permitieron reportar la validez de la prueba PLEI, así como la confiabilidad de esta a

nivel de toda la escala. Así, los ítems de la prueba PLEI fueron evaluados de manera positiva, por su validez de contenido, por los expertos en el campo de la lectura y escritura inicial. Además, el desempeño de los niños en la prueba PLEI se correlacionó significativamente con su desempeño en la prueba PAI (una prueba de alta calidad psicométrica) lo que respalda su validez concurrente. Estos resultados demuestran que la prueba PLEI, es una prueba válida y confiable para evaluar las habilidades fundamentales de la lectura y escritura inicial de los niños ecuatorianos de primer año de básica. Además, debido a la importancia de un diagnóstico temprano de los problemas en la lectura y escritura inicial y a la necesidad de instrumentos que evalúen las habilidades de lectura y escritura inicial de los niños de 4 a 6 años de edad, la prueba PLEI, constituye un instrumento útil para la predicción y diagnóstico de las habilidades predictoras de la lectura y escritura, en la educación preparatoria, es decir, antes de la enseñanza intencional de la lectura y escritura en las escuelas del Ecuador. La identificación temprana de dificultades en las habilidades precursoras de la lectura y la escritura inicial permitirá brindar una intervención oportuna a los niños que presenten dichas dificultades con miras a sentar bases sólidas para su posterior éxito educativo (Shanahan, 2008; NELP, 2008) y como tal, podría contribuir a abordar las dificultades de lectura y escritura que presentan los niños ecuatorianos de educación primaria (UNESCO, 2015).

Desde una perspectiva metodológica, este estudio es valioso, ya que presenta por primera vez, evidencia empírica de una prueba de lectura y escritura inicial que puede ser utilizada por los docentes de primer año de básica a nivel nacional. La validación de la prueba PLEI, constituye un primer intento en el Ecuador de contar – al igual que otros países de América Latina como Chile y Colombia –, con una prueba válida y confiable que evalúe las habilidades de lectura y escritura inicial en niños de primer año de básica. En vista de la falta de confiabilidad de los subcomponentes de la prueba, investigaciones futuras deberían revisar los ítems de esta para optimizar la prueba y refinar los resultados aquí

presentados. Además, dichas investigaciones podrían considerar ampliar el rango muestral a edades inferiores a las detalladas en este estudio, es decir, a niños de Inicial II con miras a detectar posibles dificultades a edades más tempranas. Finalmente, sería importante incluir una muestra mayor y más significativa de niños, que abarque a niños de diferentes ciudades del país.

En relación con el segundo objetivo, los resultados revelaron que, los niños completaron correctamente solo el 50.27% de los ítems de la prueba. Existen al menos, dos posibles razones para este resultado. La primera podría ser la carencia de situaciones, experiencias y contacto con actividades que involucren a la cultura escrita, lectura dialógica, oralidad y ambientes estimuladores de lectura y escritura en el hogar, desde las primeras etapas de vida (Dong, Xiao, Wei y Tang, 2020), y la segunda, podría deberse a la ausencia de una enseñanza específica de destrezas con criterio de desempeño referentes a estas a estas habilidades desde años inferiores, es decir, en la educación Inicial (o preescolar), lo cual suele ser un error común en varios centros preescolares a nivel internacional, tal como se reportó en el Panel Nacional de Alfabetización Temprana (NELP, por sus siglas en inglés; 2008).

Desde el punto de vista educativo, el relativamente bajo desempeño de los niños en la prueba PLEI, refleja que desde los primeros años de escolaridad existen ciertas dificultades en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura inicial de los niños ecuatorianos, lo cual es preocupante debido a que dichas destrezas predicen el desempeño escolar posterior (Suárez-Coalla, García y Cuetos, 2014). Futuras investigaciones deberían centrarse en implementar programas de intervención dirigidos a estimular dichas habilidades tanto en el hogar como en los centros educativos de educación preescolar con miras a potenciar tales habilidades. Además, los encargados de las políticas educativas en el país deberían enfocarse en crear programas que faciliten el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura inicial desde los primeros años de educación inicial, así como, en capacitar a los docentes en resignificar a la lectura y escritura como

herramientas socioculturales que permiten a los estudiantes acceder a nuevos desafíos personales, sociales y profesionales.

Referencias bibliográficas:

- Bojorque, G. y Mena, S. (2020). *Prueba de Lectura y Escritura Inicial*. Documento no publicado.
- Bonilla, F., Botteri, A., y Vilchez, A. (2013). *Validación de una Prueba de Alfabetización Inicial (PAI) en instituciones públicas y privadas pertenecientes a la UGEL N. ° 07* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima-Perú.
- Cabell, S., Justice, L., Kaderavek, J., Pence, K. y Brett-Smith, A. (2009). *Emergent literacy. Lessons for success*. San Diego, California: Plural Publishing INC.
- Cabell, S., Justice, L., Zucker, T., y Kilday, C. (2009). Validity of teacher report for assessing the emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 40*(2), 161–173.
- Cain, K., y Oakhill, J. (2007). Reading comprehension difficulties: correlates, causes, and consequence. En K. Cain, y J. Oakhill (Eds.), *Children's comprehension problems in oral and written text: a cognitive perspective*. (pp. 41-75). Guilford Press.
- Catts, H., Fey, M., Tomblin, J., y Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 45*(6), 1142–1157.
- Clemente, M., Ramírez, E., y Sánchez, M. (2010). Theoretical approaches and teaching practices in early literacy instruction. *Cultura y Educación, 22*(3), 313-328.
- Cohen, N. (2010). *The impact of language development on the psychosocial and emotional development of young children*. *Encyclopedia of language and literacy development*. London: Canadian Language and Literacy Research Network.
- Conejo, L., y Carniol, A. (2017). Conocimientos sobre la lectoescritura emergente y prácticas en las aulas para su promoción: Un estudio con docentes de preescolar en Costa Rica. *Revista Costarricense de Psicología, 36*(2), 105-121.

- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., y Arribas, D. (2007). *Prolec-R, Bateria de evaluación de los procesos lectores*, Madrid: TEA.
- Defior, S., y Serrano, F. (2011). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría, Neurociencias*, 11(1), 79-94.
- Dong, Y., Xiao, S., Wei, D., y Tang, Y. (2020). The Effects of Home Literacy Environment on Children's Reading Comprehension Development: A Meta-analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(2), 63-82.
- Duncan, G., Dowsett, A., Claessenks, J., Magnuson, A., Huston, P., Aletha, C.,...Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
- Goikoetxea, E., y Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XXI*, 18(1), 303-324.
- González, M., López, S., Villar, J., y Rodríguez, A. (2013). Estudios de predictores de la lectura. *Investigación en Educación*, 2(11), 98-110.
- Gutiérrez, R. y Díez, A. (2015). Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades. *Bordón*, 67(4), 43-59.
- Gruhn, S., y Weideman A. (2017). The initial validation of a test of emergent literacy. *Per Linguam*, 33(1), 25-53.
- Hagg, C. (2017). *Predictores en la Lectura y Escritura en Sujetos Mexicanos en Educación Primaria* (tesis doctoral). Universidad de Málaga, España.
- INEVAL. (2017). Instituto Nacional de Evaluación Educativa. *Proyecto Ser Estudiante Infancia-SEIN*. Quito-Ecuador.
- INEVAL. (2007). Instituto Nacional de Evaluación Educativa. *Informe de resultados Nacional. Ser bachiller año lectivo 2017-2018*. Quito.
- Invernizzi, M., Justice, L., Landrum, T., y Booker, K. (2005). Early Literacy Reading in Kindergarten: Widespread Implementation in Virginia. *Journal of Literacy Research*, 36(4), 479-500.

- Invernizzi, M., Landrum, T., Teichman, T., y Townsend, M. (2010). Increased Implementation of Emergent Literacy Screening in Pre-Kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 437-446.
- Justice, L., Kaderavek, J., Fan, X., y Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing. *Lenguaje, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(1), 67-85.
- Kline, P. (1999). *The Handbook of Psychological Testing*. London: Routledge.
- Lonigan, C. (2006). Development, assessment, and promotion of pre-literacy skills. *Early Education and Development*, 17(1), 91-114.
- Lundberg, I., Larsman, P., y Strid, A. (2012). Development of phonological awareness during the preschool year: The influence of gender and socio-economic status. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(2), 305-320.
- Mari, M., Gil, M., y Ceccato, R. (2019). Habilidades predictoras de éxito en el aprendizaje inicial de la lectura y su relación con dos métodos de enseñanza. *Revista INFAD de Psicología*. 3(1), 149-158.
- Mena, S. (2020). Enseñanza del código alfabético desde la ruta fonológica. *Revista Andina de Educación*, 3(1), 2-7.
- Merino, J., Mathiesen, M., Domínguez, P., Rodríguez, C., y Soto, M. (2018). Impacto de un programa de desarrollo profesional docente en la calidad del ambiente para la alfabetización emergente. *Perfiles educativos*, 11(159), 35-50.
- Montealegre, R., y Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: Adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 1(9), 25-40.
- National Early Literacy Panel (NELP). (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Center for Family Literacy.

- Piacente, I. (2012). Comprensión verbal en alumnos universitarios. *Orientación y Sociedad*, 12, 1-16.
- Salgado, H. (2000). *Cómo enseñamos a leer y a escribir*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Shanahan, T. (2008). Introduction to the report of the National Early Literacy Panel. En National Early Literacy Panel (Ed.), *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel* Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Suárez-Coalla, P., García, M., y Cuetos, F. (2014). Predictores de la lectura y escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 77-89.
- UNESCO. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile, UNESCO.
- UNESCO. (2015). *El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, UNESCO.
- Villalón, M., y Rolla, A. (2008). *Prueba de alfabetización inicial (PAI)*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Villegas, C. (2010). Análisis del proceso de la adquisición de nuevo vocabulario a través del tratamiento de la práctica lectora. *Tiempo de Educar*, 11(21), 9-30.
- Wagner, R., y Torgesen, J. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192-212.
- Whitehurst, G., y Lonigan, C. (2003). *Get Ready to read! An early literacy manual: screening tool, activities and resources*. USA: Pearson Early Learning.

La evaluación y acreditación universitaria en Ecuador: antecedentes y contextualización regional

University evaluation and accreditation in Ecuador:
background and regional context

Avaliação e acreditação universitária no Equador:
antecedentes e contexto regional

Freddy Cabrera

Universidad de Cuenca

E-mail: freddy.cabrera@ucuenca.edu.ec

Resumen

El presente escrito propone realizar una revisión bibliográfica sobre el estado actual del conocimiento en la investigación educativa en torno a la evaluación y acreditación universitaria en Ecuador. Como telón de fondo, recupera los debates desplegados en otros países de la región latinoamericana, con sistemas de evaluación de la calidad consolidados y una producción de conocimiento más extendida en la temática, como es el caso de Brasil, México y Argentina. El relevamiento bibliográfico se nutre de la información disponible en repositorios de revistas indexadas regionales, bases de datos de organismos regionales de evaluación y acreditación, junto con la indagación en repositorios de tesis de posgrado. El estudio forma parte de una investigación más amplia en curso, elaborada en el marco de la elaboración de una tesis doctoral que busca indagar la política de evaluación y acreditación en el Ecuador desde la perspectiva de su implementación en la Universidad de Cuenca.

Palabras clave: evaluación; acreditación; universidad; investigación educativa; Ecuador.

Abstract

This paper proposes to carry out a bibliographic review on the current state of knowledge in educational research around university evaluation and accreditation in Ecuador. As a backdrop, it recovers the debates deployed in other countries of the Latin American region, with consolidated quality assessment systems and a more widespread production of knowledge on the subject, as is the case in Brazil, Mexico and Argentina. The bibliographic survey is nourished by the information available in repositories of regional indexed journals, databases of regional evaluation and accreditation agencies, together with the investigation of postgraduate thesis repositories. The study is part of a broader investigation in progress, developed within the framework of the preparation of a doctoral thesis that seeks to investigate the evaluation and accreditation policy in Ecuador from the perspective of its implementation at the University of Cuenca.

Keywords: evaluation; accreditation; university; educational investigation; Ecuador.

Resumo

Este artigo se propõe a realizar uma revisão bibliográfica sobre o estado atual do conhecimento em pesquisa educacional em torno da avaliação e acreditação universitária no Equador. Como pano de fundo, resgata os debates implantados em outros países da região latino-americana, com sistemas consolidados de avaliação da qualidade e uma produção mais difundida de conhecimento sobre o tema, como é o caso do Brasil, México e Argentina. O levantamento bibliográfico é alimentado pela informação

disponível em repositórios de revistas indexadas regionais, bases de dados de organismos regionais de avaliação e acreditação, juntamente com a investigação de repositórios de teses de pós-graduação. O estudo faz parte de uma investigação mais ampla em andamento, desenvolvida no âmbito da preparação de uma tese de doutorado que visa investigar a política de avaliação e acreditação no Equador na perspectiva de sua implementação na Universidade de Cuenca.

Palavras-chave: avaliação; acreditação; universidade; investigação educacional; Equador.

Recibido: 15/09/2020

Aceptado: 18/10/2020

Introducción

Los sistemas de educación superior en el mundo, desde la década de los ochenta, han ido implementado procesos de evaluación y acreditación, en los que paulatinamente se han incorporado diversos actores, procesos y funciones que, a ese nivel, se desarrollan en las instituciones educativas, convirtiéndola en una tendencia mundial (Tunnermann, 2008).

En América Latina, el interés por el análisis de la calidad en Educación Superior, se incrementa entre fines de los ochenta e inicios de los noventa, en un contexto de emergencia de la globalización económica y sus principales impactos sobre la política y el mundo cultural, que devienen en una serie de transformaciones en la educación superior y la cultura académica, desde un desvío de los fines de la educación, reorien-

tados de manera explícita, hacia intereses económicos (Dias Sobrinho, 2012). Era fundamental, según planteaba Brunner (2002), un nuevo contrato entre la universidad y el Estado, el mismo que debía estructurarse bajo procedimientos de evaluación y acreditación que garanticen la solvencia académica de las instituciones.

Es notoria, a finales del siglo pasado, la conformación de entes, sean estos gubernamentales o externos, que serán los encargados de evaluar y acreditar la calidad de las universidades (De la Garza, 2008; Salas, 2013). Actualmente, el tema de la calidad sigue siendo de gran relevancia y permanece inscrito en las políticas educativas de varios países de la región, aunque de forma heterogénea según los contextos culturales, económicos, sociales y educativos de cada país (Corengia, Del Bello, Durand y Pita, 2006). De esta manera, conviven en la región sistemas de aseguramiento de la calidad más consolidados, otros en vías de consolidación y un tercer conjunto de países en los que su desarrollo resulta más incipiente.

En el Ecuador, a partir de la Constitución de 1998, se crea el sistema nacional de evaluación y acreditación como preámbulo a la promulgación de la Ley de Educación Superior del año 2000, la misma que en el marco de una política neoliberal restringió la gratuidad en educación hasta nivel de bachillerato, provocando el fortalecimiento de la oferta privada en educación superior. Diez años más tarde, la constitución del 2008 implicó un proceso de recuperación de responsabilidades y obligaciones del Estado en temas prioritarios, entre ellos y de manera acentuada, la educación como derecho y bien público, e inscrita, en su nivel superior, dentro de los procesos de desarrollo del país. La nueva Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), promulgada en el 2010, incluye nuevos procesos técnicos de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior, IES (Zabala, 2015), y crea las instancias gubernamentales que regirán la educación superior: Consejo de Educación Superior (CES), y el Consejo para la evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior (CEAACES), que desde el 2018, pasó a

convertirse en el Consejo para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES).¹

La LOES (2010), desde un principio de pertinencia social (art. 107) que impulsa que los objetivos de la educación superior respondan a las expectativas y necesidades de la sociedad, a través de su articulación con el régimen de desarrollo y planificación nacional; y otro ligado a la calidad (art. 93), que la define como la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, plantea la evaluación de la calidad como el proceso que determina las condiciones de una institución, carrera o programa, a través de recopilación y sistematización de información que permitan emitir un juicio sobre sus componentes y procesos, de tal forma que los resultados sirvan para mejorar el programa o institución. De igual manera, la acreditación como una validación de vigencia quinquenal que certifica la calidad de instituciones o programas de educación superior que ha resultado de una evaluación previa. Estas concepciones difieren con la de algunos países, como en el caso de Argentina, en donde la evaluación es institucional y la acreditación se realiza a las carreras y programas de grado y posgrado.

En ese escenario, el presente artículo propone realizar una revisión bibliográfica sobre el estado actual del conocimiento en la investigación educativa en torno a la evaluación y acreditación universitaria en Ecuador, tomando como telón de fondo los debates desplegados en otros países de la región latinoamericana, especialmente en Argentina, México y Brasil. El estudio forma parte de una investigación más amplia en curso, elaborada en el marco del desarrollo de una tesis doctoral que

1 En el marco de la LOES (2010), se han realizado dos procesos de evaluación institucional, una primera con el Mandato Constituyente No 14 en el 2009, que terminó con el cierre de 14 universidades por baja calidad, y una segunda, en 2012, con una evaluación y categorización de todo el sistema de educación superior. De la misma manera, se ha desarrollado la evaluación de las carreras de Medicina, Odontología y Derecho.

busca indagar la política de evaluación y acreditación en el Ecuador desde la perspectiva de su implementación en la Universidad de Cuenca.

Metodología

El análisis realizado en el estudio de caso nos llevó al tratamiento de dos dimensiones distintas, una temática y otra heurística, como primer criterio de búsqueda para el relevamiento y estudio de la producción de conocimiento. En primer lugar, circunscribimos el relevamiento a las políticas de evaluación y acreditación en la educación superior y, en segundo término, al ciclo de su implementación en las instituciones de educación superior, en función de relacionar los impactos, de acuerdo con las especificidades de sus contextos políticos, económicos y sociales, y al nivel de participación de sus actores: resistencias y adaptaciones.

Un segundo criterio de selección tuvo que ver con una delimitación geopolítica de la búsqueda, pues conscientes de la compleja heterogeneidad en la implementación de las políticas de evaluación y acreditación de la educación superior en cada uno de los países de la región, nos enfocamos en aquellos que han logrado consolidar el proceso con mayor trayectoria y, por ende, han desarrollado una mayor producción de conocimiento sobre la temática de estudio, tal es el caso de México, Brasil y Argentina, a los cuales sumamos, naturalmente, lo que se ha producido en el Ecuador, donde el desarrollo de investigaciones es relativamente reciente. Se ha puesto énfasis, además, en algunas palabras claves para la búsqueda de datos bibliográficos tales como: políticas educativas, educación superior, evaluación, acreditación, calidad educativa, exploradas en diferentes bases de datos digitales, revistas internacionales, repositorios de tesis de maestría y doctorados, etc.²

2 Bases digitales como Scielo, ERIC, Latindex, UNESCO-IELSAC, Redalyc; algunas revistas como: *Avaliação*, ANUIES (México), Pensamiento Universitario (Argentina); repositorios de Tesis doctorales y maestrías de CLACSO, FLACSO y diferentes universidades de la región.

En relación con el período de estudio indagado, siendo la década de los noventa la del boom de la puesta en marcha de estas políticas en la región, la búsqueda incluye trabajos realizados desde esta época y que corresponden generalmente a la génesis e implementación de la política. Mientras que los estudios posteriores al 2000, priorizan el análisis sobre los impactos que produjeron los procesos de evaluación y acreditación desde la percepción de sus actores. En el caso del Ecuador, concientes de que el proceso de institucionalización de las políticas de evaluación se realizó de manera tardía con respecto a los otros países analizados, el relevamiento se centró en estudios realizados particularmente en la segunda década del nuevo milenio.

Breve reconstrucción de los modelos de evaluación y acreditación a partir de la discusión bibliográfica

Respecto a la implementación de políticas de evaluación y acreditación, cada país tiene su propia historia y perspectiva, tal es el caso de Brasil, una de las naciones con mayor tradición en el tema evaluativo, y del cual se han relevado algunos trabajos que dan cuenta de los procesos de implementación de la política en el país, y los cambios y ajustes que se producen en su proceso de desarrollo (Barreyro, 2006; Dias Sobrinho, 2006, 2012). Así, Barreyro (2006) plantea que durante el gobierno de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), en un ambiente de políticas sociales de corte neoliberal tendientes a la descentralización y privatización, los sistemas educativos alcanzan cierta liberalización, la misma que es contrarrestada con mecanismos de control, sean estos curriculares y/o evaluativos. Este período marca, además, una significativa expansión del sistema educativo brasileño, con énfasis en el sector privado, facilitado por una legislación permisiva (Ley de Directivas y Bases de la Educación Nacional, LDB), que dio paso a la creación de centros universitarios, facultades integradas, institutos superiores, algunos de ellos sin mayores criterios de calidad, por lo que la evaluación tomó gran relevancia.

El Examen Nacional de Curso (ENC), aplicado a los estudiantes que estaban por terminar la carrera, popularizado por los estudiantes como “Provão”, se convierte, como estrategia de evaluación del Ministerio de Educación, en un regulador no tradicional que actuó como “la mano invisible del mercado del liberalismo clásico” (Barreyro, 2003). Con los resultados de este examen, tanto las instituciones como los medios de comunicación introdujeron, en el imaginario social, una especie de jerarquización institucional a través de la elaboración de rankings³ académicos, en donde los puntajes conseguidos por los estudiantes eran relacionados con la calidad alcanzada institucionalmente (Barreyro, 2006; Dias Sobrinho, 2006).

A más de duras críticas por sus deficiencias técnicas y simplificación de resultados (Barreyro, 2006), como efecto del ENC, los currículos fueron restringidos a un listado de ítems que preparaban a los estudiantes para contestar adecuadamente la prueba, con la consecuente pérdida de significado de la permanente formación profesional y de la producción de conocimientos como funciones sustanciales de la profesión docente universitaria, promoviendo en algunas IES, el individualismo y la competitividad en los estudiantes, en detrimento de una formación ética, crítica, solidaria con el desarrollo de la sociedad (Dias Sobrinho, 2006).

Con el cambio de gobierno y la llegada al poder de Ignacio Lula da Silva en el 2003, se asume una nueva concepción de la educación superior, y su evaluación será priorizada como elemento indispensable para garantizar la calidad del sistema y la promoción de la autonomía universitaria, desarrollando como eje principal y articulador de las nuevas políticas,

3 Los rankings cumplen esa exigencia de orientación del mercado, de información a los clientes, sin embargo, no tienen valor educativo. Son elaborados para información de los consumidores reales o potenciales, y no para producir efectos de transformación de carácter educativo (Dias Sobrinho, 2003, p. 57).

la recuperación del significado de la educación como bien público, con énfasis en el progreso social, la equidad, la inclusión y la pertinencia (Barreyro, 2006; Dias Sobrinho, 2006).

Es importante señalar los encuentros comunes entre los discursos de la política universitaria progresista correspondiente al primer gobierno de Lula da Silva (2003-2006) con el proceso de implementación de las políticas de evaluación en el Ecuador, institucionalizado en el gobierno de Rafael Correa a partir de la LOES (2010). Ambos sitúan a la evaluación como garantía de calidad de un sistema de educación superior articulado a las metas de desarrollo local y nacional. La evaluación como estrategia para el depuramiento del sistema es otro de los posibles encuentros; sin embargo, la categorización de las universidades que incluye el modelo de evaluación del 2013 en Ecuador, junto con un enfoque basado en promedios del modelo, contribuye con un imaginario de ranking de las universidades, fuertemente criticado por el sector académico del país.

México es considerado uno de los países pioneros respecto a la implementación de políticas de evaluación en la región, por lo que la producción de conocimiento que describe dicho proceso es fácil de rastrear a través de diversos estudios. Algunos trabajos enmarcados en nuestros criterios de búsqueda se desarrollan al interior de distintas universidades del país (Díaz Barriga, Barrón Tiraedo y Díaz Barriga, F. 2008; Buendía, 2013, 2014; De Vries y Álvarez, 2005; Acosta Silva, 2000), mientras que otros pertenecen a investigaciones elaboradas en clave comparada y en contextos de análisis regional (Marquina, 2006; Dias Sobrinho, 2006).

Respecto al origen de la política, según Marquina (2006), a pesar de que ciertas prácticas evaluativas provenientes del gobierno nacional y de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) se despliegan con anterioridad, es recién a finales de los ochenta e inicios de los noventa cuando se institucionaliza la política de evaluación. Con ello, se busca atender al sistema terciario que había

sufrido, en años anteriores, un proceso de desprestigio y preocupación por la calidad (Kent, 1993), donde la rigidez de los programas, una baja eficiencia terminal y la falta de articulación de las funciones de docencia e investigación, eran sus elementos característicos (Aréchiga Urtuzaástegui, 2003), junto con el incremento del número de instituciones y matrículas privadas (Dias Sobrinho, 2006). En 1989, con la creación de la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA), se instituyen procesos de evaluación interna y externa de instituciones, docentes y programas educativos, con un esquema híbrido y entremezclado (Kent, 1993).

En 1990, la ANUIES aprueba una propuesta para la evaluación institucional a cargo del CONAEVA, y la evaluación interinstitucional de programas con la creación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIIES), cuyo propósito se centra en la evaluación diagnóstica de los programas académicos, es decir, en la identificación del nivel de calidad del programa (Dias Sobrinho, 2006; Buendía, 2013).

Para el año 2000, otro organismo no gubernamental, el Consejo para la acreditación de la Educación Superior (COPAES), es creado con el propósito de regular la acreditación y reconocer a los organismos acreditadores de programas educativos, los mismos que, a pesar de establecer su propia metodología de evaluación y elaborar su propio marco de referencia, parámetros e indicadores, deberán apegarse a las disposiciones generales de este ente regulador. Si bien la acreditación en México no tiene el carácter de obligatoria, los resultados tienen implicancias directas para las instituciones, ya sean de carácter simbólico, por la imagen pública o prestigio que puede alcanzar la institución o programa; o económicas, pues está directamente relacionada con el financiamiento, al menos en las instituciones públicas (Buendía, 2014).

Díaz Barriga et al. (2008), rescatan, como efecto positivo, una innegable movilización del sistema provocando el incremento en número de programas acreditados, académicos con posgrado, publicaciones realizadas

por académicos y un mayor índice de eficiencia terminal de los graduados. Sin embargo, analiza también la otra cara de la moneda, descubriendo que cada programa de evaluación modeliza su propia caracterización de lo que debe ser o tener una institución, un programa o un académico de calidad, invisibilizando los múltiples sentidos que al respecto se podrían generar desde lo singular o particular. En esta última parte, coincide con lo que Buendía (2014) denomina procesos de isomorfismo institucional de las IES, mediante los cuales se legitiman o justifican las disposiciones institucionales, en este caso de entes reguladores.

Un gran aporte constituye el trabajo de Acosta Silva (2000), quien plantea que el proceso de reforma de la educación superior mexicana “constituyó lapso de ensamblajes conflictivos entre la instrumentalización de políticas federales de educación superior y los procesos de cambio que impulsaron las autoridades de las universidades” (Acosta Silva, 2000. p. 17). También desarrolla otras importantes categorías conceptuales tales como cambio, conflicto y poder, a partir de las cuales manifiesta que el cambio en las universidades no termina en la capacidad de adaptación a nuevos contextos o marcos políticos, sino en la manera como se relacionan sus actores y sus estructuras de poder. En definitiva, persigue entender a la universidad como una organización compleja, pues como institución social, “es producto de largos y complicados procesos interactivos entre el Estado y diversas fuerzas, grupos y élites de la sociedad interesados en construir un espacio institucionalizado de formación y difusión del conocimiento científico y técnico en la sociedad” (pp. 51-52).

Finalmente, De Vries y Álvarez (2005) plantean que, década y media después, se evidenciaban notables cambios en aspectos como el crecimiento de la matrícula, el incremento de un mayor número de instituciones bajo un procedimiento establecido de acreditación, así como mayor financiamiento para las universidades públicas, es decir, se había logrado avances que a finales de los ochenta eran imposibles de imaginar en un contexto de crisis en el que se encontraba la educación terciaria. A pesar de esta optimista visión, Buendía (2014) se cuestiona cuando dice: “dos

décadas después se habla de miles de programas evaluados y/o acreditados, pero ¿realmente estamos asegurando la calidad?

Para el caso de Argentina, el trabajo de tesis desarrollado por Duarte (2016) ha sido una gran guía para el relevamiento de literatura, pues logra agrupar, de acuerdo a los ciclos de la política, desde su sociogénesis hasta su formulación e institucionalización; varios estudios y documentos oficiales que dan cuenta de la producción de conocimiento en cada una de estas etapas, identificando a los principales actores y organismos que participaron de ella. El estudio busca comprender las tensiones, discusiones, acuerdos que se desarrollaron en cada etapa en torno al sentido que debía asumir la política. La autora reconoce tres grandes etapas en el proceso de evolución y configuración de la política: definición del problema y construcción de la agenda; formulación e implementación de la política y finalmente la institucionalización de la misma (Cf. Krotsch, 2002; Corengia, 2010).

Un trabajo a resaltar, en esta primera etapa, es el compilado por Puigrós y Krostch (1994), “Universidad y evaluación, estado del debate”, en el que varios académicos repasan los diferentes sentidos que históricamente se han atribuido a la evaluación, desde el ámbito educativo, en un principio con una fuerte carga positivista; luego, se hace referencia a las reconfiguraciones que con el paso del tiempo y los debates respectivos, han ido mutando su concepción hasta una asociada al control de las actividades académicas para una asignación de presupuesto enmarcada en la década de los noventa.

En esta misma etapa, Corengia (2005), siguiendo el curso de la formulación de una política y los niveles de autoridad planteados por Clark (1983), identifica los principales actores y organismos de la siguiente manera: en un primer momento de instalación del tema en la agenda nacional (1991-1992), destaca la participación de organismos internacionales como el Banco Mundial que se convierte en el principal impulsador de la evaluación de la calidad; luego, en un segundo período

(1993-1995), se intenta instalar el tema en la universidad y en el mercado con fuerte participación del rol del Estado a través del Sistema de Políticas Universitarias (SPU), negociando la participación de universidades en procesos de autoevaluación y evaluación externa; finalmente, en un tercer momento, persiste el rol del Estado a través de la formulación de proyectos concretos desde la SPU, dejando en evidencia la falta de propuesta de alternativas desde la universidad y el mercado.

Ya en la etapa de implementación de la política, Krostch (2002) identifica que los debates y tensiones que se desarrollan a lo largo de este período dan cuenta de un giro desde la relación de confianza tradicional entre la universidad y la sociedad por mecanismos de rendición de cuentas. Plantea, además, algunos elementos sobre la evaluación de la calidad que deberían ser problematizados en el análisis de las políticas: a) la intensidad con que estas políticas fueron aplicadas; b) la amplitud del espectro de medidas planteadas, tanto en el plano horizontal como vertical del sistema; c) romper con un modelo de Estado benevolente cuya política se fundamentaba en preservar la autonomía de las instituciones; y d) complejización del sistema con la creación de organismos de coordinación y amortiguación en el nivel superior del sistema. Estos temas consecuentemente llevan al autor a cuestionarse si los procesos de evaluación ¿son realmente estímulos para la innovación y cambio en la base del sistema?, ¿es posible impulsar un cambio desde fuera del sistema?, y ¿es posible ligar las políticas a un cambio de misión de la universidad?

Un estudio de Araujo (2007) plantea que la reestructuración universitaria llegó más como respuesta a las presiones externas señaladas que como un proceso de reforma deliberado democráticamente por los propios actores universitarios. En efecto, la autora afirma que, en el caso de Argentina, el proceso de implementación de la política se realizó mediante “ensamblajes conflictivos”, entendiendo a estos como los procesos de negociación con los que la evaluación se legitimó desde las mismas universidades. En este sentido, a pesar de que desde las universidades, se inició el proceso con críticas y desconfianza por los resultados, poco a

poco fueron apareciendo rasgos de legitimización entre los que señala la “oportunidad” para acceder a fondos gubernamentales.

Desde un plano institucional de análisis, Araujo (2007) argumenta que por la natural complejidad de la universidad, resulta complicado identificar qué cambios en una institución son resultado de la evaluación, pues estos cambios suelen ser más focalizados que homogéneos en la estructura universitaria. Por otro lado, a pesar de que el Estado ha tenido su papel central en las mutaciones, cada institución está sometida a sus propias demandas sociales y productivas a las que deberá dar respuesta. Finalmente, según la autora, al interior de las universidades, desde una mirada inicial de carencia de información cuantitativa, se termina valorando la información elaborada durante el proceso como herramienta válida para la toma de decisiones, con el riesgo eminente de que, desde esa perspectiva numérica, se termine confundiendo evaluación con recolección y sistematización de información, y priorizando la elaboración y entrega de informes sobre los procesos de mejora.

En Argentina, la sanción de la Ley de Educación Superior (LES) en 1995, marca un punto de inflexión en la implementación de las políticas, con la creación del CONEAU y diferenciando los procesos de evaluación para las instituciones y la acreditación para las carreras de grado y posgrado, la primera desde una perspectiva más cualitativa en donde el proceso de autoevaluación institucional define la orientación de los procesos de mejora, mientras que la segunda, centrada en el cumplimiento de criterios y estándares, asume naturalmente un carácter más numérico.

Es evidente, en el análisis general del caso argentino, la activa participación de las universidades, tanto en el análisis de la política de evaluación y acreditación, como en los procesos de negociación para su implementación (impulsados indirectamente por estrategias de financiamiento e incentivos), a través del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), y desde las mismas instituciones.

El caso del Ecuador a partir de una construcción desde la bibliografía reciente

Como habíamos anotado al inicio, la implementación de las políticas de evaluación y acreditación en el Ecuador tiene su propio proceso de génesis e implementación, el mismo que difiere no solamente en la temporalidad con la de los otros países revisados, sino en sus contextos políticos, sociales y económicos. Es decir, mientras en los otros países analizados, la implementación de las políticas de evaluación se desarrolla en la década de los noventa en un contexto regional de políticas neoliberales, en el Ecuador, a pesar de la existencia de normativas e intentos aislados por el tratamiento del tema en esa época, es recién a partir de la LOES (2010) que se instaura el sistema de evaluación y acreditación de manera obligatoria. En estas circunstancias, la producción de conocimiento sobre la temática de la universidad, y específicamente sobre su evaluación y acreditación, es reciente y está en todavía en crecimiento.

Podemos identificar un primer grupo de trabajos, que desde las esferas gubernamentales (Ramirez, 2012, 2013, 2015) destacan precisamente la crisis del sistema y remarcan la imperiosa necesidad de transformación en sintonía con los cambios desarrollados en la sociedad, junto con la necesidad de articular al sistema de educación superior con la propuesta de desarrollo del país, como lo sugería la Constitución del 2008.

Un segundo grupo, surge como respuesta desde la academia y aborda el análisis de la implementación de la política de evaluación (Raza, 2019; Sánchez, Chávez y Mendoza, 2018), haciendo foco en el impacto en instituciones específicas o algunas de sus carreras, desde la perspectiva de sus diferentes actores (Naranjo, 2015; Basantez, Coronel y Vinuesa, 2015; Carrasco, 2017). El texto de Raza (2019), por ejemplo, brinda datos relevantes sobre dicho proceso en el marco del contexto regional, así como también sobre las dinámicas de la expansión de los sistemas universitarios en la década de los noventa. El autor destaca que, entre 1992 y 1996, en el Ecuador se crearon 45 nuevas universidades, especialmente

en el ámbito privado, a través de una flexibilización en la oferta de la modalidad, semipresencial o a distancia, que dejaba muchas dudas sobre la calidad de las mismas. Este dato es de gran importancia pues, además de concordar con el contexto regional de desregulación de la educación superior de esa época, da cuenta de uno de los principales causales por los que la Asamblea Constituyente de Montecristi (2008) emitirá el Mandato Constituyente 14⁴, buscando la depuración del sistema de educación superior.

En ese escenario, los primeros ejercicios evaluativos de las IES constituyeron un gran desafío no solamente técnico, sino inclusive de definición conceptual, pues entre el enfoque orientador de calidad desde la normativa y el modelo por criterios e indicadores utilizado, existen muchos desencuentros, como dice Van der Bilj (2017) lo que se evalúa queda lejos de lo que se pretende evaluar. A pesar de que se identifica una ligera evolución entre los modelos utilizados en 2009 y 2012, en cuanto a la reorganización de criterios e indicadores, sin embargo, se mantiene un enfoque prioritariamente cuantitativo, en donde se privilegiaba el puntaje acumulado para la acreditación, antes que una verdadera evaluación de la calidad académica (Raza, 2019).

Por otro lado, Sanchez et al. (2018) en su estudio *La calidad en la educación superior: una mirada al proceso de evaluación y acreditación de universidades del Ecuador*, realizan un análisis comparativo de los indicadores presentes en los modelos de evaluación utilizados en el Ecuador con otros desarrollados en la región, concluyendo que no existen diferencias marcadas, por lo que se evidencia cierta estandarización de los criterios evaluativos en los procesos de evaluación de la calidad. Sugieren además, que el proceso de evaluación institucional como instrumento de mejora, debe quedar plasmado en estructuras de significado

4 Mediante el Mandato Constituyente 14, en el 2009 se realizó la evaluación y categorización de todas las instituciones de educación superior del país a cargo del entonces Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA), la misma que dio paso al posterior cierre de 14 universidades aduciendo su falta de calidad.

particulares para contextos específicos, que reconozca las especificidades que cada institución necesita desarrollar cualitativa y cuantitativamente. A pesar de que continúan siendo escasos los estudios con una sólida evidencia empírica, en los últimos años se han desarrollado trabajos como el de Carrasco (2017) que explora la perspectiva de docentes y estudiantes, participantes en los procesos de evaluación y su implicancia en la gestión formativa. Entre los resultados, se resalta la percepción favorable de los actores hacia los procesos de evaluación como estrategia para la mejora de la calidad institucional; sin embargo, manifiestan también una menor incidencia en el desempeño en el aula, es decir, los cambios y mejoras no aterrizan en los procesos de aprendizaje. El estudio evidencia además, posturas iniciales de resistencias al proceso, especialmente, según manifiestan los actores, por el entorpecimiento de las actividades académicas y por el carácter excesivamente cuantitativo del modelo evaluativo.

El trabajo de Basánte, et al. (2015), reconoce también una percepción positiva de los estudiantes frente al proceso evaluativo, especialmente en criterios como: planes de estudio, procesos de aprendizaje y satisfacción de la carrera, es decir, en este caso los cambios si llegaron al aula. El estudio recomienda, a nivel del modelo, que el enfoque sea más académico que administrativo, encauzar la mejora de la calidad como un proceso continuo y no solamente como rendición de cuentas, de tal forma que tribute de mejor manera al cumplimiento de la misión institucional.

Finalmente, existe un grupo de trabajos académicos de corte más ensayístico, que desde la academia han levantado una voz crítica sobre los procesos en que la universidad ecuatoriana ha implementado una cultura de evaluación entendida como un mecanismo inquisidor, de vigilancia y control, sometida a los dictámenes de estructuras burocráticas del poder (Villavicencio, 2014). Otro de los señalamientos advierte que los modelos usados privilegian el eficientismo, con una obsesión por los productos, que hace que los procesos de aprendizaje solo tengan sentido en la medida que permiten el cumplimiento de resultados (Var del Bilj,

2017). Zarega y Murieta (2017), por otro lado, denuncian el vaciamiento de ciertos principios o conceptos en la determinación de los indicadores de la calidad educativa, pues “asumir nociones como la economía social del conocimiento o teorías poscoloniales o de Buen Vivir implica tomar posición en torno al cuestionamiento de rankings, producción de patentes, índices de citación como indicadores de calidad universitaria” (p.172). Finalmente, desde estos enfoques, resta avanzar en el Ecuador con investigaciones empíricas que den cuenta de las tensiones, negociaciones y reformulaciones que alimentaron el proceso de implementación de las políticas de evaluación y acreditación universitaria en el Ecuador e identificar los impactos en los procesos de cambio institucional que han sufrido las instituciones de educación superior.

A modo de cierre

A pesar de que , como ya lo hemos señalado, la implementación de la evaluación y acreditación universitaria en el Ecuador se intitucionaliza casi dos décadas después y en contextos político-económicos diferentes respecto a los otros países analizados, se puede identificar rasgos comunes en la génesis de las mismas, por ejemplo, sistemas de educación superior con una fuerte expansión, especialmente en el nivel privado, y con la consecuente necesidad de garantizar la calidad de sus instituciones. En todos los casos se puede evidenciar además, el impacto de la implementación de la evaluación, con implicaciones directas en las instituciones, sean estas de carácter simbólico, a través de la categorización o enriquecimiento de su imagen pública o directamente económica, asociada a la carga presupuestaria recibida.

Por otro lado, desde cada país se evidencian formas particulares, en la relación estado-universidad, de asumir las políticas de evaluación. Más allá de las comunes reacciones iniciales de rechazo, ya sea por temor al cambio o aduciendo afección a la autonomía universitaria, existe una serie de “ensamblajes cognitivos” que van menguando estas tensiones a través de procesos de negociación que permiten la legitimización de la

política en la universidad. Así, en el caso argentino, se logra una fuerte representatividad de las universidades en la toma de decisiones; en México, una activa participación de agencias externas al estado en los procesos de evaluación, y, en Brasil, a partir del 2003 con la llegada al poder de Ignacio Lula da Silva, la recuperación de la educación como bien público y su evaluación como garantía de calidad del sistema educativo a nivel superior. En el Ecuador, la implementación de las políticas de evaluación, al parecer, devienen desde una estructura más vertical (top down), amparadas en normativas constitucionales, que dieron paso a la creación de los organismos oficiales que reglamentaron y dispusieron su aplicación de manera obligatoria para todas las IES del sistema.

Finalmente, como se evidencia en la presente revisión bibliográfica, la institucionalización de las políticas de evaluación y acreditación en los países con mayor tradición en la temática ha posibilitado una prolífica producción de conocimiento como resultado de estudios que analizan, desde diferentes perspectivas, la génesis, implementación e impacto de estas políticas. De la misma manera, anhelamos que en el Ecuador surjan nuevos estudios que valoren los resultados de estos procesos y permitan conocer los efectos que estos producen en su cultura institucional y en el cumplimiento de sus funciones sustantivas.

Referencias bibliográficas:

- Acosta Silva, A. (2000). *Estado, políticas y universidades en un período de transición. Análisis de tres experiencias institucionales en México*. México: Universidad de Guadalajara, Fondo de Cultura Económica.
- Araujo, S. (2007). Evaluación institucional y cambio universitario. Un difícil proceso de reconstrucción, en Krotsch, P.; Prati, M. (comp.) *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Aréchiga Urtuzuástegui, H. (2003). *Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en México*. IESALC – UNESCO.
- Basantes R., Coronel, J., y Vinuesa, A. (2017). *Impacto de la evaluación y acreditación de las carreras profesionales ofertadas por la Universidad Nacional de Chimborazo desde la percepción de los estudiantes*. *CIENCIA UNEMI*, 9(21), 36-47. Recuperado a partir de <http://ojs.unemi.edu.ec/index.php/cienciaunemi/article/view/378>
- Barreyro, G. (2003). Do provao ao SINAES: o processo de construo de um novo modelo de avaliacao da educacao superior, in *Avaliacao Revista da rede de Avaliacao Institucional da Educaco Superior RAIES*, Campinas, Unicamp, Vol.8, No4.
- Barreyro, G. (2006). Evaluación de la educación superior brasileña: el SINAES. *Revista de la Educación Superior*, XXXV (1) (137),63-73.[fecha de Consulta 8 de Septiembre de 2020]. ISSN: 0185-2760. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=604/60413705>
- Buendía, A. (2013). *Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México*. *Perfiles Educativos*, 35(spe), 17-32.
- Buendía, A (2014) (coord.) *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos. El caso de cinco universidades públicas mexicanas*. ANUIES. México, D.F.

- Brunner, J. (2002). *Nuevas demandas y sus consecuencias para la educación superior en América Latina*. (CINDA, en colaboración con IESALC/UNESCO) Obtenido de https://200.6.99.248/~bru487cl/files/DemandasES_versionDEF.pdf
- Carrasco, I. (2017) Aproximación al proceso de acreditación institucional en la universidad ecuatoriana. Una mirada desde la perspectiva de los actores. *Revista Espacios*. Vol.38. No 50. Recuperado en: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n50/a17v38n50p19.pdf>
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen, Universidad Futura, UAM.
- Corengia, Á. (2005). *Estado, mercado y universidad en la génesis de de la política de evaluación y acreditación universitaria argentina (1990-1995)*. Tesis de maestría. Escuela de Educación. Biblioteca de la Universidad de San Andrés.
- Corengia, Á. (2010). *Impacto de la política de evaluación y acreditación de la calidad en universidades de la Argentina. Estudio de casos*. Tesis de Doctorado en Educación. Escuela de Educación. Universidad de San Andrés.
- Corengia, A.; Del Bello, J.C.; Durand, J.C. y Pita, M. (2006). *Estudios del impacto de las políticas de evaluación y acreditación universitaria: aproximación a una discusión bibliográfica*. Ponencia presentada en el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La universidad como objeto de investigación. Tandil. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas.
- De la Garza, J. (2008). Evaluación y acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En C. Tüunermann, *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998* (págs. 175-222). Cali: IESALC-UNESCO-PUJ.

- De Vries, W. y Álvarez, G. (2005). Acerca de las políticas, la política y otras complicaciones en la Educación Superior mexicana. *Revista de la Educación Superior*, XXXIV (2)(134),81-105. [fecha de Consulta 11 de Septiembre de 2020]. ISSN: 0185-2760. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=604/60411920007>
- Dias Sobrinho, J. (2003). Educação e avaliação: técnica e ética, en José Dias Sobrinho y Dilvo Ristoff (Orgs.). *Avaliação democrática para uma universidade cidadã*, Florianópolis, Insular.
- Dias Sobrinho, J. (2006). Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe, en *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿qué está en juego?* Global University for Innovation-GUNI, Ediciones MundiPrensa, Madrid. Pp. 282-295.
- Dias Sobrinho, J. (2012). Políticas y conceptos de calidad: dilemas y retos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 17(3), 601-618. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300003>
- Díaz Barriga, Á.; Barrón Tirado, C. y Díaz Barriga, F. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM-ANUIES, México.
- Duarte, Y. (2016). *El ciclo de las políticas de evaluación y acreditación universitaria en Argentina: Análisis de las producciones del campo de estudios sobre la Educación Superior*. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1305/te.1305.pdf>
- Kent, R. (1993). *La evaluación de la educación superior en América Latina: una comparación de cinco experiencias nacionales*. CEDES, Buenos Aires.

- Krotsch, P. (2002). El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina, en Krotsch, Pedro (organizador). *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*. La Plata: Al Margen.
- LOES. (2010). Ley Orgánica de la Educación Superior. Suplemento del Registro Oficial No 298. Quito, Ecuador
- Marquina, M. (2006). Tendencias recientes de los sistemas de evaluación de la educación superior en el actual escenario internacional. Un nuevo round del Estado evaluador. *Revista Avaliação, 11(4)*, 27-50.
- Puiggrós, A. y Krotsch P. (1994). *Universidad y evaluación. Estado del debate*. Cuadernos, Buenos Aires, Aique Grupo Editor S.A.
- Ramírez, R. (2012). *Transformar la universidad para transformar la sociedad*. Quito: SENESCYT.
- Ramírez, R. (2013). *Tercera ola de transformación de la Educación Superior en Ecuador. Hacia la constitucionalización de la sociedad del buen vivir*. Quito: SENESCYT.
- Ramírez, R. (2015). *Universidad Urgente: para una democracia emancipada*. Quito: SENESCYT.
- Raza, D. (2019) Evaluación y Acreditación universitaria en Ecuador. *Revista de Educación Superior en América Latina*. pp. 13- 17. Recuperado: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/viewFile/12183/214421443896>
- Salas, I. (2013). La acreditación de la calidad educativa y la percepción de su impacto en la gestión académica: el caso de una institución del sector no universitario. *Calidad en la Educación, 38*, 305-333.
- Sánchez L.,Chávez, J y Mendoza C. (2018). La calidad en la educación superior: una mirada al proceso de evaluación y acreditación de universidades del Ecuador. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales* (enero 2018). En línea: <http://www.eumed.net/rev/caribe/2018/01/calidad-educacion-superior.html>

- Tünnermann, C. (2008). La calidad de la educación superior y su acreditación: la experiencia centroamericana. *Avaliação (Campinas)*, 13(2). doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000200005>
- Var del Bilj, B. (2017) ¿Desde qué concepción de educación se evalúan las carreras universitarias? En Cabrera, Moreno, Ospina, Cielo (editores). *Las Reformas Universitarias en Ecuador. Extravíos, ilusiones y realidades*. UASB. Quito.
- Villavicencio, A. (2014). *El modelo de evaluación de carreras. Mas de lo mismo*. Boletín electrónico Spondylus. Recuperado en: <https://www.uasb.edu.ec/web/spondylus/contenido-uasb?el-modelo-de-evaluacion-de-carreras-mas-de-lo-mismo>
- Zabala, T (2015) *Análisis del cambio de la política pública de educación superior en Ecuador, periodo 2008-2013*. Flacso. Tesis de maestría.
- Zerega. M y Murieta, M. (2017). Calidad en la Educación Superior Ecuatoriana. ¿Para qué? ¿Para quién? En En Cabrera, Moreno, Ospina, Cielo (editores). *Las Reformas Universitarias en Ecuador. Extravíos, ilusiones y realidades*. UASB. Quito.

Mejora de la capacidad de expresión oral de L2 para jóvenes aprendices a través de juegos basados en contenido

Enhancing L2 Young Learners' Speaking Skill through Content-Based Games

Melhoria da habilidade de falar L2 para jovens alunos por meio de jogos baseados em conteúdo

Cristina Alexandra Juca Castro

Universidad de Cuenca

E-mail: cristhina.juca@ucacue.edu.ec

Susana Ximena Orellana Mora

Universidad de Cuenca

E-mail: ximena.orellanam@ucuenca.edu.ec

Resumen

El presente proyecto de investigación estuvo enfocado en responder las siguientes preguntas: (1) ¿En qué grado el uso de juegos basados en contenido dentro de la clase de inglés ayuda a los estudiantes de sexto grado de la Unidad Educativa Particular “Rosa de Jesús Cordero” (Catalinas) a mejorar su destreza de expresión oral de una segunda lengua? (2) ¿Qué subdestreza tendría el mayor impacto al desarrollar la destreza de expresión oral de un contenido de clase de una segunda lengua? Los participantes del estudio fueron sesenta y ocho estudiantes divididos en dos grupos de treinta y cuatro estudiantes cada uno al comienzo del año escolar. Los estudiantes de cada grupo no tenían un nivel de inglés homogéneo. Se aplicó la estrategia de aprendizaje de juegos basada en el contenido dentro del aula para motivar a los estudiantes a mejorar

su destreza de expresión oral en inglés. Se aplicaron instrumentos de prueba previa y posterior en el proyecto tanto al grupo de intervención como al grupo de control. Además, se planificaron y desarrollaron 10 juegos conectados con el contenido de planificación curricular durante la participación. El enfoque cuantitativo se desarrolló en esta investigación. Los resultados revelaron que la estrategia de aprendizaje de contenidos a través de juegos tuvo un impacto significativo en los estudiantes del grupo de tratamiento en la subdestreza mensaje.

Palabras clave: Enfoque cuantitativo, juegos basados en contenido, destreza de expresión oral, subdestreza.

Abstract

This research project was focused on answering the following questions: (1) To what degree does the use of content-based games inside the English class help sixth-grade students from Unidad Educativa Particular “Rosa de Jesús Cordero” (Catalinas) to enhance their L2 speaking skills? (2) Which subskill would have the greatest impact by developing oral communication in an L2 class content? There were sixty-eight students as participants, who were divided into two groups of thirty-four students each at the beginning of the school year. The students of each group did not have a homogenous English level. Content-based games learning strategy was applied inside the classroom to encourage the students to improve their L2 speaking skills. A pre test and post test were applied to the treatment and the control group to measure the participants’ speaking skills before and after the intervention. Additionally, ten games were planned and applied based on the curriculum content. The quantitative approach was developed in this research. Findings revealed that the use of content-based games learning strategies had a significant impact on the students on the subskill message for the treatment group.

Keywords: Quantitative approach, Content-based games, speaking skill, subskill.

Resumo

Este projeto de pesquisa teve como objetivo responder às seguintes questões: (1) Em que medida o uso de jogos baseados em conteúdo na aula de Inglês auxilia alunos da sexta série da Unidade de Ensino Particular “Rosa de Jesús Cordero “(Catalinas) para melhorar suas habilidades de conversação em uma segunda língua? (2) Qual subcapacidade teria o maior impacto no desenvolvimento das habilidades de expressão oral de um conteúdo de aula de segundo idioma? Os participantes do estudo foram sessenta e oito alunos divididos em dois grupos de trinta e quatro alunos cada no início do ano letivo. Os alunos de cada grupo não possuíam um nível homogêneo de inglês. A estratégia de aprendizagem baseada em conteúdo foi aplicada em sala de aula para motivar os alunos a melhorar suas habilidades de fala em inglês. Os instrumentos pré e pós-teste foram aplicados no projeto tanto para o grupo intervenção quanto para o grupo controle. Além disso, 10 jogos vinculados ao conteúdo do planejamento curricular foram planejados e desenvolvidos durante a participação. A abordagem quantitativa foi desenvolvida nesta pesquisa. Os resultados revelaram que a estratégia de aprendizagem do conteúdo por meio de jogos teve impacto significativo nos alunos do grupo de tratamento na subcapacidade de mensagem.

Palavras-chave: Abordagem quantitativa, Jogos baseados em conteúdo, habilidades de expressão oral, subcapacidade.

Recibido: 22/09/2020

Aceptado: 04/11/2020

1. Introduction

“Language learning is a hard work. Effort is required at every moment and must be maintained over a long period of time” (Moayad, 2011, p. 3). English is considered in Ecuador one of the subjects that has to be improved in the different Educational Institutions. In Ecuador, public institutions are economically managed by the government. On the other hand, private institutions have their own economic income. According to the Ministry of Education (2019), students from different grades must have a specific English level. The Ministry of Education’s aim is to give the Educational Institutions guidelines which help authorities from the different establishments have a clear idea of the English objectives that need to be achieved in Ecuador. The English levels that are needed achieved are based on the Common European Framework (CEF) in which different levels are presented: A1, A2, B1, B2, C1, and C2. The Natural Approach is one of the branches that is taken into account in our context because the Ministry of Education wants the learners to know how to interact with others in our social context in a natural way (Ministerio de Educación del Ecuador, 2019). English as a second language is one of the most important subjects at Catalinas Elementary School which is a private institution. The school provides students the opportunity to advance their English skills by having ten class hours per week, in this way, teachers are required to use their time to help students improve their English level by planning activities according to their age and level. However, inside a class, there is a group of students that their English level is lower, and another group that has a good English level and they like to participate all the time.

This research aims to analyze the use of content-based games in the English class to improve the students’ speaking skills since they need to be more motivated to produce the target language. Performing an L2 language could be difficult if the effort is not involved. Since that “...the person who has not good communication skills will suffer badly in this era of competition and comparison to the person who has good

communication skills...” (Khan & Ali, 2010, p.2). According to Rijal and Arifah (2017), the speaking ability is a part of the productive skills which is “...more complicated because the teacher must use the suitable strategy to make the class very effective” (p.1). Also, Urrutia and Vega (2010) state that students should be motivated to practice L2 oral communication inside classrooms to demonstrate their ability when they need to do it. Motivation is a significant aspect when a person learns a new language, so Dornyei (2001) argues that “...motivation is related to one of the most basic aspects of the human mind, and it has a very important role in determining success or failure in any learning situation” (p.11). Teachers are the key to the learning process because they are in charge of students who have the necessity of expressing their feelings or thoughts, but who do not have enough confidence (Kasker, 2009). One of the problems that students face in producing speaking skills is because “...they are worried about making mistakes, receiving criticism or losing face in front of the rest of the class” (Fitri & Gurning, 2013, p.2). In this way, teachers have to assume an important part in the teaching-learning process, since the students’ motivation by learning a new language must be reflected in the effort that teachers apply to the process. The motivation that the students acquire would depend on the teachers’ achievement by applying new strategies that help them learn and produce a new target language. For these reasons, the implementation of content-based games activities inside an EFL classroom helps students and teachers keep motivating in the teaching-learning process in which Moayad (2011) states that “...games motivate learners, promote communicative competence and generate fluency and may have a significant role in improving a second language acquisition” (p. 4).

2. Theoretical Framework

This study is built on the theory of Constructivism Approach, Active Learning Approach, The Natural Approach, and the Meaningful Learning Theory. They support the development of this study. Constructivism learning is taken into account as a primary theory. Bada (2015) states that

this is an approach to teaching and learning based on the foundation that cognition (learning) is the consequence of psychological construction. Two notions are focused on this approach. The first one explains how students learn new information by linking their existing knowledge, and another notion highlights how students build up their learning through their experiences. So, the use of content-based games in a classroom can help the students connect the new information to the previous learning, and in this way, this knowledge could be more significant because the students learn through their experiences, and they could become active learners. One of the benefits of constructivism is that kids get the learning faster and appreciate learning when they work dynamically. Additionally, Constructivism Approach pays attention to the students' experience, and how they are constructing their knowledge. For instance, if a person finds something new, he/she has to settle it with his/her earlier learning. It means that he/she could switch what he/she supposes because a person is an active designer of his/her learning. Besides, teachers have to make sure that students understand the previous information and can connect to the new one and build up new learning (Bada, 2015).

Roehl et al. (2013) manifest that teachers have the challenge to change the way how the students have to learn. It means that teachers are in charge of creating new strategies, and they do not have to focus on traditional teaching methods like memorizing new information. The idea is that learners have to be enrolled in the new learning through their experiences actively. The Active Learning method plays an important role in the teaching-learning process because students are the core of the classroom as active learners. Besides, Active Learning emphasis students' participation in which they are not only listeners, for this reason, it is proposed activities that help learners to have a dynamic role in education such as: "... (a) individual activities, (b) paired activities, (c) informal small groups, and (d) cooperative student projects..." (Roehl et al., 2013, p.45), and they could have the opportunity to interact with other students. Like this, students have the advantage to get knowledge by working in different manners. According to the social interaction that learners

need to have in the learning process, Smolucha (1989) in his research states that "...Vygotsky proposed a developmental theory of creativity in which creative imagination develops from children's play activities into a higher mental function that can be consciously regulated through inner speech" (p. 4). Also, Miller (2003) establishes that Vygotsky said that "...a child's development depends on the interaction between a child's maturation and a system of symbolic tools and activities that the child appropriates from his or her sociocultural environment" (p. 13). It means that the growth of human cognitive and higher mental meanings come from social relations and through the contribution of communal events derives cognitive and outgoing meanings.

Taking into consideration that students should be the center of a learning process instead of teachers, the Natural Approach (NA) is quite important in the way how this research project is developed. Ellidokuzoğlu (2014) states in his project that "...in NA the aim is to make students rediscover their innate capacity to acquire a language..." (p. 1). Second language acquisition is installed in social activities that arise as personal interaction with people, things, and events (Aimin, 2013). Students could achieve learning in different manners and situations. Krashen and Terrel (1995) established Five Hypotheses that are taken into consideration in the educational system; however, three of them are part of this research project. *Learning-Acquisition Hypothesis* is the first *one* in which *learning* is focused on the structure of a language and *acquisition* is related to the message (meaning) of the new language. Furthermore, the author claims that when a person interacts with a native speaker, he/she is worried about the message and the features of his/her language; for instance, movements and signs that define the feature of the meaning (Abukhattala, 2012). The use of content-based games is focused on the acquisition because the strategy pretends to help students improve their learning English-speaking skills by highlighting the message. *The Input Hypothesis* is the fourth *one* in Krashen's theory. This hypothesis is the most important because this hypothesis states that students get the new language by understanding the message little by little. Teachers

give the students a moment of silence that is called a “*silent period*” in which students could feel and understand that the new learning is giving results. Then, the next stage produced is “*speech emergence*”. Krashen and Terrel (1995) stated that the stage “*speech emergence*” is developed when learners acquire new information little by little by making mistakes at the beginning of the learning process. As an advantage of this stage, the students could continue producing the learning in a better way. So, the use of content-based games in the teaching-learning process lets learners produce the target language word by word and then building up short phrases according to students’ age, level, and school content. *The Affective Filter Hypothesis* is the fifth hypothesis that Krashen proposed in the educational system. Du (2009) states that “Language learning is a process that involves objective and affective factors” (p.1). People who have a low affective filter will permit extra input into their language achievement. *Affective Filter* was incorporated by Krashen as one of his five input hypotheses. There are four affective factors: motivation, attitude, anxiety, and self-confidence that affect learners when they are acquiring new information. These factors are essential when teachers want students to produce a new learning because some students do not have good L2 development due to their lack of motivation to improve it.

Finally, this research project is focused on the way how the students learn something new by connecting their pre-existing knowledge as well. Meaningful Learning Theory highlights the importance of the students as the center of the teaching-learning process in which teachers must be acted as facilitators in the educational system. Ballester (2014) in his research project states that if students have developed appropriate learning before, they could continue learning without any difficulty. Ausubel is the precursor of the Meaningful Learning Theory in which he explained how to put the theory into practice to make the learning more significant. According to some studies, the use of content-based games as a teaching-learning strategy inside the classroom creates a dynamic environment where students could feel motivated by learning the target language and connect the new information. This research project was

focused on one of the principles of The Meaningful Learning Theory, “*Motivation*”. “Motivation helps to improve classroom environment and makes learners interested in their tasks and creativity strengthens imagination and intelligence” (Ballester, 2014, p. 2).

3. Literature review

Based on the importance of implementing active and interactive oral activities as part of the English class, there have been some investigations about the improvements of the speaking skills. To understand the students’ speaking learning process, Wang (2014) stated that speaking skills could be influenced by three factors “...cognitive, linguistic and affective factors” (p.1). He argued that the *Cognitive factor* has been developed in different ways in which people could produce a new language. Conceptualization has been applied when people tried to think about how to use the correct information to express their ideas. Formulation has been required when people wanted to express their ideas by using grammatical structures correctly, and articulation has been applied when people needed to produce the language by the use of their organs. *Linguistic factors* have been really important when people wanted to communicate by using pronunciation, grammar, and vocabulary subskills. The ability to acquire speaking skills has depended on *Affective factors* in which anxiety and restriction have had a great impact on developing L2 speaking skills because people felt anxiety when they did not domain the target language and could not express their ideas, and also, they felt that it was better to keep silent instead of using the target language in a wrong way. Dewi et al. (2017) stated that the factors “...fear of making mistakes and fear of being laughed by their friends...” (p.4) could prevent L2 students to have real communication. These factors and the lack of vocabulary made L2 young learners not have enough confidence to develop the mentioned skill, so this uncomfortable feeling made that the classes turned into a boring environment without any interest. For that reason, Wang’s (2014) research project paid attention to the speaking skills stages which were four: “Pre-speaking;

while-speaking; post-speaking; and extension practice” (p. 4-6). It was stated that each speaking stage has been followed by the learning factors which were mentioned before. In his research project, he identified that the speaking process helped students reduce their anxiety level and enhance their ability in speaking. It has been recommended to continue using the four speaking skills steps because they have been very useful when a person has acquired a new language.

It was important to take into consideration that the practicing of the four L2 skills have been quite significant when a person has had to gain the target language, however, the achievement of L2 listening and speaking skills has been very valuable because people have had to interact all the time in this era of communication. People who have not acquired good L2 speaking skills would suffer because they have lived in an age of competition. It has been recommended to foster grammar, vocabulary, and pronunciation through the use of oral dynamic activities to keep the students motivated as well (Arias et al., 2015; Khan & Ali, 2010). Toro et al. (2018) manifested that in this new era, there have been some teachers that have worked on traditional methods such as “task-based activities” which have not been part of the students’ age and points of view. For example, in Ecuador, there was a lack of useful strategies to enroll the students to develop speaking skills. Based on this problem, the Ministry of Education of Ecuador has designed a Curriculum where the Communicative Approach has been the core of the principles to acquire the target language, and also, it has been suggested the practicing of different activities, strategies, and material which would offer the learners more opportunities to apply the new communicative language. According to Khan and Ali (2010); Arias et al. (2015); Buitrago and Ayala (2008), there have been some educational methods that have been recommended to use in an L2 lesson class, so one of the methods that has been suggested to apply in classrooms was “Motivation”. They manifested that “...students should be given motivation, encouragement, some psychological training, reassurance, and counseling to remove their shyness...” (Khan & Ali, 2010, p.4). Another method that has

been suggested to maintain the students motivated was to use the target language in the classroom all the time and the physical language communication, and like this, the students could understand better the target language, as they could show the results in their research project process. They have recommended using different instruments such as electronic dictionaries, projectors, online self-tests, etc. to encourage learners to improve different English skills. Another method to foster speaking skills has been based on applying oral educational events such as cultural activities that were related to the Spanish projects. Likewise, they have suggested incorporating activities that helped students work cooperatively by creating strategies according to the students' abilities in which the learners could not think or feel that the learning activities were a competition.

The implementation of educational games inside the classroom has been effective in the L2 learning process as an option to create an atmosphere to talk, and in this way, the students could use the target language in a freeway without thinking all the time about their mistakes. Buitrago and Ayala (2008) indicated that the use of games has been “the most accepted strategy by learners; they are always requesting to play” (p.5). The authors named two kinds of games: linguistic and communicative in which communicative games were considered more important by the named researchers, so they were used to exchange information. An example of communicative games was “...arranging games, guessing games, and matching games” (Wang et al., 2011, p.3). Buitrago and Ayala (2008); Wang et al. (2011); Yolageldili and Arikani (2011) stated that the use of active games inside the classroom had a crucial impact on L2 learners because these kinds of activities motivated the students to construct their learning without stressed or frustration. In the same way, they stated that games had a real and positive impact on second language acquisition, and they enabled L2 knowledge particularly for young learners. Besides, the authors argued that educational games needed a purpose, for this reason, teachers had to think about the kind of game they had to apply in the classroom and the correct time to introduce the game.

Continuing with the analysis of using games inside classrooms, Moayad (2011); Gozcu and Caganaga (2016); Dewi et al. (2017) agreed that the use of games produced many improvements in students' learning process. Applying communicative games inside an L2 classroom, the students could be very optimistic, and the class could be interesting. Gozcu and Caganaga (2016) maintained that students could feel free and motivated, and the most important reason was that L2 students could enhance their communicative learning through communicative games. Moayad (2011) suggested the use of games in primary levels to encourage the students to use the new language more effectively. Twister was one of the games that was proposed to use to help students improve their speaking skills and reduce students' anxiety and stress. It has been recommended that in future research, teachers could use games in the L2 teaching-learning process since the games have helped the students learn the target language in a good environment as long as the games had an educational aim.

In conclusion, the use of traditional methods and few oral dynamic activities which were only practiced to promote Grammar improvements inside an L2 class in some Public Institution in Cuenca-Ecuador (Calle et al., 2012) have led to carry out this research project that its aim was to help the students improve their speaking skills through content-based games inside a classroom. The content-based games benefited the learners to consolidate their learning. For this reason, the students of the sixth level from Catalinas learned English as a second language through some content-based games which were related to the English class content. The activities were developed at the beginning, middle, or the end of a class, without losing control of the main purpose of the lesson. According to the problem that was the lack of oral communication performance by using English as an L2, and the purpose which was focused on helping students enhance their speaking skills by the use of active and interactive activities such as content-based games, this quasi-experimental project required to answer the following questions: In what degree does the use of content-based games inside the English class help sixth-grade students from Unidad Educativa Particular "Rosa de Jesús Cordero" (Catalinas) to

enhance their L2 speaking skills? Which subskill would have the greatest impact by developing oral communication in an L2 class content?

4. Objectives

4.1. General objective.

To analyze the use of content-based games in the English class to improve the students' speaking skills.

4.2. Specific objectives

To identify the most useful subskill to develop the speaking skill.

To establish the importance of using content-based games when developing students' speaking skills.

To compare the students' oral production before and after the research project intervention.

5. Method and design

The quantitative approach – a cross-sectional study was developed in this research because the speaking skills-subskills level was measured before and after the intervention, and the project was carried out a semester, so the results were compared once when the project had concluded. The Convenient sampling method was carried out to the selection of the students in each class before starting the school year. The design of the research was quasi-experimental since there were two groups, the treatment group, and the control group.

The L2 young learners' speaking skill was recorded before (pre test) and after (post test) the intervention to analyze it later. The pre test was part of the diagnostic test at the beginning of the academic year, and as the

Unit 3 evaluation at the end of the research project. Students had to talk about personal information, and they had to include events in the past. They did not have a limit of time to speak, so they could speak in a free way without paying attention to the time and mistakes. The research supervisor analyzed the information that was recorded, and the students' English-speaking level mean was compared at the beginning and at the end of the project. The research project intervention lasted three-unit classes (36 hours).

Ten content-based games were chosen to help students of the treatment group improve their communicative learning. Each game was planned as part of the class content, for this reason, each game was repeated according to the necessities of the content. At the beginning of the class, the students paid attention to the skill, objective, and instructions of the class, and the game was part of the lesson plan at the beginning or at the end of the class.

5.1. Games applied during the intervention

5.1.1. Taboo

According to Bowo (2014), *Taboo* enables significant teaching and learning and generates exciting and pleasurable activities. In the research project, this game was managed in the following way: The teacher divided the class into two big groups and projected the class a picture of the vocabulary word to each student who was part of each group made a description of the picture which represented a vocabulary word that was studied first. Each group had one minute to guess the vocabulary word. The group who had more guessing words won the competence. This game was carried out at the beginning of the class as a warm-up activity that helped students to be refreshed to continue the lesson, and at the end of the class as a consolidation step. This game required vocabulary pictures or slides of the known words.

5.1.2. Find your partner

Find your partner was used inside the class to practice the speaking skill and improve the students' understanding. The teacher prepared two sets of pieces of paper in which were written the vocabulary word. There were two pieces of paper with the same word. Each student received a piece of paper with a written vocabulary word. The purpose of this activity was that each student had to find her partner by saying the definition of the word or describing the word that she got. The student who would have found her partner first had to say stop. The teacher supervised the task by walking around the classroom to motivate each student to use the L2. This game required 34 pieces of paper with different vocabulary words, and 34 pictures of the different vocabulary words.

5.1.3. Passing the ball

Passing the ball was developed in class to help students understand new grammar content. The teacher divided the class into two teams. After this, the teacher showed the students two small balls of a different color (yellow-red). She explained to the students that the yellow ball was for positive sentences and the red ball was for negative sentences. The students sat down on the floor of the classroom and listened to music when the music stopped, the students who had the ball of different colors had to say the sentence according to the instruction. After this, each group had to decide if the sentence was correct or incorrect. At the end, the group who had more correct sentences had a prize. This game required two balls of a different color, a computer, and music.

5.1.4. Airline help desk-miming

Airline help desk – miming was used in class to help students think about solutions. This game emphasizes the use of the modal “should-shouldn't”. The teacher divided the class into five groups in which each group had to select one student. This student needed to get a piece of

paper in which was drawn a problem and she had to mime it. Her group guessed the problem and gave solutions to it. The group that said more solutions to the problem won. This game required different pieces of paper.

5.1.5. Tic Tac Toe

Honarmand et al. (2015) say that "... tic-tac-toe is a classic and simple game that can make learning English fun. Make a board that contains nine squares" (p. 32). In this game, the teacher divided the class into two teams. Each team selected a person who had to finish a sentence following the teacher's instruction. If the sentence was correct, she had to mark with an X-0 a square in which there were numbers from 1 to 9. The group that made a vertical, horizontal, or diagonal line first won the game. This game required a board and any color board marker and the halves of some sentences.

5.1.6. Bang Bang

In this game, the teacher divided the class into two teams. Each team had to choose a student who came in front of the class and thought of a simple past verb. The student of another team had to say a positive or negative simple past sentence by using the given verb. If the sentence was incorrect, the student who said the verb had to say the phrase "Bang bang" to the student who said the sentence. Each group needed to take turns. The group that has more correct sentences wins the game. This game required a list of regular and irregular verbs which had to be practiced before the game.

5.1.7. Excuses Excuses Board

In this board game, the students practiced the simple past tense by using regular and irregular verbs. The teacher divided the class into seven small groups. Each student in the group had a piece that represented her.

Each participant threw the dice and had to move her piece according to the number in the dice. Some squares had the phrase “Sorry, I’m late”, when a student arrived at this square had to say her justification by using simple past tense positive or negative sentences. The group decided if the sentence was correct or incorrect. The first student who finished the game of each group won a prize. This game required 7 dices, 7 game worksheets, and 7 different small pieces.

5.1.8. Restart

In this game, the teacher divided the class into 7 small groups. The students had to use the past simple affirmative sentences and picture cards to talk about what they did yesterday. Each group had a set of picture cards, and they had to shuffle and distribute the cards equally. Each student had to take one card and say what she did yesterday. The game finished when one student laid down all her cards. If one student had the restart card, she needed to change her action in the picture card and say an affirmative sentence again. This game helped to practice simple past tense. This game required a set of 20 picture cards.

5.1.9. Oh, Really?

In this game, the students practiced simple past tense by using time expressions and information questions. The teacher divided the class into 7 small groups. She gave them a set of picture cards. They had to shuffle the cards and placed them down in a heap on the table. One student went first by picking up the top picture card from the heap, and she asked the student on the right an information question. The student looked at the time expression and made a believable past simple sentence using a time expression. The group had to decide if she said the truth. The student who finished with all her time expressions won the game. This game required a set of 20 picture cards and a set of 10-time expressions.

5.1.10. In the past

In this game, the students practiced past simple tense affirmative and negative sentences. The teacher divided the class into 7 small groups. Each group received a set of time expressions cards and some verb cards. The time expressions were placed face down, and the verb cards were given to each student in the group the same number of cards. The students took turns to get one card from the pile and make a true past simple affirmative and negative sentence. She had to use one of the verbs on her cards and the time expression. She had to construct sentences, and the group decided if the sentence was grammatically correct or incorrect. The student who finished all her verb cards won the game. This game required a set of 10-time expressions. The purpose of applying these games was to reinforce the students' L2 learning. These content-based games were developed as a warm-up activity, practice activity, or consolidation activity.

A speaking rubric and an audio record were the instruments applied in the research intervention project. There were five subskills in the speaking rubric "*pronunciation, fluency, vocabulary, grammar and message*". Each subskill was graded over 2 points. There were four parameters to be evaluated in each subskill (Excellent 2/2, Good 1.5/2, Fair 1/2 and Poor 0.5/2).

Differing from the students who belonged to the control group received different activities related to the same topics. Creswell (2014) says that there must be equality in both groups, treatment and control group. He suggests that the control group should have the same benefits as the treatment group. The control group activities were based on extra interactive worksheets, videos, songs, speaking activities from the book such as dialogues in pairs, group work to practice reading and writing, listening skills, and vocabulary games in groups. These activities helped the control group improve their different English skills.

5.2. Context and participants

The school that was part of this research project was “Rosa de Jesús Cordero-Catalinas”. It is a big private institution where there are only girls who have a high economic status. The Institution is located in Ricaurte-Cuenca. The participants were two groups of thirty-four students in each group. They were girls who were between nine and ten years old from the sixth-grade of middle school who were not chosen randomly because the Administrative Department Staff was in charge of separating these two groups at the beginning of the year. These two groups were not homogeneous in English language proficiency. According to the CEFR and the International Baccalaureate program, the English level that these groups of students might achieve is an A2.1 as their exit profile. Most of the sixth graders’ students have been studying in the institution since they were in kindergarten where they started receiving English classes. The English level that each student has to achieve is according to the CEFR guidelines. It is important to manifest that the students who are in kindergarten take English classes as an adaptation process to start elementary school. The students who start the second-grade have to achieve an A1 English level when they finish the fourth-grade, and the students who start the fifth-grade have to get an A2 English Level when they finish the seventh-grade as the exit profile.

According to the psychologists from the School Counseling of the institution, there were not students with a physical disability or a strong intellectual disability; however, there was the presence of a student who was diagnosed with special needs (lack of attention). For this student, the teaching-learning process guidance and evaluation were more personalized. The Exclusion Criteria that were taken into account to start the project were if the students did not have their parents’ authorization to develop different projects inside the institution, and in the case, if the students were not enrolled in the school year since the beginning of the project. The Inclusion Criteria that were taken into consideration were if the students were between 9 and 10 years old if they were students of

the sixth-grade level of the Institution, and if their parents had signed the Consent Letter at the beginning of the school year.

6. ANALYSIS OF DATA

The results are expressed by measures of central tendency and dispersion. The data normality test for samples of more than 30 Kolmogorov Smirnov data revealed that the behavior was not normal ($p < 0.05$), so it was decided to apply nonparametric tests: the nonparametric comparison test of U-Mann Whitney groups and the test for related samples (before and after) of Wilcoxon. Besides, the correlation coefficient r of Pearson was used to establish a correspondence between qualification criteria. Data processing was carried out in the statistical program SPSS 25, and the edition of tables and graphs in Excel 2016. For a better understanding, it was used histogram, box and whisker diagrams, tables, and stacked column charts. The decisions were made with a significance of 5% ($p < 0.05$).

6.1. Results

The total performance of the qualified oral expression in the pre test is 10 points which has oscillations between 1 and 7.5 with a mean of 5.0 (SD = 1.4); 47.1% ($n = 32$). It does not reach the required learning, 41.2% ($n = 28$) is closed to reaching and the remaining 11.8% ($n = 8$) reaches it.

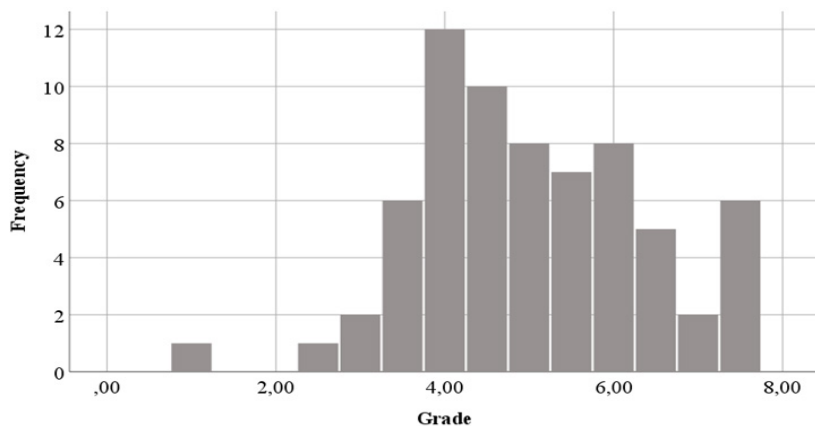


Figure 1. shows that the ratings are concentrated between 4 and 6 points which implies a mean performance of this skill.

The subskills scored over 2 points revealed oscillations between 0 and 2. Figure 2 shows that the best performance is grammar with a mean of 1.12 (SD = 0.37) which is followed by pronunciation with a mean of 1.07 (SD = 0.40). On the other hand, the lowest performance is vocabulary (= 0.85, SD = 0.37). The message subskill is constant in almost all participants with a score of 1.

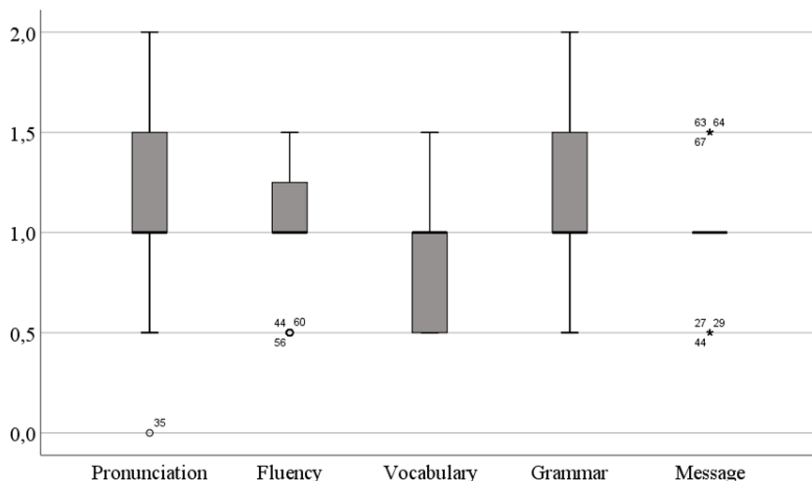


Figure 2. Speaking subskill. Box and mustache diagrams show the distribution of data; the horizontal lines reflect the values: minimum, maximum, and quartiles; external points reflect outliers.

Table 1 shows the results of the pre and post test of the two working groups. It can be seen that grammar is the best performance in the pre test and message in the post test. Significant changes are evidenced in both groups ($p < 0.05$).

Table 1.
Efficacy of methodologies in control group (pre-post test)

Subskills	Control group					Intervention group				
	Pre test		Post test		p	Pre test		Post test		p
	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD	
Pronunciation	0,985	0,379	1,353	0,262	0,000*	1,162	0,403	1,441	0,239	0,000*
Fluency	0,926	0,305	1,353	0,262	0,000*	1,103	0,365	1,662	0,363	0,000*
Vocabulary	0,735	0,331	1,338	0,319	0,000*	0,971	0,368	1,559	0,385	0,000*
Gramar	1,015	0,313	1,382	0,303	0,000*	1,221	0,393	1,662	0,267	0,000*
Message	0,985	0,23	1,485	0,337	0,000*	1,088	0,26	1,971	0,119	0,000*
Grade	4,500	1,108	6,882	1,052	0,000*	5,544	1,411	8,279	1,095	0,000*

Note: *Significative difference ($p < 0.05$)

In this current research project, the treatment group has a good performance in the subskill *grammar* in the pre test and a better performance in the subskill *message* in the post test.

6.2. The efficiency of the Methodology

The control group presents the main improvements in *vocabulary* while the treatment group in *message*. The differences between before and after the intervention are not significantly different between the two working groups because they were students of the same level, and the strategies that were applied with them were the same. The only difference was that for the treatment group the oral activities were presented based on oral games activities meanwhile the control group work on oral traditional activities. In the subskill *message*, there is a greater change in the treatment group ($p < 0.05$). In the control group, a 0.5 point is registered while in the treatment group a 0.9 as is in detail in table 2.

Table 2.
Difference between pre and post test

	Control Group		Treatment Group		p
	Media	DE	Media	DE	
Pronunciation	0,368	0,376	0,279	0,330	0,323
Fluency	0,426	0,329	0,559	0,404	0,133
Vocabulary	0,603	0,404	0,588	0,417	0,879
Gramar	0,368	0,449	0,441	0,364	0,543
Message	0,500	0,389	0,882	0,248	0,000*
Grade	2,382	1,219	2,735	1,061	0,301

Note: *Significative difference ($p < 0.05$)

6.2.1. Control Group

In each subscale, there were at least 21 students with positive changes in the control group. *Grammar* and *pronunciation* are the subskills with the most draws and negative changes. In figure 3 the details can be observed.

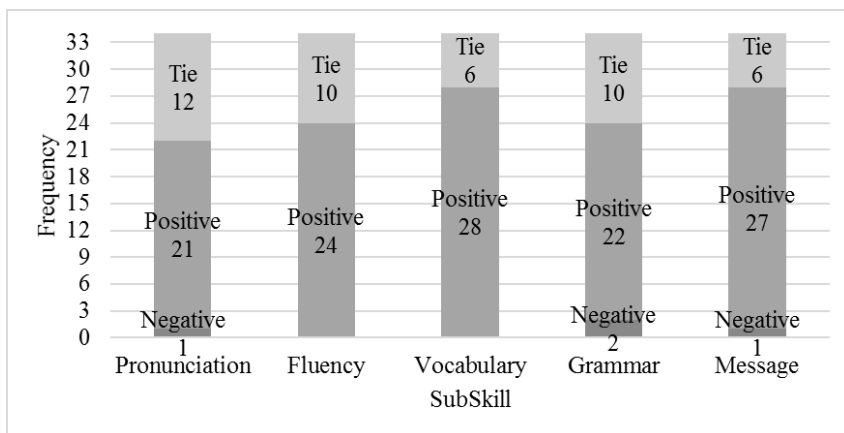


Figure 3. Changes in subskills. Stacked columns show the number of cases with positive, negative changes and tie in their qualifications.

6.2.2. Treatment Group

Figure 4 shows that in the treatment group, all the students present improvements in the subskill *message* after the application of content-based games within class planning.

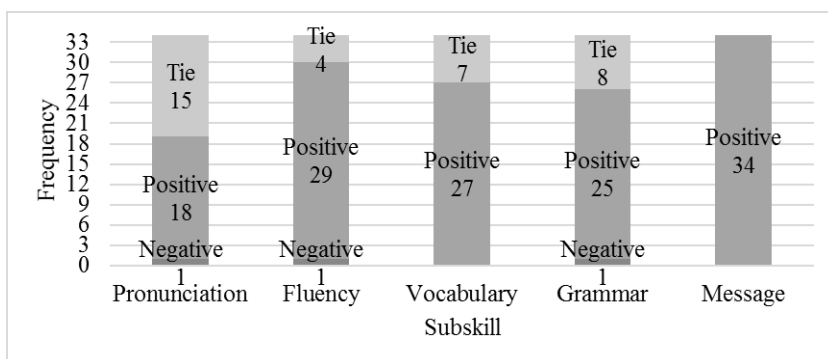


Figure 4. Changes in subskills. Stacked columns show the number of cases with positive, negative changes and tie in their qualifications.

Finally, after the intervention, 15 students of the treatment group dominate the required learning -7/10 compared to 2 of the control group. Likewise, 12 cases in the control group are closed to achieve the learning concerning 1 of the treatment group as it is shown in figure 5.

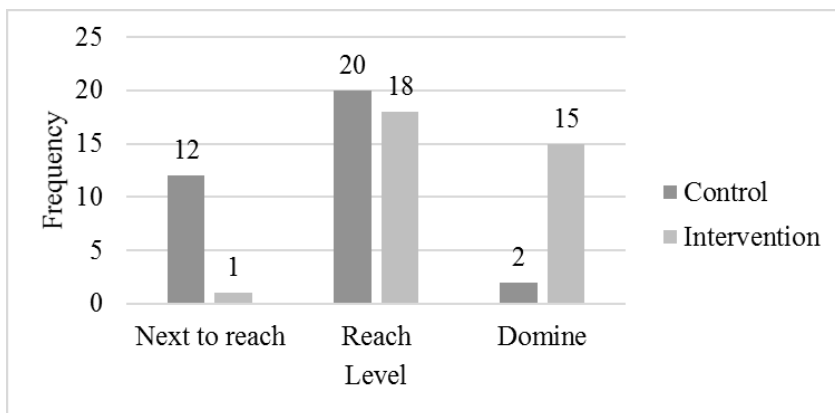


Figure 5. Reach level. The columns show the frequency of students at each level in each group.

6.3. Relationship between teachers' criteria

Tables 3 and 4 show important correlations between the researcher's criterion and supervisor which implies concurrence of qualification criteria and guarantees impartiality and objectivity in the use of the rubric.

Table 3.
Relationship between teachers' criteria (Pre Test)

		Researcher					
		Pronunciation	Fluency	Vocabulary	Gramar	Message	Grade
Supervisor	Pronunciation	.535**					
	Fluency		.717**				
	Vocabulary			.665**			
	Gramar				.421**		
	Message					.347**	
	Grade						.771*

Note: * significant relationship

Table 4.
Relationship between teachers' criteria (Post Test)

		Researcher					
		Pronunciation	Fluency	Vocabulary	Gramar	Message	Grade
Supervisor	Pronunciation	.500**					
	Fluency		.747**				
	Vocabulary			.657**			
	Gramar				.577**		
	Message					.621**	
	Grade						.87

Note: * significant relationship

In general, more students dominated the required scopes which were part of the sixth level exit profile. It is important to remember that the control group had a better level of English at the beginning of the intervention according to the pre test results.

7. Discussion

This research investigated the importance of using content-based games in an L2 classroom. It focused on motivation and on the improvement

of the speaking skills. Taking into account that each different subskill had different results according to the initial and final test in both groups, the difference between the treatment group and the control group was analyzed.

First of all, the initial performance of the treatment group was low. The subskills with the best performance were only *grammar* and *pronunciation*. At the beginning, it could be identified that the students did not reach the required learning -7/10. The subcategories with the worst performance were: *vocabulary* and *message*. On the other hand, the control group presented major improvements in *vocabulary* at the beginning of the project. Comparing with the study that was developed in Ecuador in the Amazon Region, 53,19% of students manifested that *pronunciation* was the most difficult subskill to produce. Showing that the *grammar* subskill was practiced more than the other subskills such as *vocabulary*, *fluency*, *pronunciation*, and *message* (Arias et al., 2015). Wang (2104) established that students did not domain the subskill *vocabulary* and *message* because they did not live in a context where they could practice all the time the target language. So, students preferred keeping silent practicing another subskill than making mistakes in oral production where 46% of students made grammar mistakes, so it affected the students' speaking accuracy; 44% of students often made some hesitation and 45% usually forgot the vocabulary to be used when they spoke. He stated that the students felt motivated in the learning process because the teachers applied new and dynamic activities that helped them in the teaching-learning. In the same way, Wang et al. (2011) stated that the results that he presented were significant in the subskill "*vocabulary*".

Furthermore, in this project after the treatment, there were not significant differences in the improvements (Overall 2 points in total). The treatment group had only higher progress in the subskill *message*. On the other hand, in each subscale, at least 21 students with positive changes were registered (Control group). According to Dewi et al. (2016); Buitrago

and Ayala (2008); Khan and Ali (2010), it was quite important that the students felt in a comfortable environment at the moment of practicing real communication. Dewi et al. (2016) action research method worked because, at the end, 30 students reached the minimum score that was 75. It represented 83.33%. The context could help the students feel motivated and improve their learning process. So, in the research project, the students worked in pairs and groups and they did not have any punishment for making mistakes, and all the oral activities were based on dynamic group-pair games. It meant that everything depended on the way on how the teacher-researcher managing the class. In the current research project, the quantitative method was applied in which most of the students of the treatment group had positive changes in the subskill “*message*” and in the control group 21 students had some positive changes in the subskill “*grammar-pronunciation*”. The strategy that was applied for the control group was “*task-based activities*”. Toro et al. (2018) explained that they had good results on their research project by using “*task-based activities*” because the students also feel motivated and argued that from 30% to 50% of teachers used this strategy. These activities helped students interact with the teachers or their classmates when they had to ask for support during the completion activity. For this reason, the use of this kind of activity could work well as long as the instructions have been given correctly. At the beginning of the treatment, both groups had different percentages in the different subskills; taken into account that one of the problems that the students had to face was the fear of speaking.

Finally, the application of content-based games inside an L2 classroom had positive results because the students worked more dynamically (Yolageldili & Arikan, 2011; Gozcu and Gaganaga, 2016; Moayad, 2011). The improvements of the different subskills were not the highest; however, it was identified that the students had an enhancement in general. In the pre test, the students of the treatment group had a relevant result in the subskill “*grammar*” and the subskill “*message*” was better in the post test. This is quite different because according to Calle et al. (2012), most Ecuadorian English teachers did not promote the use of

oral activities as a strategy to improve the speaking skills, and they only concentrated their teaching-learning process on developing grammar skills, so at the end of the research project the learners felt more motivated and they could use the target language better; as a result of it, the subskill “*message*” had a great impact.

8. Conclusions

The study showed that the use of content-based games had a great effect since this kind of activity motivated the students due to the new way of learning acquired during the classes as is manifested in the Active Learning Approach. It is important to highlight that this strategy was also very useful because the students showed excessive interest in learning a second language because of the interaction they were involved in by the Natural Approach which was showed when students were exposed to the language.

After comparing the results, it was found that both groups improved significantly, especially the treatment group. The subskill “*Message*” was predominant in the treatment group with an improvement of 0,88 points, representing 81%.

In general, the students of the treatment group improved by 2.74 points compared to the beginning of the school year, representing an improvement of 49.3% (0.2 in *Fluency*, 0.5 in *Grammar*, and 0.8 in *Message*). The control group had a slight improvement in the subskills Pronunciation and Vocabulary in contrast to the treatment group because this group practiced different activities that allowed them to enrich these subskills. Another point of view is that both groups shared the same previous knowledge and constructed their new knowledge based on what they already knew.

One of the limitations could be the lack of habits of learning through games. Another limitation is that games are not part of the lesson plans

because teachers do not connect games with content. Additionally, it is advisable to focus on only one subskill to gain more specific results. Finally, it is recommended that the study ought to be preserved and continued to enhance not only speaking but also, reading, listening, and writing L2 skills-subskills through content-based games at different school levels.

References:

- Abukhattala, I. (2012). Krashen's Five Proposals on Language Learning: Are They Valid in Libyan EFL Classes. *Journal of English Language Teaching*, 6(1), 1-4. <https://doi:10.5539/elt.v6n1p128>
- Aimin, L. (2013). The Study of Second Language Acquisition Under Socio-Cultural Theory. *American Journal of Education Research*, 1(5), 162-167. <https://doi:10.12691/education-1-5-3>
- Arias, M., Castillo, L., Gonzalez, P., Espinoza, F., Ochoa, C., Quiñonez, A., Solano, L. & Ulehlova, E. (2015). EFL Teaching in the Amazon Region of Ecuador: A Focus on Activities and Resources for Teaching Listening and Speaking Skills. *English Language Teaching*, 8(8), 94-103. <https://doi:10.5539/elt.v8n8p94>
- Bada, S. (2015). Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning. *Journal of Research & Method in Education*, 5(6), 66-70. <https://doi:10.9790/7388-05616670>
- Ballester, A. (2014). Meaningful Learning in Practice. *Journal of Education and Human Development*, 3(4), 199-209. <https://doi:10.15640/jehd.v3n4a18>
- Bowo, Y. (2014). The Effect of Using Taboo Game to Ninth Graders' Speaking Skill. *SMP Pangudi Luhur Jakarta*, 165-170.
- Buitrago, R. & Ayala, R. (2008). *Overcoming fear of speaking in English through meaningful activities: A study with Teenagers*. 1-24.
- Calle, A., Calle, S., Argudo, J., Moscoso, E., Smith, A. & Cabrera, P. (2012) Los profesores de inglés y su práctica docente: Un estudio de caso de los colegios fiscales de la ciudad de Cuenca, Ecuador. *MASKANA*, Vol. 3, No. 2, 2012 p1-17
- Creswell, J. (2014). *Research Design*. SAGE Publications, Inc. 4th Edition. 1-342.
- Dewi, R., Kultsum, U. & Armadi, A. (2017). Using Communicative Games in Improving Students' Speaking Skills. *English Language Teaching*, 10, 1st ser., 63-71. <https://doi:10.5539/elt.v10n1p63>

- Dornyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press. 1-163.
- Du, X. (2009). The Affective Filter in Second Language Teaching. *Journal of Asian Social Science*. 5(8), 1-4. <https://doi: 10.5539/ass.v5n8p162>
- Ellidokuzoğlu, H. (2014) How to apply the Natural Approach in an unnatural setting. *Military Inquiry (Stratitotiki Epitheorisi - Στρατιωτική Επιθεώρηση)*. 1-8.
- Fitri, R. & Gurning, B. (2013). *Improvement students in speaking through team games tournament techniques*.
- Gozcu, E. & Caganaga, C. (2016). The importance of using games in EFL classrooms. *Cypriot Journal of Educational Science*. 11(3), 126-135. <https://doi: 10.18844/cjes.v11i3.625>
- Honarmand, R., Rostampour R. & Abdorahimzadeh, S. (2015). The Effect of Game Tic Tac Toe and Flash Cards on Zero Beginners' Vocabulary Learning. *International Journal of Educational Investigations*. 2(3), 27-41.
- Kasker, C. (2009). *The newest communication research on classroom motivation*. Center for Teaching Excellence, United States Military Academy.
- Khan, N. & Ali, A. (2010). Improving the speaking ability in English: The students 'perspective. *Journal of Social and Behavioral Sciences*. (2), 3575-3579. <https://doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.554>
- Krashen, S. & Terrel, T. (1995). *The Natural Approach Language Acquisition in the Classroom*. Prentice-Hall Europe.
- Miller, S. (2003). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. 1-19.
- Ministerio de Educación del Ecuador. Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria Subnivel Medio. English as a Foreign Language for Subnivel Medio. 449-528. Segunda edición, 2019. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/EGB-Media.pdf>

- Moayad, M. (2011). *The effect of using educational games on the students' achievement in English language for the primary stage*.
- Rijal, S., & Arifah, N. (2017). Teaching productive skills through VARK. *Journal Pemikiran Penelitian Pendidikan dan Sains*. 12-18.
- Roehl, A., Linga, Sh. & Shannon, J. (2013). The Flipped Classroom: An Opportunity to Engage Millennial Students Through Active Learning Strategies. *Journal of Family & Consumer Sciences*. 105(2), 44-49.
- Smolucha, F. (1989). *The Relevance of Vygotsky's Theory of Creative Imagination for Contemporary Research on Play*. 1-12.
- Toro, V., Camacho, G., Pinza, E. & Paredes, F. (2018). The Use of the Communicative Language Teaching Approach to Improve Students' Oral Skills. *English Language Teaching*, 12(1), 110-118. [https://doi: 10.5539/elt.v12n1p110](https://doi:10.5539/elt.v12n1p110)
- Urrutia, W, & Vega, E. (2010). *Encouraging Teenagers to Improve Speaking Skills through Games in a Columbian Public School*. 12(1), 11-31.
- Wang, Y., Shang, H. & Briody, P. (2011). Investigating the impact of using games Teaching Children English. *International Journal of Learning & Development*. 1(1), 1-15. <https://doi:10.5296/ijld.v1i1.1118>
- Wang, Z. (2014). Developing Accuracy and Fluency in Spoken English of Chinese EFL learners. *Journal of English Language Teaching*. 7(2), 1-9. <https://doi:10.5539/elt.v7n2p110>
- Yolageldili, G. & Arikan, A. (2011). Effectiveness of Using Games in Teaching Grammar to Young Learners. *Elementary Education Online*. 10(1), 219-229.

Directrices para autores

Forma y preparación de manuscritos

PUCARA publica artículos inéditos, los que serán sometidos a evaluación de acuerdo con lo indicado en el punto 2 de las normas de publicación. Las personas interesadas en publicar en *Pucara* deberán tener en cuenta las siguientes consideraciones:

1. Son sujetos de evaluación dos clases de trabajos:
Tipo A: Artículos sobre aspectos teóricos, críticos o ensayísticos relacionados con las humanidades y la educación.
Tipo B: Reseñas sobre libros o documentos, vinculados a la teoría, investigación o creación literaria.
2. Se consideran trabajos del tipo A los productos de investigación teórico o ensayístico y las revisiones bibliográficas sobre el estado actual del conocimiento en un tema determinado. Se dará prioridad a los reportes de investigación originales que constituyan un aporte significativo al campo específico sobre el que versan.
3. Los trabajos deben ser inéditos, escritos en el idioma del que tratan, y no estar sometidos a evaluación simultánea en otra revista.
4. Los trabajos tipo A tendrán una extensión máxima de 20 páginas, y los de tipo B no pasarán de seis.
5. Los materiales se remitirán en formato A4, a doble espacio interlineal, por una sola cara, con márgenes de tres centímetros arriba, abajo y a los lados y en letra Times New Roman tamaño doce, a través de la plataforma en envíos. A fin de garantizar el anonimato durante el proceso de arbitraje, la identificación del autor (o los autores) aparecerá solo en la primera página.
6. Los trabajos tipo A que el Consejo Editorial considere potencialmente apropiados para su publicación serán sometidos a doble arbitraje ciego por especialistas independientes, quienes propondrán que el trabajo se publique, con modificaciones o sin ellas, o que no se publique. En caso de discrepancia entre los árbitros el trabajo se enviará a un tercero y la decisión será tomada

por mayoría. Si a juicio de los evaluadores el trabajo es publicable con modificaciones, le será devuelto oportunamente al autor con las observaciones de los árbitros, quien a partir de ese momento tendrá un mes para reenviar el trabajo corregido. De no recibirse en ese plazo, el Comité Editorial dará por sentado que el autor ha desistido de su intención de publicar en la Revista.

7. Los trabajos tipo B serán revisados por el Consejo Editorial, que decidirá sobre su publicación.
8. En los dos primeros tipos de trabajos, el autor (o autores) se compromete(n) a aceptar los cambios que los árbitros o el Consejo Editorial estimen convenientes.
9. Los autores de los trabajos no admitidos para publicación serán notificados oportunamente de la decisión de los árbitros, pero no les serán devueltos los originales.

Manera de presentar los originales

Artículos:

1. Página inicial. En ella aparecerán: a) título del trabajo (en lo posible no mayor de trece palabras) en español, inglés y portugués; b) fecha de finalización del escrito; c) nombre del autor o autores; d) adscripción institucional; e) direcciones (personal y laboral), teléfonos y correos electrónicos.
2. Resumen. En página/s aparte se incluirán el resumen, el abstract (versión del resumen en inglés) y el resumo (versión del resumen en portugués). La extensión de cada uno estará entre 100 y 150 palabras transcritas a un espacio. Al final se incluirán entre tres y cinco palabras clave, Key Words o Palavras chave. Siempre que sea posible, el orden irá, de izquierda a derecha, de lo más general a lo más específico.
3. Agradecimientos. Si los hay, aparecerán en nota a pie de página cuya llamada será un asterisco ubicado en el primer título (INTRODUCCIÓN*, PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA* o lo que corresponda). Este es también el lugar en el que el autor dará noticia (si así lo desea) de las ayudas, becas o financiamiento que ha recibido para el desarrollo de la investigación,

lo mismo que de cualquier otro dato al margen del contenido del trabajo que considere oportuno hacer público.

4. Texto. Se iniciará a partir de tercera página. Los artículos que expongan los resultados de una investigación deben contener claramente definida la estructura de un plan coherente: Introducción (planteamiento del problema, objetivos, justificación, posicionamiento teórico...), Desarrollo, Conclusiones y Bibliografía. Cada autor es libre de amalgamar o subdividir estas categorías, pero deberán estar presentes de algún modo como muestra de que la investigación se ajusta a los patrones generales de la ciencia.
5. La estructura de las revisiones teóricas o ensayísticas tendrán un carácter más libre. Seguirán, sin embargo, un orden expositivo asimismo lógico y estarán divididas en partes tituladas (y si es preciso, subtituladas), que permitan seguir ordenadamente el contenido del artículo.
6. Los encabezados dentro del texto indican su organización y establecen la importancia de cada tema. Todas las partes que posean idéntica importancia llevarán el mismo nivel de encabezado a lo largo de todo el texto. Se emplearán caracteres arábigos seguidos de punto en las partes principales (1. 2. 3.) y los subapartados se iniciarán con el número de la sección mayor de la que forman parte seguidos de nuevo por números arábigos separados por puntos (1.1., 1.2., 1.2.1., 1.2.2.).
7. Para los títulos se emplearán VERSALES y en los subtítulos cursivas.
8. Las citas y referencias se ajustarán a las normas de la *American Psychological Association* (APA). A continuación, se describen algunas de las más usuales:
 - 8.1. Todas las citas estarán incorporadas al texto; en consecuencia, no aparecerá ninguna a pie de página.
 - 8.2. Cuando las citas textuales contengan menos de cuarenta palabras, se incluirán en el párrafo correspondiente y entre comillas (“...”). En caso de tener cuarenta o más palabras, formaran un párrafo aparte con sangría de cinco espacios en ambos márgenes, sin comillas y escritas a doble espacio interlineal. Si se parafrasea a algún autor debe dársele el correspondiente crédito. En todos los casos se empleará el sistema año: página y se incluirá la referencia completa en la bibliografía.

- 8.3. Las referencias se relacionarán al final del trabajo por orden alfabético. Deberán aparecer todos los autores y trabajos citados. No se incluirán referencias a autores o publicaciones no mencionados en el cuerpo del artículo.
- 8.4. Las ilustraciones, tablas y/o figuras (gráficos, dibujos o fotografías) se limitarán al menor número posible. Se presentarán en blanco y negro, y deberán aparecer numeradas correlativamente y reseñadas en ese orden dentro del artículo, con cabeceras de texto apropiadas, leyendas explicativas y fuentes. El Consejo Editorial podrá decidir sobre la ubicación de las ilustraciones, tablas y/o figuras de acuerdo con las necesidades de diagramación.

Reseñas:

Las reseñas o recensiones constituyen noticias sobre la publicación de libros o documentos de reciente aparición. Pueden ser simplemente descriptivas, pero se recomienda que incluyan algún comentario crítico en tanto que su finalidad es orientativa para el lector. Siempre que sea posible se acompañarán de una reproducción nítida en blanco y negro de la portada y contraportada del libro, documento o publicación, o de una fotografía clara en blanco y negro del material, instrumento o equipo al que hacen referencia.

Al igual que los artículos, se incluirá una página inicial independiente que contendrá a) la fecha de realización de la recensión, b) el nombre del autor, c) la institución a la cual está adscrito y d) sus direcciones (de domicilio y trabajo), correo electrónico y teléfonos.

Informaciones finales:

1. Todos los trabajos incluirán en una hoja aparte un breve currículum del (de los) autor(es) con una extensión de diez líneas, en el que se describa su perfil académico y profesional, así como sus principales líneas de investigación.

2. Los trabajos que no se ajusten a estas normas, tanto en el fondo como en las formas, no serán considerados para el proceso de arbitraje.

Sistema de arbitraje y selección de artículos. Los artículos recibidos se someten a la consideración del Consejo de Redacción. En casos conflictivos en que existan evaluaciones contradictorias se recurre a los miembros del Consejo Consultivo para dilucidar el problema.

Notificación a los autores. Se notificará la recepción del trabajo y, posteriormente, si este fue seleccionado por el Consejo de Redacción para su publicación.

Orden de publicación de trabajos. El orden de publicación de los artículos quedará a criterio del Director.

PUCARA
Revista de Humanidades y Educación
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
Universidad de Cuenca
Av. 12 de abril. Ciudadela Universitaria.
Teléfono (593) 07 4051000 Ext. 2514
e-mail: pucara@ucuenca.edu.ec
Cuenca - Ecuador



- 9 La maltrecha imagen del vendedor callejero. Constantes históricas en la construcción estereotípica de un oficio bajo sospecha
Alberto del Campo Tejedor
- 43 La construcción del imaginario de la cantina en *El Rincón de los Justos* de Jorge Velasco Mackenzie
Jorge Velasco Mackenzie, María Patricia Valverde
- 73 Explotación transmediática en la novela negra actual: Estrategias narrativas y promocionales
Ana González Ros
- 117 El uso de Twitter en los estudiantes de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca
Víctor Hugo Guillermo, Fredy León y Pedro Xavier Zea
- 137 Validación de la Prueba de Lectura y Escritura Inicial
Freddy Duchimasa-Ochoa y Gina Bojorque
- 159 La evaluación y acreditación universitaria en Ecuador: antecedentes y contextualización regional
Freddy Cabrera
- 183 Mejora de la capacidad de expresión oral de L2 para jóvenes aprendices a través de juegos basados en contenido
Cristina Alexandra Juca Castro y Susana Ximena Orellana Mora