



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

Vol. 24, Issue 3 / September-December, 2019 / ISSN 0123-3432



# Íkala

Revista de Lenguaje y Cultura



**Artista:** Maribel Gordillo Correa

Joven artista antioqueña, egresada de la Universidad de Antioquia (2009). Ha realizado exposiciones colectivas e individuales en varias ciudades de Colombia y en República Checa. Fue merecedora del premio de Estímulos a la Creación de la Gobernación de Antioquia con su proyecto "Dibujos de amor con sabores olvidados" (2016), creado con abuelas, y que consiste en serie de dibujos en tinta azul sobre platos de loza blanca evocan la porcelana de las casas de las abuelas y recrean iconos populares.

La artista explora los ejes de la imagen bidimensional y la creación de objetos. El paso del tiempo es un tema recurrente, como se observa en el proyecto escultórico Deconstrucciones (2014), donde se busca resignificar estructuras en ruinas, o en el proyecto pictórico "Habitados" (2013-2014), del cual hacen parte algunas de las obras de esta muestra. En estas creaciones, la artista ha buscado retomar el uso simbólico de diversos objetos y estructuras para recrearlos.

Contacto: <http://maribelgordillo.webnode.es/> y [artistamaribelgordillo@gmail.com](mailto:artistamaribelgordillo@gmail.com)

**Carátula:** *Cita a media tarde* (2015, acrílico sobre lienzo, 110 x 80 cm)

**Separadores:** *Recuerdos de hogar*, (2014, acrílico sobre lienzo, 110 x 80 cm); *Sombrilla roja* (2014, acrílico sobre lienzo, 120 x 40 cm); *Íntimo* (2012, acrílico sobre lienzo, 120 x 100 cm); *Soledad* (2014, acrílico sobre lienzo, 120 x 140 cm); *Con un nudo en la garganta* (2014, acrílico sobre lienzo, 120 x 140 cm); *Y... te sacarán los ojos* (2014, acrílico sobre lienzo, 80 x 90 cm).

# Íkala

*Revista de Lenguaje y Cultura*

Vol. 24, Issue 3 / September-December, 2019 / pp. 457-664  
Medellín, Colombia



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Escuela de Idiomas**







### **Universidad de Antioquia**

Rector: M. S. John Jairo Arboleda Céspedes

### **Escuela de Idiomas**

Directora: Dra. Paula Andrea Echeverri Sucerquia

### *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*

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

---

## **EDITORIAL COMMITTEE**

---

### **Adriana González Moncada**

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

### **Alireza Karbalaei**

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

### **Ana Isabel García Tesoro**

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

### **Francisco Salgado-Robles**

Ph. D. in Hispanic Linguistics, University of Florida. Profesor asistente de Español y Lingüística en el Department of World Languages and Literatures at Staten Island College, City University of New York.  
francisco.salgado@csi.cuny.edu

### **Gerd Wotjak**

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

### **John Jairo Giraldo Ortiz**

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

### **Judy Sharkey**

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

### **Shirley R. Steinberg**

B. Ed. and M. Ed., University of Lethbridge. Ph. D. in Curriculum and Instruction, The Pennsylvania State University. Werklund Research Professor of Critical Youth Studies, University of Calgary, Canada. A professional consultant, international speaker, and activist.  
steinbes@ucalgary.ca

### **Terry Lamb**

Ph. D. Professor of Languages and Interdisciplinary Pedagogy, and Head of the Westminster Centre for Teaching Innovation, Faculty member, University of Westminster, London.  
T.lamb@westminster.ac.uk

---

## SCIENTIFIC COMMITTEE

---

### **África Vidal**

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

### **Andrew Cohen**

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

### **B. Kumaravadivelu**

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

### **Carla Lynn Reichmann**

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

### **Carme Bach**

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

### **Carsten Sinner**

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

### **César Félix-Brasdefer**

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

### **Christian Puren**

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

### **Christiane Nord**

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

### **Cristina Sánchez**

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

### **Elana Shohamy**

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

### **Gillian Moss**

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

### **Graham Crookes**

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

### **Isabel Durán**

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

### **Isabel García Izquierdo**

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

### **Jorge Mauricio Molina Mejía**

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

**Manuel Gutiérrez**

Doctor en Hispanic Linguistics, University of Southern California, Estados Unidos. Profesor, Department of Hispanic Studies, The University of Houston, Estados Unidos.  
mjgutierrez@uh.edu

**Marcela Rivadeneira**

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

**Marta Fairclough**

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

**Roberto Mayoral**

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

**Silvia Montero**

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

## TECHNICAL TEAM

## SUPPORTING STAFF

## ADMINISTRATIVE ASSISTANT

**María Luisa Valencia Duarte**  
edicionrevistaikala@udea.edu.co

## PROGRAMMING AUXILIARY

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

## ADMINISTRATIVE AUXILIARY

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

## FILE CONVERSION ASSISTANT

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

## COPYEDITORS

*English:*

**Shannon L. Kirby**  
ShannonLKirby@gmail.com

*Portuguese:*

**Palmer Jelenski Gomes**  
palmerjelenski@gmail.com

*Spanish:*

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

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

- **CLASE:** *Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades* (2004)
- **MLA:** *Modern Language Association of American* (2004)
- **Latindex:** (2004)
- **ULRICH:** *International Periodicals Directory* (2005)
- **BBCS:** *Linguistics & Language Behavior Abstracts* (2007)
- **ProQuest CSA:** *Cambridge Scientific Abstracts* (2007)
- **SciELO Colombia:** *Scientific Electronic Library Online* (2010)

- **Redalyc:** (2011)
- **EADI:** *European Association of Development Research & Training Institute* (2012)
- **Redib:** (2012)
- **NSD:** *Norwegian Social Science Data Services* (2012)
- **EBSCO:** *Communication Source* (2013)
- **ProQuest PRISMA:** *Publicaciones y Revistas Sociales y Humanísticas* (2013)
- **Thomson Reuters:** *Intellectual Property & Science* (2013)
- **EBSCO:** *Fuente Academica Premier* (2014)
- **Scopus:** (2015)
- **Dialnet:** (2017)
- **DOAJ:** *Directory of Open Access Journals* (2017)



**ISSN:** 0123-3432

**E-ISSN:** 2145-566X

**DOI:** 10.17533/udea.ikala

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

**Published since:** 1996

**Format:** 20.7 cm x 29.7 cm

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

Escuela de Idiomas. Universidad de Antioquia.

Calle 70 N.º 52-21

Medellín, Colombia

**Phone:** (+574) 219 87 91

**Fax:** (+574) 219 57 81

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

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

*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* is sponsored by Escuela de Idiomas at Universidad de Antioquia.

Calle 67 N.º 53-108, Bloque 11-202, Medellín, Colombia.

**Phone:** (+574) 219 87 91

**Fax:** (+574) 219 57 81

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

#### Exchange Request

Mr. Raúl Absalón Palma Arango

Universidad de Antioquia, Escuela de Idiomas.

Biblioteca John Herbert Adams, Calle 70 N.º 52-21, Medellín, Colombia.

**Phone:** (+574) 219 57 92

**Fax:** (+574) 219 57 81

**Email:** raul.palma@udea.edu.co

#### Purchase Request

Universidad de Antioquia. Escuela de Idiomas.

Calle 67 N.º 53-108, Oficina 11-203. Medellín, Colombia

**Phone:** (+574) 219 87 91

**Fax:** (+574) 219 57 81

**E-mail:** revistaikala@udea.edu.co

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

©2019 Universidad de Antioquia, School of Languages

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

*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. Vol. 24, Issue 3

(September-December, 2019), pp. 457-664,

ISSN 0123-3432





## PRESENTATION

*Dr. Doris Correa*

467-468

Transmediação do livro-alfabeto Hoje Sinto-me...:

Uma leitura comparativa de duas edições

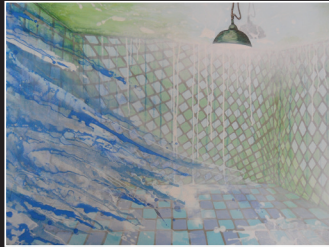
*Inês Costa*

575-588

Feminidades contraesencialistas en la dramaturgia argentina de la posdictadura: Un estudio comparado de las regiones Noroeste y Patagonia

*Mauricio Tossi*

589-604



## EMPIRICAL STUDIES

Attitudes Toward Communicative Language Teaching: The Case of EFL Learners and Teachers

*Mohammad Khatib & Arezoo Ashoori Tootkaboni*

471-485

Les pratiques des apprenants du français langue étrangère lors de la rédaction d'un résumé dans la LMOOC Paroles de FLE

*Rana Hasan Kandeel*

487-502

Destrezas léxicas en la escritura formal e informal de estudiantes de español como segunda lengua y como lengua de herencia: un estudio comparativo

*Rosalva Alamillo*

503-519

L'arabe standard et l'algérien: Une approche sociolinguistique et un analyse grammaticale

*Nassima Kerras et Moulay Lahssan Baya*

521-535



## CASE STUDIES

La enseñanza en equipo como un modelo alternativo en la formación práctica de profesores de inglés: un estudio de caso en Chile

*Malba Barahona y Ximena Ibaceta*

539-553

Análisis de errores y retroalimentaciones correctivas en interacciones español-portugués mediante el contexto teletándem

*Consuelo Aponte-Montejo*

555-573



## THEORETICAL ARTICLES

Cómo fomentar el espíritu crítico en los futuros docentes de inglés desde la formación: fundamentos y propuestas

*María Amor Barros-del Río*

607-618

¿Locuciones nominales o compuestos sintagmáticos? A propósito del español del Valle de Aburrá

*José Luis Orduña-López*

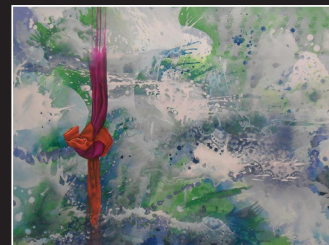
619-636

Term Definitions and Their Impact on Accurate Communication within International Customs Practices

*Juan Carlos Díaz-Vásquez & María*

*Alexandra Guerra-Aranguren*

637-650



## BOOK REVIEW

¿Hay lugar aún para otro enfoque en la enseñanza de lenguas? Una reseña de *Scaffolded Language Emergence in the Classroom: From Theory to Practice*

*Norman Darío Gómez-Hernández*

653-657

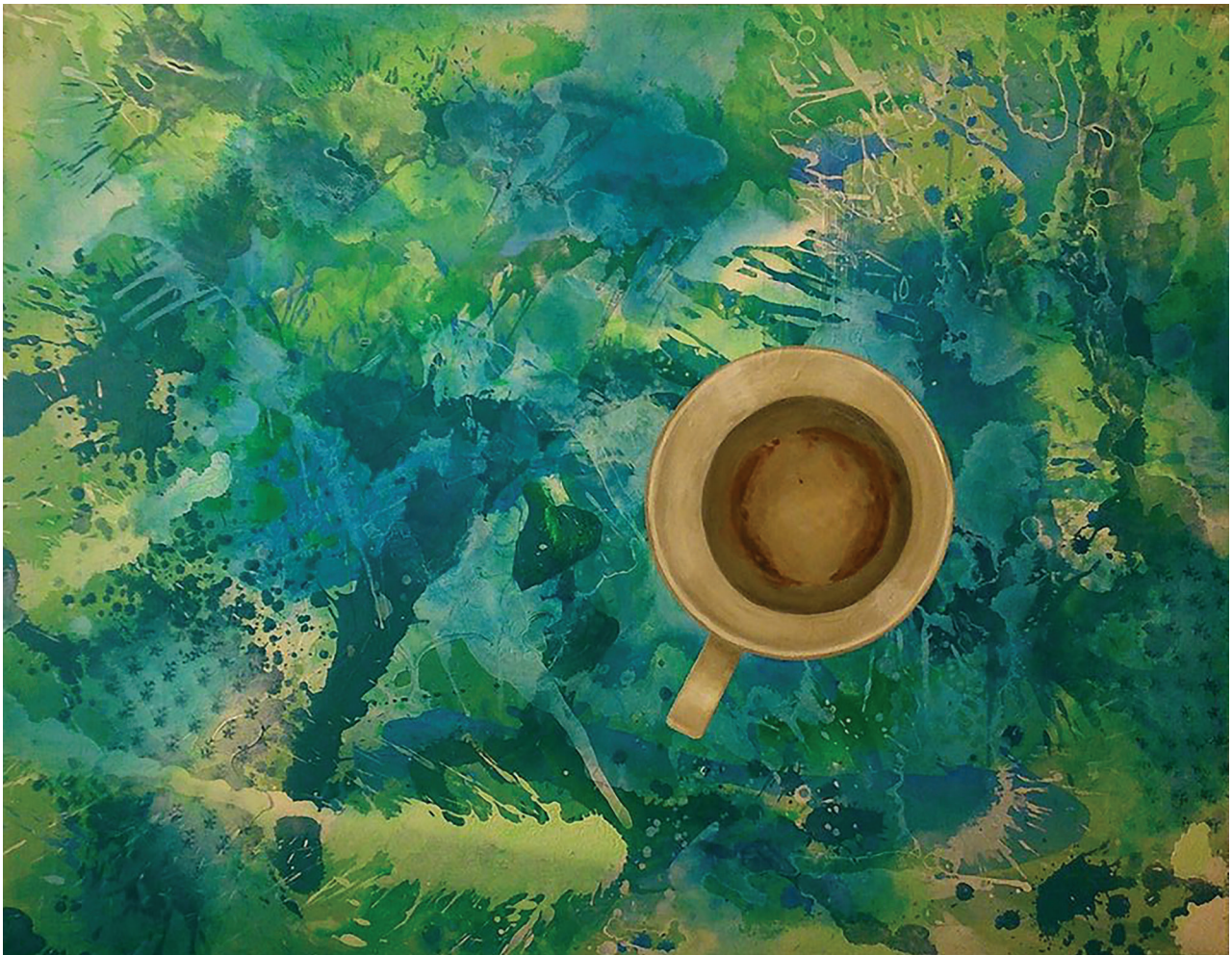


## AUTHOR GUIDELINES

661-663







*Recuerdos de hogar* (2014, acrílico sobre lienzo, 110 x 80 cm)



# PRESENTACIÓN

PRÉSENTATION

PRESENTATION

**Dra. Doris Correa**

Directora-Editora

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

Escuela de Idiomas

Universidad de Antioquia, UdeA

Calle 70 N.º 52 21, Medellín,

Colombia

doris.correa@udea.edu.co

En este número de *Íkala*, queremos, primero que todo, darle nuestros más sinceros agradecimientos a la directora saliente, profesora Luz Mery Orrego, quien estuvo cuatro años con la revista y realizó un trabajo arduo y decidido por sacarla adelante. En efecto, en un momento en que pocas revistas del país sobrevivieron a los vientos huracanados que trajo el cambio en los criterios de indexación de las revistas, *Íkala* no solo sobrevivió, sino que incluso avanzó en el escalafón internacional, elevó los estándares de calidad editorial, mantuvo la periodicidad, y logró subir los índices de recepción de artículos y de publicación de números temáticos. Todo esto se debe al gran esfuerzo y dedicación de la profesora Orrego y de su equipo de trabajo, a los cuales ahora honramos y despedimos con esta nueva edición.

Pero esta edición no es solo especial por el tributo que rinde. También lo es por otras dos razones: la primera de estas es que este tercer número del volumen 24 es el primero que se ofrece completamente en línea. En verdad, siguiendo la directriz de la universidad de tratar de contribuir con la preservación del medio ambiente a través del ahorro de papel, *Íkala* se convierte a partir de este número en una revista en línea, de publicación continua, lo que implica que no tendrá ejemplares impresos y que, a pesar de que seguirá produciendo tres ediciones al año, los artículos de cada volumen podrán ser consultados anticipadamente en nuestra página web <http://www.udea.edu.co/ikala>.

La segunda razón es que, para esta última edición de 2019, tenemos un mayor número de artículos, lo que nos permite tener una selección bastante variada. Esta edición incluye cuatro investigaciones empíricas, cuatro reportes de caso, tres artículos teóricos y una reseña, para un total de doce artículos. Dichos escritos representan una multitud de contextos, como Argelia, Argentina, Chile, Colombia, España, Estados Unidos, Irán y Jordania; y están escritos en el abanico de lenguas de publicación de la revista: español, francés, inglés y portugués.

Dentro de los cuatro artículos empíricos, se encuentran tres relacionados con cursos de lengua. Estos exploran diferentes temas sobre dichos cursos, como son: las creencias de estudiantes y profesores de inglés sobre el enfoque comunicativo en un instituto privado de inglés en

467

*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 24 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2019), PP. 467-468, ISSN 0123-3432

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



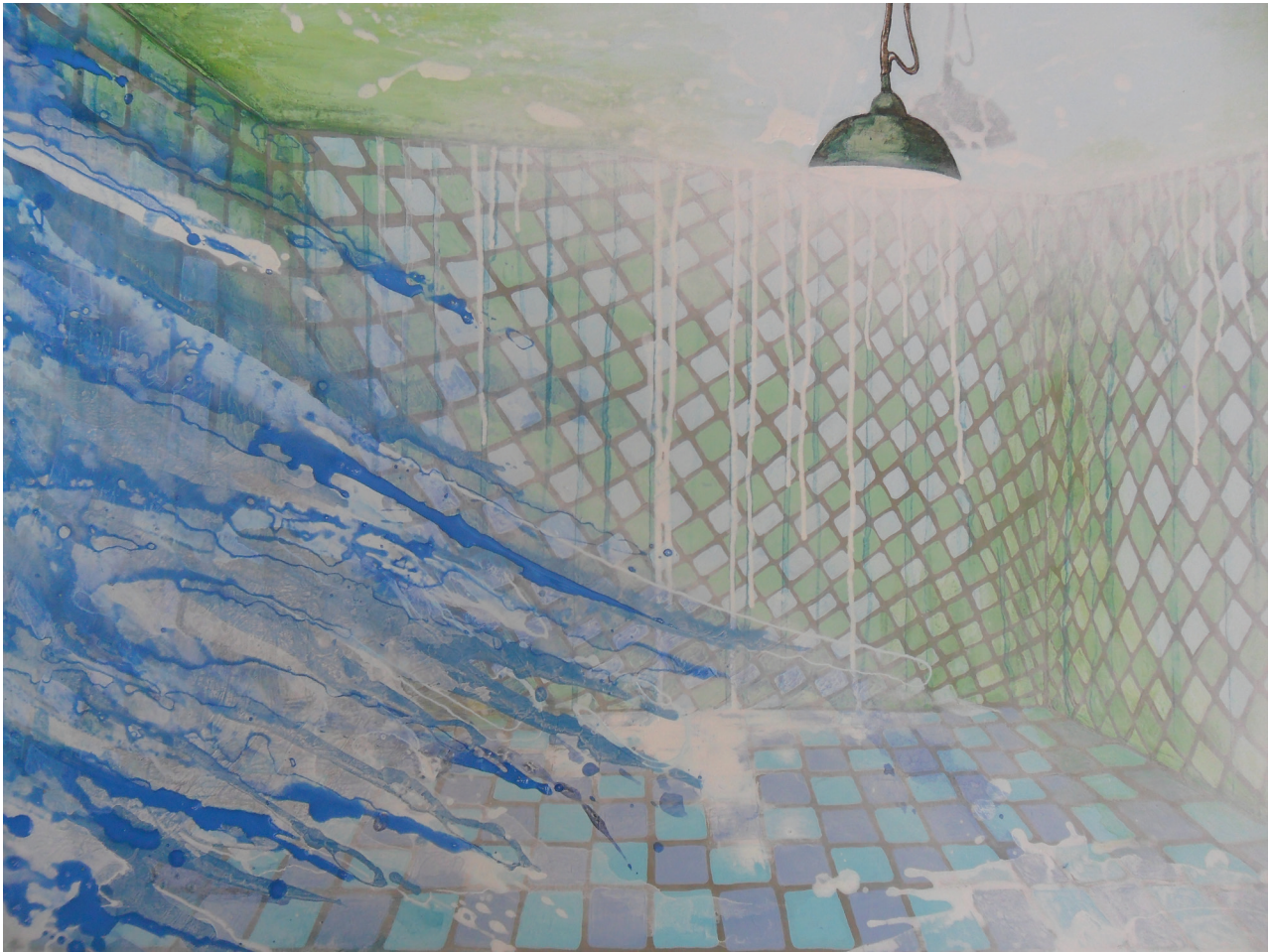
Irán (Mohammad Khatib y Arezoo Ashoori Tootkaboni), el efecto de un curso de lenguaje en línea abierto y masivo (LMOOC) en las prácticas escriturales de los estudiantes de francés como idioma extranjero en una universidad de Jordania (Rana Hasan Kandeel), y las estrategias lexicales usadas por estudiantes de español como segunda lengua y como lengua de herencia en composiciones formales e informales escritas por estudiantes en una universidad en Estados Unidos (Rosálva Alamillo). También se halla en este grupo el artículo de Nassima Kerras y Moulay-Lahssan Baya, el cual realiza una comparación de la gramática del árabe, lengua oficial de Argelia, con la del argelino, lengua materna para muchos de los ciudadanos de este país.

Los cuatro estudios de caso presentan un panorama no menos variado, pues dentro de ellos está el de Malba Barahona y Ximena Ibaceta, quienes analizan la efectividad de un modelo de enseñanza en equipo entre profesores de inglés en formación en Chile. También se ubica en esta sección el artículo de Consuelo Aponte Montejo, el cual analiza los errores cometidos por un estudiante colombiano del portugués en sus interacciones con una estudiante brasilera en el contexto teletándem institucional integrado (TTDii). Así mismo, se halla el estudio de Inês Costa, en el que la autora compara dos ediciones distintas de una misma obra para descubrir cómo cada una de estas proporciona una experiencia de lectura distinta. Finalmente, se sitúa aquí el estudio de Mauricio Tossi, quien analiza textos dramáticos del Noroeste y la Patagonia Argentina para mostrar cómo se resignifica en estos la figuración femenina.

Los tres artículos teóricos nos ayudan a profundizar en los temas pedagógicos y lingüísticos que venimos tratando en las secciones anteriores. El artículo de Barros-del Río, por ejemplo, examina la fragmentación que existe en los programas de formación de docentes de inglés en España y propone cómo rediseñar dichos programas desde una perspectiva crítica. El artículo de José Luis Orduña López, por otro lado, indaga sobre los compuestos sintagmáticos y las locuciones nominales usadas en el español del Valle de Aburrá, y hace una serie de proposiciones relacionadas con su definición y clasificación. Finalmente, el artículo de Díaz Vásquez y Guerra Aranguren presenta un análisis terminológico de las definiciones que aparecen en documentos reguladores como el estatuto aduanero de Colombia, y discute cómo los principios terminológicos pueden ayudar a mejorar las comunicaciones y reducir la ambigüedad de documentos normativos.

Completa la lista de artículos para esta edición la reseña escrita por el profesor Norman Gómez Hernández del libro de Donald Kiraly y Sarah Signer titulado *Scaffolded Language Emergence in the Classroom: From Theory to Practice*. En esta, además de llevarnos en un viaje por cada uno de los capítulos del libro, el profesor Gómez Hernández se plantea la pregunta de si hay lugar para un enfoque más en la enseñanza de las lenguas, la misma que responde brevemente al final de su reseña.

Esperamos que disfruten mucho esta edición, su nueva forma de presentación y todos los cambios que seguramente se van a seguir dando a raíz de la nueva dirección, los cuales iremos anunciando oportunamente.



*Íntimo* (2012, acrílico sobre lienzo, 120 x 100 cm)



# ATTITUDES TOWARD COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING: THE CASE OF EFL LEARNERS AND TEACHERS

ACTITUDES HACIA LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA DE LA LENGUA: EL CASO DE ESTUDIANTES Y PROFESORES DE EFL

ATTITUDES ENVERS L'ENSEIGNEMENT COMMUNICATIF DES LANGUES: LE CAS DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS DE L'EFL

## Mohammad Khatib

Ph. D. in TEFL, Allameh Tabataba'i University, M. A. and B. A. English Literature, Tehran University. Associate Professor, TEFL, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. [mkhatib27@yahoo.com](mailto:mkhatib27@yahoo.com) <https://orcid.org/0000-0001-9079-4534>

## Arezoo Ashoori Tootkaboni

B. A. English Literature, Guilan University, M. A. in TEFL, Shahid Beheshti University. Ph. D. in TEFL, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. [a.ashoori1985@gmail.com](mailto:a.ashoori1985@gmail.com) <https://orcid.org/0000-0001-8595-6922>

## ABSTRACT

Although in recent years a great number of studies have been conducted on the use of communicative language teaching (CLT) in English as a foreign language (EFL) settings, relatively few have specifically dealt with comparing and contrasting the foreign language teacher's beliefs with those of their own students concerning the CLT approach. Hence, this study was designed to delve into teachers' beliefs and learners' beliefs regarding six main tenets of the communicative approach within the EFL context of Iran. To this end, a Likert-type attitude scale was developed and administered to 154 teachers and 242 learners of English. The results revealed that although both groups of participants held favorable attitudes toward CLT, teacher participants had significantly higher levels of perception regarding CLT tenets in terms of the role of grammar, the learner's role, the teacher's role, and error correction/evaluation. However, no significant differences were found between language learners and teachers concerning group/pair work and native language role. The participants' favorable attitudes were taken to indicate positive signals for the implementation of CLT in the Iranian context because its core tenets seem to be welcomed in the context of this study.

**Keywords:** communicative language teaching; teachers' beliefs; learners' beliefs; English as a foreign language; CLT tenets

## RESUMEN

Aunque en los últimos años ha habido un gran número de estudios sobre el uso de la CLT en la EFL, relativamente pocos estudios han tratado específicamente de comparar y contrastar las creencias de los profesores de lenguas extranjeras con las de sus propios estudiantes con respecto a los principios CLT. Por lo tanto, este estudio fue diseñado para profundizar en los profesores y las creencias de los estudiantes hacia seis principios principales del enfoque comunicativo dentro del contexto EFL de Irán. Para ello, se desarrolló y administró una escala de actitudes tipo Likert a 154 profesores y 242 estudiantes de inglés. Los resultados revelaron que, aunque ambos grupos de participantes tenían actitudes favorables

471

Received: 2017-06-12 / Accepted: 2018-07-25 / Published: 2019-09-05  
DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n03a04

*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 24 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2019), PP. 471-485, ISSN 0123-3432  
[www.udea.edu.co/ikala](http://www.udea.edu.co/ikala)



hacia la CLT, los participantes de los maestros tuvieron niveles de percepción significativamente altos en cuanto a los principios de la CLT en cuanto al papel de la gramática, el papel de los estudiantes, el papel de los maestros y la corrección / evaluación de errores. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes de idiomas y los maestros en relación con el trabajo en grupo / par y el rol del lenguaje nativo. Las actitudes favorables de los participantes fueron tomadas para indicar señales positivas para la implementación de CLT en el contexto iraní, ya que sus principios básicos parecen ser bienvenidos en el contexto de este estudio.

**Palabras clave:** enseñanza comunicativa de la lengua; creencia de los profesores; creencia de los estudiantes; inglés como lengua extranjera; principios CLT.

### RÉSUMÉ

Bien que, ces dernières années, il y ait eu un grand nombre d'études menées sur l'utilisation de CLT dans des contextes EFL, relativement peu d'études ont essayé de comparer et de contraster les croyances des enseignants de langues étrangères avec celles de leurs étudiants en ce qui concerne les principes CLT. Cette étude a donc été conçue pour approfondir l'étude sur les croyances des enseignants et celles des apprenants quant aux six principes principaux de l'approche communicative dans le contexte EFL en Iran. À cette fin, une échelle d'attitude de type Likert a été développée et soumise à 154 enseignants et 242 apprenants d'anglais. Les résultats ont révélé que bien que les deux groupes de participants aient des attitudes favorables à l'égard de CLT, les enseignants-participants avaient des niveaux de perception significativement élevés en ce qui concerne les principes CLT en particulier quant aux aspects grammair, rôle des apprenants, rôle des enseignants et correction/évaluation des erreurs. Cependant, aucune différence significative n'a été trouvée entre les apprenants de la langue et les enseignants concernant le travail en groupe/en pairs et le rôle de la langue maternelle. On a pris en compte les attitudes favorables des participants comme indicateurs positifs pour la mise en œuvre de CLT dans le contexte iranien, car ses principes fondamentaux semblent être les bienvenus dans le cadre de cette étude.

**Mots-clés:** enseignement communicatif de la langue; croyance des enseignants; croyance des apprenants; anglais langue étrangère; principes CLT.

## Introduction

The history of language teaching has witnessed an abundance of research into effective ways of teaching second or foreign languages. To offset the deficiencies of the traditional structural approaches, communicative language teaching (CLT) has been introduced in English as a foreign language (EFL) contexts to enhance learners' abilities to use English in real settings (Littlewood, 2007). Despite the increasing popularity of the communicative approach in western countries, many Asian countries have been unsuccessful in adopting CLT principles in their English classes (Carless, 2003). While the majority of the teachers declare that they are applying a communicative approach, in practice they are following more traditional approaches (Karavas-Doukas, 1996). Since teachers play a determining role in the successful implementation of an approach, one of the reasons of the discrepancy between prescribed theory and teachers' actual classroom practice is rooted in neglecting teachers' attitudes and the effects their attitudes might have on their classroom behavior (Karavas-Doukas, 1996). In this regard, Wagner (1991) claims that if there are inconsistencies between the theories of an approach and teachers' beliefs, teachers will tend to interpret new information in light of their own theoretical attitudes in order to adjust them to their own teaching style. The other main factor in successfully implementing a new teaching approach into the English language classroom relies on learners' attitudes (Savignon, 1997), and as long as CLT is considered a learner-centered approach, it would be both irresponsible and ironic to ignore learners' attitudes toward its tenets. Respecting the crucial role of the language learners in the learning process, Savignon (1997) believes that "if all the variables in L2 acquisition could be identified and the many intricate patterns of interaction between learner and learning context described ultimate success in learning to use a second language most likely would be seen to depend on the attitude of the learner" (p.107). However, in discussions about CLT and

its learner-centeredness, the attitudes of learners are often neglected (Savignon & Wang, 2003). In spite of the warnings that learners' perspectives on classroom pedagogy frequently differ from those of teachers (Mangubhai, Marland, Dashwood, & Son, 2005; Ngoc & Iwashita, 2012) and discrepancies between learners and teachers' attitudes can have a negative effect on the instructional results (Horwitz, 1988), there have been scant number of studies conducted in small-scale on teachers' or learners' perception concerning CLT, let alone comparing these two.

In an attempt to let learners and teachers' voices be heard, the present study was designed to shed light on Iranian learners and teachers' attitudes toward six core clt elements: the importance of grammar; the use of group and pair work; the role and contribution of the learners; the role of the teachers in the classroom; the quality and quantity of error correction and assessment; and the role of the learners' native language in efl classes.

## Review of Related Literature

### Historical Background of Communicative Language Teaching

CLT goes back to the end of 1960s when language teaching in Europe was looking for a change (Richards & Rodgers, 1986). Europe was undergoing social changes due to the economic and political interdependence of the countries within it, and the Council of Europe began to recognize the language needs of immigrants and guest workers. Due to the failure of traditional syllabi to facilitate learners' ability to use language for communication, linguists strove to design a syllabus to attain the communicative goals of language teaching (Richards & Rodgers, 1986).

The first practical classroom application of CLT can be found in the development of a notional-functional syllabus in the early 1970s. Different from the structural syllabus, Wilkins's (1976) notional syllabus set function as one of the important

elements of developing a foreign language curriculum. Instead of designing a syllabus based on the traditional concepts of grammar and vocabulary, Wilkins (1976) proposed one that considered two categorical types: notional categories and categories of communicative function. Wilkins first supported learners' communicative needs by including the category of communication function in a notional syllabus, and had a significant impact on the development of CLT. The Council of Europe even developed its own communication language syllabus based on Wilkins's notional syllabus; it consisted of situations, language activities, language functions, notions, and language form.

Grounded on a strong theoretical basis, the communicative approach was widely accepted by British language teaching professionals, curriculum planners, textbook writers, and even the government. It has been quickly adopted and expanded in the world of second and foreign language teaching with the goal of developing learners' communicative competence (Richards & Rodgers, 1986).

### Teacher and Learner Attitudes

Because it is open-ended, teachers have interpreted the CLT approach in a multitude of ways (Anani Sarab, Monfared, & Safarzadeh, 2016). Whatever approach teachers follow in their real teaching environment, their instructional decisions are supposed to be determined by their beliefs about teaching (Phipps & Borg, 2009). Accordingly, taking teachers' beliefs into consideration is requisite for and critical to the successful implementation of innovative programs and effective education (Richardson, Anders, Tidwell, & Lloyd, 1991).

Reviewing the existent literature reveals that there have been many studies on investigating teachers' beliefs and attitudes in the context of English language teaching (ELT) in recent years, suggesting the importance of this issue in ESL and EFL (e.g., Asgari, 2015; Gorsuch, 2000; Nishino, 2008; Taguchi, 2015; Ashoori Tootkaboni, 2019; Ashoori Tootkaboni & Khatib, 2017). However,

research on their beliefs and attitudes about CLT remains quite limited.

Studies comparing the attitudes of teachers and learners show that in most cases their beliefs do not conform (see for example, Jarvis & Atsilarat, 2004; Matsuura, Chiba, & Hilderbrandt, 2001; Ngoc & Iwashita, 2012; Nunan, 1988; Schulz, 1996).

In a study, Nunan (1988) asked 60 Australian teachers and 517 learners to rate ten learning activities based on their usefulness. The outcomes showed that they rated only one out of ten activities the same as each other. Schulz (1996) also compared post-secondary foreign language learners and teachers in the United States to find out their attitudes about the effectiveness of explicit grammar teaching. The findings revealed that there were some disagreements between learners and teachers' attitudes regarding the role of explicit grammar teaching in general and error correction in particular. While learners were generally in favor of explicit focus on form and error correction, their teachers had a wider variety of opinions on them.

Matsuura et al. (2001) compared the beliefs of university teachers and students in relation to the learning and teaching of communicative English in Japan. More than 300 students and 82 college teachers were asked to fill out a questionnaire to assess their attitudes toward issues such as the following: important instructional areas, goals and objectives, instructional styles and methods, teaching materials, and cultural matters. The results showed that learners preferred traditional and teacher-centered ELT approaches. On the other hand, teachers were more interested in recent pedagogical shifts such as learner-centered approaches, integration of all four language skills, and more focus on fluency.

In Taiwan, Jarvis and Atsilarat (2004) explored Thai teachers and students' perception of CLT in order to determine whether it was a suitable approach for that country's context or not. The

results revealed that although teachers understood CLT, they encountered problems in its implementation. Moreover, students favored learning styles that were thoroughly incompatible with CLT. In another study, Ngoc and Iwashita (2012) compared Vietnamese university teachers and learners' attitudes toward four factors in the CLT approach: the teacher's role, grammar instruction, error correction, and group and pair work. To this end, a questionnaire was administered to 88 pre-intermediate to intermediate language learners and 37 teachers. The result revealed that although both groups held positive attitudes toward CLT, teacher participants had more favorable views than learners for all the aspects except group and pair work, suggesting that in order to implement CLT successfully, it is necessary to consult learners in advance and establish a link between teachers and learners' preferences.

In the EFL context of Iran, although CLT has been welcomed by syllabus designers and material developers, there have been very few studies conducted on teachers' beliefs toward the communicative approach. Additionally, given the importance and central role of learners in language education and despite the warnings that discrepancies between learners and teachers' beliefs can have a negative effect on instructional results (Horwitz, 1988), Iranian EFL learners' beliefs toward CLT have not sufficiently been addressed. Consequently, there is a dire need to delve into the beliefs of both learners and teachers regarding adjusting the CLT approach to Iran's EFL setting.

### Research Questions

Since teaching for communicative competence appears to be the appropriate guiding principle of English pedagogy in settings such as Iran, where learners and society as a whole respect and value communicative skills (Maftoon, 2002), the present study attempts to address the lack of attention to it and investigate the extent to which CLT and its main principles are welcomed by Iranian EFL teachers and learners. For the purpose of the study, the following research questions were posed:

- What is the overall attitude of the Iranian EFL teachers with respect to CLT principles?
- What is the overall attitude of the Iranian EFL learners with respect to CLT principles?
- Are there any significant differences among Iranian EFL teachers and learners in terms of their attitudes toward CLT principles?

### Method

#### Participants

There were 396 participants in total, made up of 154 English language teachers and 242 English language learners who were selected on the basis of their availability in private English language institutes in the two provinces of Mazandaran and Tehran in Iran. Table 1 provides the general profile of the participants.

#### Instruments

A questionnaire addressing six core principles of the CLT approach, namely, the role of the learner, the role of the teacher, group/pair work, the place and importance of grammar, the role of the learner's native language, and the quality and quantity of error correction and assessment was developed and evaluated to serve as the main instrument of the study. The final version of the questionnaire consisted of 28 statements, including 21 favorable

**Table 1** Learners and Teachers' Demographic Information

Status	Category	Sub-category	Number	%
Learner	Gender	Female	151	62.4
		Male	91	37.6
	Proficiency	Intermediate (upper/post)	141	58.3
		Advanced	101	41.7
Teacher	Gender	Female	93	60.4
		Male	61	39.6
	Experience	Under 1 to 5 years	64	41.6
		6-10 years	62	41.3
		11 years and more	28	18.2
	Field of study	English-related	106	68.8
		Not English-related	48	31.2



and 7 unfavorable statements which followed the Likert technique of scale construction.

*Questionnaire Validity and Reliability*

After generating the items, a panel of experts in applied linguistics were asked to check the items in terms of validity, content representativeness, ambiguity, and appropriateness. Based on the feedback obtained, several items were modified for clarity of expression. Afterwards, the questionnaire was piloted with 300 English language learners similar to the target population. After collecting the data, the researcher calculated validity coefficients using both exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA). For more information on the indices of the six factors in terms of EFA and CFA, see Appendices A and B, respectively.

Regarding the questionnaire’s reliability, the internal consistency reliability estimate for the Likert-scale questions using Cronbach’s alpha was estimated to be .77, which is more than the acceptable measure of reliability coefficient of .6 recommended by Dörnyei (2010).

**Data Analysis**

To see what beliefs Iranian EFL teachers and learners hold about CLT principles, the data gathered through the questionnaire were analyzed using the following procedures.

The data collected through the questionnaire were subjected to descriptive statistics utilizing the mean, frequency, and percentage of each statement. The scale ranged from 6 to 1, with 6 being “strongly agree” and 1 indicating “strongly disagree.” Since the questionnaire consisted of favorable and unfavorable statements, the scale’s pattern for the coding of the data depended on which one each statement was. For the positive statements, the participants’ responses were coded as *strongly agree* = 6, *somewhat agree* = 5, *agree* = 4, *somewhat disagree* = 3, *disagree* = 2, and *strongly disagree* = 1. For the negative statements, the point values were reversed. Thus, the higher the mean value, the more positive

the attitude toward CLT. In order to present a clearer picture of the participants’ attitudes toward CLT principles, their responses to the six main CLT domains were weighted and classified into three categories: favorable, rather favorable and unfavorable. The favorable principles ranged from 4.34 to 6, the rather favorable principles ranged from 2.67 to 4.33, and the unfavorable ones ranged from 1 to 2.66. Moreover, to see whether there was a significant difference between EFL teachers and learners and where the differences lay, an independent-samples *t* test was run separately for each principle.

**Results and Discussion**

**What is the overall attitude of the Iranian EFL teachers with respect to CLT principles?**

To answer the first research question, the teachers’ responses were analyzed through SPSS V23. Table 2 shows the results of the weighting of the CLT principles and the descriptive statistics for the teacher participants’ attitudes.

As demonstrated in Table 2, except for the role of the grammar (*M* = 4.24) which was evaluated as rather favorable, teachers held favorable attitudes toward all principals, i.e., learners’ role (*M* = 4.82), teacher’s role (*M* = 5.06), error correction/evaluation (*M* = 4.46), group/pair work (*M* = 4.49), and the role of the student’s native language (*M* = 4.78). Teachers’

**Table 2** Descriptive Statistics of the Teachers’ Attitudes

Principles	N	Min.	Max.	M	SD	W
Role of grammar	154	2.60	5.60	4.24	.46	RF
Learner’s role	154	3.60	5.80	4.82	.31	F
Teacher’s role	154	4.00	6.00	5.06	.34	F
Error correction/evaluation	154	3.71	5.71	4.46	.39	F
Group/pair work	154	3.25	6.00	4.49	.50	F
Role of native language	154	3.00	6.00	4.78	.58	F
Total	154	3.96	5.20	4.68	.18	F

N = Number; Min. = Minimum; Max. = Maximum; M = Mean; SD = Standard Deviation; W = Weight; F = Favorable; RF = Rather favorable; UF = Unfavorable

rather favorable responses in terms of the role and importance of grammar reveal that they appreciate both traditional and communicative methods for teaching grammar. For more information, see the teacher participants' responses to the CLT questionnaire in Appendix C.

**What is the overall attitude of the Iranian EFL learners with respect to CLT principles?**

As Table 2 does for the teachers, Table 3 presents the results of the descriptive statistics and weighting of EFL learners' attitudes toward the six core tenets of the CLT approach. In line with the language teachers, the EFL learners also appreciated the principles pertaining to the teacher's role ( $M = 4.83$ ), the learners' role ( $M = 4.55$ ), the role of group and pair work ( $M = 4.58$ ) and the role of their native language in EFL classes ( $M = 4.69$ ). However, their responses to the role of grammar ( $M = 3.55$ ) and error correction/evaluation ( $M = 3.98$ ) were evaluated as rather favorable. For more information, see the learner participants' responses to the CLT questionnaire in Appendix D.

**Table 3** Descriptive Statistics of the Learners' Attitudes

Principles	N	Min.	Max.	M	SD	W
The Role of Grammar	242	2.40	5.20	3.55	.55	RF
Learner's Role	242	3.60	5.80	4.55	.39	F
Teacher's Role	242	3.75	6.00	4.83	.42	F
Error correction/evaluation	242	2.86	5.00	3.98	.48	RF
Group/pair Work	242	2.75	6.00	4.58	.57	F
The Role of Native Language	242	2.67	6.00	4.69	.56	F
Total	242	3.66	4.98	4.36	.21	F

**Are there any significant differences among Iranian EFL teachers and learners in terms of their attitudes toward CLT principles?**

To learn about the significance of the differences between the EFL teachers and learners, an independent-samples  $t$  test was run. The results are presented in Table 4.

**Table 4** Independent Samples  $t$  Test to Compare Teacher and Learner Attitudes Toward CLT

Groups	N	M	SD	df	t	p
Teachers	154	4.68	.18	394	14.39	.000
Learners	242	4.36	.21			

From the results presented in Table 4, a significant difference can be interpreted between the EFL learners and teachers concerning their attitudes toward CLT's main principles,  $t(14.39), p = .000 < .05$ . To find out where the differences were, an independent-samples  $t$  test was run separately for each principle. The results are presented in Table 5.

As can be seen, the difference between Iranian EFL teachers and learners is significant in terms of the roles of grammar, learners, teachers, and error correction/evaluation. However, there are no significant differences between language learners and teachers concerning group/pair work and native language role.

The first attitudinal gap between the two groups of participants concerns the importance of grammar instruction in the foreign language education environment. The difference between the teacher participants' attitudes ( $M = 4.24$ ) and the learner participants' attitudes ( $M = 3.55$ ) was significant ( $t = 9.56, p = .000 < .05$ ). Data analysis suggests that while teachers' attitudes were more in line with the CLT principles of grammar instruction, those of the learners indicated a preference for aspects of traditional methodology, including not presenting grammatical rules within a communicative context (item 15) and rejecting the idea that less attention should be paid to the overt presentation and discussion of grammatical rules (item 14). As can be interpreted from the results, learners were influenced by the deeply rooted belief in the importance of learning the structural aspects of language as a foundation of language learning.

Secondly, the two groups had different attitudes toward the role and contribution of learners in EFL classes. The teachers' attitudes ( $M = 4.82$ ) were

significantly more positive than the learners' attitudes ( $M = 4.55$ ), where  $t = 6.69, p = .000 < .05$ . While 64.9% of the teacher participants expressed disagreement with the idea that "the learner is not in a position to suggest what the content of the lesson should be or what activities are useful for him/her" (item 5), 74.4% of the learner participants agreed with it.

The third mismatch between teacher and learner attitudes concerned the role of the teachers in the classroom. The teachers' attitudes ( $M = 5.06$ ) were significantly different from those of the learners ( $M = 4.83$ ), where  $t = 4.16, p = .000 < .05$ . While for most learners it was the teachers' role to act as an authority, most teachers thought it was more important to facilitate communication among learners and motivate them in any way to work with language. The finding is consistent with Ngoc and Iwashita's (2012) claim that EFL teachers were expected to be the fount of knowledge and have the role of authority.

The fourth inconsistency between EFL learners and teachers deals with the ways in which errors should be treated and evaluation should be carried

out in foreign language classrooms. Once again, the teacher participants' attitudes ( $M = 4.46$ ) were more significantly in line with CLT principles than the learners' attitudes ( $M = 3.98$ ), where  $t = 16.05, p = .000 < .05$ . Concerning error correction, teachers' attitudes tended to be in line with Larsen-Freeman (2000) and Richards's (2006) claim that as far as errors do not impede communication and comprehension, they should be treated as natural in the learning process. Regarding the focus of assessment, while the majority of learners (55.7%) thought that their performance should be judged based on their vocabulary and structural knowledge, most of their teachers (93.5%) did not share that view (item 6). These findings are in line with Lewis and McCook's (2002) claim that verbal perfection has traditionally been valued across many Asian cultures. On the other hand, the results oppose the findings of studies conducted in other contexts (e.g., Horwitz, 1988; Kern, 1995) in which the majority of language learners expressed a desire for constant error correction.

The two factors that did not reveal a significant difference between teachers and students' attitudes

478

**Table 5** Independent Samples *t* Test to Compare Learner and Teacher Attitudes Toward CLT

	N	M	SD	df	t	p
Teacher	154	4.24	.46			
Grammar Role				394	9.56	.000
Learner	242	3.55	.55			
Teacher	154	4.82	.31			
Learners' Role				394	6.69	.000
Learner	242	4.55	.39			
Teacher	154	5.06	.34			
Teacher's Role				394	5.16	.000
Learner	242	4.83	.42			
Teacher	154	4.46	.39			
Error Correction/Evaluation				394	16.05	.000
Learner	242	3.98	.48			
Teacher	154	4.49	.50			
Group/Pair Work				394	1.82	.068
Learner	242	4.58	.57			
Teacher	154	4.78	.58			
Native Language Role				394	1.52	.127
Learner	242	4.69	.56			

were the use of learners' native language in EFL classes (items 22, 23, and 24) and employing group and pair work (items 25, 26, 27, and 28). In regard to using learners' mother tongue in language classes, both groups of participants held a strong conviction that the learner's native language should not be used as a main vehicle of communication in the language classroom ( $TM = 5.68$ ,  $LM = 5.52$ , item 23). Both groups also demonstrated agreement that judicious use of a learner's native language is acceptable when feasible (item 22). Concerning group and pair work activities, since there was only a slight difference between the two groups' average scores ( $TM = 4.78$ ,  $LM = 4.69$ ), the results indicate that both had favorable attitudes toward these communicative activities, indicating that learners may see cooperating with their classmates as an effective means of acquiring knowledge and prefer it to working on their own. These findings seem to contrast sharply with those of Sullivan (1996), who argued that communication in the classroom is much easier for learners in traditional whole class settings rather than in small group ones. On the other hand, the findings seem to be in accordance with Nguyen (2002), who believed learners are no longer thoroughly passive but actually enjoy taking part in activities that assist them in using the language. They may also express that learner preferences seem to be gradually moving from the perceived comfort of traditional whole-class setting activities toward group and pair work activities (e.g., Huynh, 2006).

### Conclusion and Implications

Since understanding teachers and learners' attitudes is quite crucial for effective implementation of any innovative language education approach or method, the present study was designed to delve into Iranian EFL teachers and learners' beliefs toward six core tenets of CLT.

The results obtained showed that both groups of participants held favorable attitudes toward CLT principles. This is a positive indication for those interested in the implementation of CLT in the context of Iran

because it reveals that the main CLT tenets, which largely revolve around learner-centeredness, have a good level of acceptance in this context. Gaps, nonetheless, do exist between teachers and learners' attitudes toward the importance of grammar, error correction/evaluation, and whether the learner or the language teacher should have the main role in EFL classes, with learners retaining more positive attitudes toward traditional classroom teaching aspects.

The findings of this study have a range of implications and would likely be most beneficial to three constituents of English language education: EFL teachers, reform agents, and EFL teacher education programs.

#### Implications for EFL Teachers and Learners

Under the premise that there is a mutual relationship between beliefs and behavior it behooves teachers and learners to reflect upon their beliefs about English language education and their teaching and learning experiences to see whether or not there are any gaps, mismatches, or self-justifications between their real experience and the relevant underlying theories of language teaching and learning. In addition, teachers need to carefully inspect whether they stick to their beliefs merely because their attitudes are not in harmony with the demands of the reforms. Furthermore, they need to examine whether their negative attitudes toward certain reform policies are due to their desire to cling to the status quo which they may consider as the ones threatened by the policies and reform agents.

#### Implications for Change Agents

Change agents in education must accept that simply developing and manipulating reform policies is not enough to ensure that the policies will be applied by efl teachers in their classroom teaching. Since teachers are living the realities of educational sites and know the ins and outs of existing constraints, reform agents must realize that teachers are the ones who are at the center of English language education and therefore determine the success of any kind of reform. Accordingly, any reform attempt that does not take teachers' attitudes into consideration will likely fail.



## Implications for EFL Teacher Education Programs and Specialists

EFL teacher education programs, particularly those for in-service teachers, should acquaint teachers with the practice of reflection, helping them to reflect not only on the theoretical and methodological aspects of their teaching practices but also on the consequences of their own beliefs, perceptions, and resulting teaching practices (Yook, 2010). In other words, by providing reflection opportunities for EFL teachers, teacher education programs can help them to view their beliefs and practices critically and reflectively to find the gaps between them, making them better able to close such gaps whenever possible.

## References

- Anani Sarab, M. R., Monfared, A., Safarzadeh, M. M. (2016). Secondary EFL school teachers' perceptions of CLT principles and practices: An exploratory survey. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(3), 109-130.
- Asgari, S. (2015). An investigation of teachers' beliefs and classroom practices in English language institutes and high schools in Iran. *International Journal of Educational Investigations*, 2(1), 156-170.
- Ashoori Tootkaboni, A. (2019). Teachers' beliefs and practices towards communicative language teaching in the expanding circle. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52(100) 265-289.
- Ashoori Tootaboni, A. & Khatib, M. (2017). Exploring EFL learners' beliefs toward communicative language teaching: A case study of Iranian EFL learners. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 9(20), 109-134.
- Carless, D. (2003). Factors in the implementation of task-based teaching in primary schools. *System*, 31, 485-500.
- Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. New York, NY: Routledge.
- Gorsuch, G. (2000). EFL educational policies and education cultures: influences on teachers' approval of communicative activities. *TESOL Quarterly*, 34(4), 675-710.
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, 72(3), 283-294.
- Huynh, V. H. (2006). *English language teaching in Vietnam: A comparison of teachers' beliefs and practices, and learners' perception*. Unpublished thesis, Michigan State University.
- Jarvis, H., & Atsilarat, S. (2004). Shifting paradigms: from a communicative to a context-based approach. *Asian EFL Journal*, 6(4).
- Karavas-Doukas, E. (1996). Using attitude scales to investigate teachers' attitude to the communicative approach. *ELT Journal*, 50(3), 187-198.
- Kern, R. G. (1995). Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28(1), 71-92.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2<sup>nd</sup> Ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lewis, M. & McCook, F. (2002). Cultures of teaching: Voices from Vietnam. *ELT Journal*, 56(2), 146-153.
- Littlewood, W. (2007). Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. *Language Teaching*, 40(3), 243-249.
- Maftoon, P. (2002). Universal relevance of communicative language teaching: Some reservations. *The International Journal of Humanities*, 9(2), 49-54.
- Mangubhai, F., Marland, P., Dashwood, A., & Son, J.-B. (2005). Similarities and differences in teachers' and researchers' conceptions of communicative language teaching: Does the use of an educational model cast a better light? *Language Teaching Research*, 9(1), 51-86.
- Matsuura, H., Chiba, R., & Hilderbrandt, P. (2001). Beliefs about learning and teaching communicative English in Japan. *Japan Association for Language Teaching*, 23(1), 69-82.
- Ngoc, K. M. & Iwashita, N. (2012). A comparison of learners' and teachers' attitudes toward communicative language teaching at two universities in Vietnam. *University of Sydney Papers in TESOL*, 7, 25-49.
- Nguyen, T. H. A. (2002). Cultural effects on learning and teaching English in Vietnam. *The Language Teacher*, 26(1), 2-6.
- Nishino, T. (2008). Japanese secondary school teachers' beliefs and practices regarding communicative language teaching: an exploratory survey. *JALT Journal*, 30(1), 27-51.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centered curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

Phipps, S. & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37, 380-390.

Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.

Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D. & Lloyd, C., (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research*, 28(3), 559-586.

Richards, J. C., & Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Savignon, S. (1997). *Communicative competence: Theory and classroom practice* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.

Savignon, S. J. & Wang, C. (2003). Communicative language teaching in EFL contexts: Learner attitudes and perceptions. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(3), 223-249.

Schulz, R. A. (1996). Focus on form in the foreign language classroom: Learners' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals*, 29(3), 333-364.

Sullivan, P. (1996). *English language teaching in Vietnam: An appropriation of communicative methodologies*. Unpublished doctoral thesis, University of California.

Taguchi, N. (2005). The communicative approach in Japanese secondary schools: Teachers' perceptions and practice. *The Language Teacher*, 29(3), 3-9.

Wagner, J. (1991). Innovations in foreign language teaching. In Phillipson, R. et al. (Eds.), *Foreign language pedagogy research: A commemorative volume for Claus Færch*. Clevedon: Multilingual Matters.

Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses*. London: Oxford University Press.

Yook, C. M. (2010). Korean teachers' beliefs about English language education and their impacts upon the Ministry of Education-initiated reforms. *Applied Linguistics and English as a Second Language Dissertations*. Paper 14. Retrieved from: [http://scholarworks.gsu.edu/alesl\\_diss/14/](http://scholarworks.gsu.edu/alesl_diss/14/)

## Appendix A

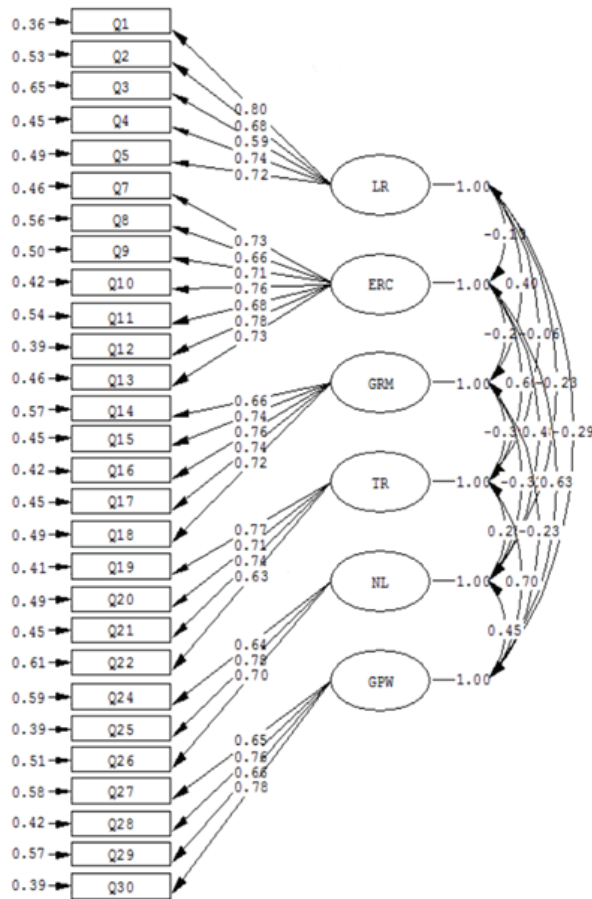
Factor loading based on PCA

	Component					
	1	2	3	4	5	6
V8	.726					
V7	.704					
V10	.697					
V9	.654					
V12	.638					
V11	.623					
V13	.533					
V1		.844				
V2		.733				
V3		.728				
V4		.706				
V5		.671				
V6		.448				
V14			.779			
V15			.745			
V16			.739			
V17			.625			
V18			.560	.733		
V27				.720		
V28				.664		
V30				.635		
V29				.302		
V19					.612	
V21					.565	
V20					.539	
V22					.530	
V23					.476	
V25						.789
V24						.779
V26						.562

**Factor 1:** Learner's role, **Factor 2:** Error correction and evaluation, **Factor 3:** The role of grammar, **Factor 4:** Teacher's role, **Factor 5:** The role of native language, **Factor 6:** Group/pair work

Appendix B

Measurement Model of Research Variables in case of standardized solution



Chi-Square=931.46, df=335, P-value=0.00000, RMSEA=0.069

482

Appendix C

Items	f	6	5	4	3	2	1	Mean
	&	1*	2*	3*	4*	5*	6*	
	%							
The Role and Contribution of Learners								
It is the learner who plays a great role in the process of learning.	f	41	31	67	15	0	0	4.64
	%	26.6	20.1	43.5	9.7	0	0	
Learners are expected to interact with each other either in the flesh, through pair and group work, or in their writing.	f	70	55	29	0	0	0	5.27
	%	45.5	35.7	18.8	0	0	0	
Learners need to have freedom to choose their language use rather than practicing what they are told to say.	f	90	48	12	4	0	0	5.45
	%	58.4	31.2	7.8	2.6	0	0	
Learner's own personal experience should be regarded as an important contributing element in language classrooms.	f	47	47	57	3	0	0	4.90
	%	30.5	30.5	37.0	1.9	0	0	
5*. The learner is not in a position to suggest what the content of the lesson should be or what activities are useful for him/her.	f	9	8	37	57	31	12	3.84
	%	5.8	5.2	24.0	37.0	20.1	7.8	

Items	f & %	6 1*	5 2*	4 3*	3 4*	2 5*	1 6*	Mean
<b>Error Correction and Assessment</b>								
6*. For evaluating learners' progress in communication, their vocabulary and structural knowledge should be assessed.	f %	1 .6	3 1.9	6 3.9	45 29.2	58 37.7	41 26.6	4.81
7. Errors are seen as a natural outcome of the development of the communication skill and are therefore tolerated.	f %	95 61.7	46 29.9	13 8.4	0 0	0 0	0 0	5.53
8*. Because of the learners' limited linguistic knowledge, they should not be allowed to correct each other's errors	f %	0 0	4 2.6	8 5.2	49 31.8	58 37.7	35 22.7	4.73
9. It is better to evaluate learners' performance in communicative based activities such as role-play.	f %	21 13.6	45 29.2	59 38.3	25 16.2	4 2.6	0 0	4.35
10. Constant error correction is unnecessary and even counter-productive.	f %	42 27.3	49 31.8	50 32.5	13 8.4	0 0	0 0	4.78
11*. Good evaluation is carried out when the focus of evaluation is on accuracy.	f %	26 16.9	28 18.2	38 24.7	25 16.2	22 14.3	15 9.7	3.22
12. Correction from teachers should happen only when there is a communication breakdown	f %	17 11.0	35 22.7	43 27.9	32 20.8	23 14.9	4 2.6	3.86
<b>The Role and Importance of Grammar</b>								
13*. Direct instruction of language rules leads to effective communication.	f %	12 7.8	18 11.7	30 19.5	37 24.0	35 22.7	22 14.3	3.85
14. Less attention should be paid to the overt presentation and discussion of grammatical rules.	f %	36 23.4	37 24.0	39 25.3	22 14.3	11 7.1	9 5.8	4.26
15. Language forms should be addressed within a communicative context and not in isolation.	f %	18 11.7	36 23.4	53 34.4	34 22.1	6 3.9	7 4.5	4.03
16*. The most important part of learning English is practicing grammatical patterns.	f %	0 0	0 0	0 0	20 13.0	53 34.4	81 52.6	5.40
17. Learners seem to focus best on grammar when it relates to their communicative needs and experiences.	f %	14 9.1	31 20.1	42 27.3	36 23.4	22 14.3	9 5.8	3.69
<b>Teacher's Role</b>								
18. The teacher should set an environment that is interactive and not excessive formal.	f %	94 61.0	55 35.7	5 3.2	0 0	0 0	0 0	5.58
19. The teacher should facilitate communication process and advise learners during task performance.	f %	71 46.1	60 39.0	23 14.9	0 0	0 0	0 0	5.31
20*. The teacher's role is to act as 'authority' in the language classroom	f %	10 6.5	23 14.9	36 23.4	43 27.9	29 18.8	13 8.4	3.62
21. Teachers should help learners in any way that motivates them to work with language.	f %	114 74.0	40 26.0	0 0	0 0	0 0	0 0	5.74
<b>The Role of the Learners' Native Language</b>								
22. Judicious use of learner's native language is acceptable when feasible.	f %	44 28.6	52 33.8	29 18.8	13 8.4	11 7.1	5 3.2	4.58
23*. Learners' native language should be a vehicle for communication in language classrooms.	f %	0 0	0 0	0 0	0 0	49 31.8	105 68.2	5.68
24*. Teachers must provide directions of homework, class work and test directions by using learners' native language	f %	11 7.1	15 9.7	28 18.2	29 18.8	38 24.7	33 21.4	4.08



Items	f & %	6 1*	5 2*	4 3*	3 4*	2 5*	1 6*	Mean
<b>The Role of Group/Pair Work</b>								
25. Group/pair work activities can lead to more developed ideas, and therefore greater confidence and more effective communication	f %	64 41.6	52 33.8	28 18.2	10 6.5	0 0	0 0	5.10
26. More emphasis should be given to active and effective modes of learning such as pair or group work.	f %	48 31.2	55 35.7	28 18.2	14 9.1	7 4.5	2 1.3	4.76
27*. Group/pair work tasks can never be replaced the whole class formal instruction.	f %	13 8.4	21 13.6	23 14.9	20 13.0	43 27.9	34 22.1	4.05
28. Group/pair work activities provide knowledge and skills which lead to greater success in undertaking tasks	f %	49 31.8	61 39.6	33 21.4	11 7.1	0 0	0 0	4.96

### Appendix D

Frequency, Percentage and Mean of Learners' Responses to CLT Questionnaire

484

	Fr. & %	6 1*	5 2*	4 3*	3 4*	2 5*	1 6*	Mean
1.	f %	52 21.5	65 26.9	90 37.2	29 12.0	6 2.5	0 0	4.53
2.	f %	121 50.0	93 38.4	28 11.6	0 0	0 0	0 0	5.38
3.	f %	138 57.0	88 36.4	11 4.5	4 1.7	1 .4	0 0	5.48
4.	f %	55 22.7	89 36.8	85 35.1	13 5.4	0 0	0 0	4.77
5.*	f %	66 27.3	62 25.6	52 21.5	35 14.5	22 9.1	5 2.1	2.59
6.*	f %	23 9.5	56 23.1	56 23.1	50 20.7	42 17.4	15 6.2	3.32
7.	f %	127 52.5	90 37.2	25 10.3	0 0	0 0	0 0	5.42
8.*	f %	7 2.9	32 13.2	55 22.7	70 28.9	55 22.7	23 9.5	3.84
9.	f %	11 4.5	25 10.3	40 16.5	75 31.0	57 23.6	34 14.0	2.99
10.	f %	36 14.9	47 19.4	83 34.3	49 20.2	20 8.3	7 2.9	4.04

	Fr. & %	6 1*	5 2*	4 3*	3 4*	2 5*	1 6*	Mean
11.*	f 81 % 33.5	90 37.2	64 26.4	6 2.5	1 .4	0 0		5.01
12.	f 10 % 4.1	29 12.0	60 24.8	81 33.5	44 18.2	18 7.4		3.28
13.*	f 24 % 9.9	45 18.6	79 32.6	59 24.4	23 9.5	12 5.0		3.19
14.	f 8 % 3.3	27 11.2	33 13.6	72 29.8	64 26.4	38 15.7		2.88
15.	f 10 % 4.1	35 14.5	51 21.1	74 30.6	51 21.1	21 8.7		3.24
16.*	f 0 % 0	6 2.5	11 4.5	50 20.7	74 30.6	101 41.7		5.05
17.	f 14 % 5.8	32 13.2	63 26.0	79 32.6	37 15.3	17 7.0		3.40
18.	f 138 % 57.0	92 38.0	12 5.0	0 0	0 0	0 0		5.52
19.	f 103 % 42.6	96 39.7	43 17.8	0 0	0 0	0 0		5.25
20.*	f 38 % 15.7	64 26.4	70 28.9	36 14.9	27 11.2	7 2.9		2.88
21.	f 162 % 66.9	80 33.1	0 0	0 0	0 0	0 0		5.67
22.	f 87 % 36.0	103 42.6	46 19	6 2.5	0 0	0 0		5.12
23.*	f 0 % 0	0 0	0 0	18 7.4	80 33.1	144 59.5		5.52
24.*	f 16 % 6.6	38 15.7	76 31.4	67 27.7	29 12.0	16 6.6		3.43
25.	f 76 % 31.4	86 35.5	57 23.6	19 7.9	3 1.2	1 .4		4.87
26.	f 86 % 35.5	79 32.6	47 19.4	25 10.3	5 2.1	0 0		4.89
27.*	f 38 % 15.7	54 22.3	48 19.8	40 16.5	37 15.3	25 10.3		3.56
28.	f 85 % 35.1	91 37.6	56 23.1	8 3.3	2 .8	0 0		5.03

**How to reference this article:** Khatib, M. & Tootkaboni, A. A. (2019). Attitudes toward communicative language teaching: The case of EFL learners and teachers. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(3), 471-485. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n03a04



# LES PRATIQUES DES APPRENANTS DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE LORS DE LA RÉDACTION D'UN RÉSUMÉ DANS LE LMOOC *PAROLES DE FLE*

PRACTICES AMONG FRENCH-AS-A-FOREIGN-LANGUAGE LEARNERS WHEN WRITING A SUMMARY IN THE *PAROLES DE FLE* LMOOC

PRÁCTICAS DE APRENDICES DE FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA REDACCIÓN DE UN RESUMEN EN EL LMOOC *PAROLES DE FLE*

**Rana Hasan Kandeel**

Docteure en sciences du langage,  
Princess Nourah bint Abdulrahman  
University. Professeure associée,  
Department of Translation-French  
program, Faculty of Languages,  
Princess Nourah bint Abdulrahman  
University, Saudi Arabia, Riyadh,  
P. O. Box 84428  
[RHKandeel@pnu.edu.sa](mailto:RHKandeel@pnu.edu.sa)

Cette recherche est financée par le programme Fast track Research Funding du décanat de la recherche scientifique de l'université Princess Nourah bint Abdulrahman.

Nous remercions le dispositif « coup de pouce » dans le cadre du projet « Aren 2016 » soutenu par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et l'Institut de la Francophonie pour l'Ingénierie de la connaissance et la Formation à distance (IFC) pour le financement de cette recherche qui a été réalisée à l'université du Yarmouk en Jordanie. Nous remercions aussi les deux professeurs Jacques Béziat et Pierre André Caron pour leur relecture de cet article.

**Résumé**

Cette étude exploratoire à visée de recherche-action a pour objectif d'étudier l'effet de l'utilisation d'un LMOOC (*language massive open online courses* ou Language MOOC) sur les pratiques des apprenants FLE lors de la rédaction d'un résumé en français langue étrangère (FLE) par des étudiants jordaniens dans le département des langues modernes à l'université du Yarmouk. L'utilisation fait référence à l'acte d'utiliser les outils et les contenus tandis que l'usage renvoie à la manière habituelle de les utiliser. Pour réaliser cette étude, deux enquêtes ont été mises en place : une enquête consultative de type Delphi et une enquête qualitative de type entretiens. Les résultats ont montré que l'utilisation de ce cours en ligne pour rédiger un résumé introduit de nouvelles étapes dans l'activité rédactionnelle, telles que la prise de notes et l'évaluation par les pairs. L'utilisation des ressources externes et internes a eu un impact important non seulement sur les niveaux sémantique, graphomoteur et linguistique de l'activité rédactionnelle, mais elle développe également une attitude réflexive des étudiants vis-à-vis de leur écriture et de l'évaluation.

**Mots-clés :** language massive open online courses (LMOOC), français langue étrangère (FLE), pratiques de l'écriture académique, rédaction du résumé, ressources internes et externes.

**Abstract**

This sort of action-research exploratory study aims to examine the effect of an open and massive online language course (LMOOC, in English) on the practices of FLE learners in writing a summary in French as a foreign language (FLE, in French) by Jordanian students in the department of modern languages at Yarmouk university. To carry out our study, two surveys were implemented — a Delphi-type consultative survey and a qualitative interview-type survey. Results showed that the use of LMOOC in writing a summary incorporate new steps into writing activity, such as note-taking and review by peers. The use of external and internal resources has had an important impact not only on the semantic, graphomotor and linguistic levels of writing activity, but also on the students' reflective attitude towards their writing and peer assessment.

Reçu : 2018-03-10 / Accepté : 2018-08-27 / Publié : 2019-09-20  
DOI : 10.17533/udea.ikala.v24n03a10

*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 24 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2019), PP. 487-502, ISSN 0123-3432  
[www.udea.edu.co/ikala](http://www.udea.edu.co/ikala)



**Keywords:** language massive open online courses (LMOOC), French as a foreign language, practice of academic writing, summary writing, internal and external resources.

### Resumen

El presente estudio exploratorio, con fines de investigación-acción, se propone analizar el efecto de un curso de lenguaje en línea abierto y masivo (LMOOC, en inglés) en las prácticas de los estudiantes de FLE al escribir un resumen en francés como idioma extranjero (FLE, en francés) por estudiantes jordanos en el departamento de lenguas modernas de la universidad Yarmouk. Para llevar a cabo el estudio, se implementaron dos instrumentos: una encuesta consultiva tipo Delphi y una encuesta cualitativa tipo entrevista. Los resultados mostraron que el uso de LMOOC en la escritura de un resumen incorpora nuevos pasos en la actividad de escritura, como la toma de notas y la evaluación por pares. El uso de recursos externos e internos tiene un impacto importante no solo sobre los niveles semántico, gramatomotor y lingüísticos de la actividad de escritura, sino que también promueve una actitud reflexiva de los estudiantes hacia su escritura y la evaluación por pares.

**Palabras clave:** lengua cursos masivos abiertos en línea (LMOOC), francés como idioma extranjero, práctica de escritura académica, redacción de un resumen, recursos internos y externos.

**Introduction**

Depuis quelques temps, des formations en français langue étrangère sont offertes sur des LMOOC; l'écriture académique y est placée au centre des activités proposées. Cette étude aborde l'utilisation du LMOOC *Paroles de FLE* lancé par l'université de Nantes via la plateforme FUN. Notre recherche s'intéresse plus précisément à l'effet de l'utilisation d'un LMOOC sur les pratiques des apprenants FLE lors de la rédaction d'un résumé, cette activité complexe de production verbale implique des traitements qui mobilisent des connaissances diversifiées, des processus et des outils de transformation de l'information (Piolat, 2004).

Notre étude sur les difficultés de l'écrit scientifique (Kandeel, 2013) a en effet montré que le processus de rédaction est plus complexe et plus difficile pour les étudiants jordaniens qui n'ont pas pratiqué l'écriture académique en licence et n'ont donc pas développé cette habileté. C'est pourquoi la pratique du résumé devrait être travaillée avant les études en master, afin d'habituer les étudiants aux genres de l'écriture académique. C'est dans cette logique que nous avons incité nos étudiants à s'intégrer dans un LMOOC en FLE pour apprendre à écrire un résumé.

Nous présentons ici tout d'abord les étapes de la rédaction du résumé à partir d'une vidéo, en y incluant des fondements théoriques sur l'activité rédactionnelle du résumé dans un LMOOC. Les travaux sur lesquels s'appuie notre recherche ont également été abordés dans ce cadre.

La deuxième partie de cet article est consacrée à la problématique de la recherche, à ses questions et au contexte de l'étude: après une description de la méthodologie mixte utilisée, nous présenterons les résultats de la recherche, suivis de la discussion.

**Cadre théorique**

**Les étapes de la rédaction du résumé à partir d'une vidéo**

La rédaction d'un résumé à partir d'une vidéo demande à la fois la gestion d'opérations intellectuelles

et temporelles (Piolat, 2010) ainsi que la gestion simultanée des activités langagières de *compréhension* de la vidéo et de *rédaction* du texte écrit. Les recherches de Piolat (2004, 2010) étudiant ces deux activités lors de la prise de notes constituent les références fondamentales de notre recherche. Pour *comprendre*, l'apprenant doit construire une représentation pré-verbale intégrée et cohérente comprenant les principaux événements et actions auxquels se réfère la vidéo (Piolat, Barbier et Roussey, 2003). Cette représentation n'inclut pas forcément les mots entendus et peut comprendre d'autres informations, telles que les connaissances stockées en mémoire. Un apprenant de langue étrangère qui prend note des informations fait simultanément deux types de traitement du message oral. Il s'agit de traitements micro et macro-structuraux afin de découper le message en unités de sens et de supprimer les informations de détail.

Comme c'est le cas pour toute autre activité rédactionnelle, pour *rédigier* un résumé le rédacteur met en œuvre des étapes composées de trois processus essentiels: la formulation, l'exécution et le contrôle (Kellog, 1996 et 1998, cité par Piolat *et al.*, 2003, p. 122). Chaque processus est à son tour articulé en étapes, représentées dans le Tableau 1.

**Tableau 1** Les processus de l'activité rédactionnelle, selon Kellog.

La formulation	L'exécution	Le contrôle
La planification	Mise en œuvre de	La lecture
La traduction	l'activité graphomotrice	La révision

Le processus de *formulation* est constitué de la planification et de la traduction. La planification consiste à récupérer des idées stockées en mémoire et à décider de leur validité afin de les organiser. La traduction concerne l'utilisation des compétences linguistiques pour transformer les représentations élaborées pendant la compréhension en éléments verbaux écrits.

L'*exécution* est une activité graphomotrice qui consiste à mettre en œuvre des activités complexes d'écriture afin d'écrire correctement les formes

des lettres, de les organiser et de les présenter selon les normes orthographiques propres à la langue écrite.

Dans le dernier processus, soit le *contrôle*, les étapes de la lecture et de la révision sont réalisées pour vérifier la qualité de la rédaction. La lecture permet d'examiner tous les niveaux linguistiques du texte que le rédacteur est en train de composer, de vérifier sa cohérence et la réalisation des buts fixés lors de la *planification* (Piolat *et al.*, 2003). Quant à la dernière étape de révision, elle permet de modifier les erreurs relevées en relisant le texte rédigé.

### La rédaction du résumé dans un LMOOC : une activité d'écriture complexe

Le terme LMOOC est une combinaison du mot anglais *language* et de l'acronyme MOOC. Sokolik (2014) le définit comme « un mélange éclectique de pratiques et d'outils visant à ce que les étudiants utilisent la langue cible d'une manière significative et authentique, à l'instar des meilleures pratiques d'enseignement/apprentissage des langues<sup>1</sup> » (p. 20). Cette définition suppose que la consultation des ressources linguistiques peut se faire dans toutes les étapes de la rédaction. Le caractère d'ouverture du LMOOC offre à l'apprenant un accès gratuit et illimité aux ressources en ligne. Cependant, l'apprenant de langue étrangère doit être en mesure d'utiliser les ressources technologiques et de les gérer de façon autonome (Charlier, 2014). Des ressources comme les moteurs de recherche et les dictionnaires peuvent aider à maîtriser les niveaux sémantique et grapho-moteur du traitement de l'information. Un apprenant de FLE peut, par exemple, utiliser un moteur de recherche ou un dictionnaire en ligne dans les phases du traitement des représentations pré-verbales des idées à communiquer (niveau sémantique), c'est-à-dire

quand il cherche à comprendre la signification des mots entendus avant de les transcrire et à vérifier s'ils sont correctement écrits (niveau grapho-moteur) (Piolat, 2004).

La complexité de la rédaction du résumé dans un LMOOC pour un apprenant FLE est due, d'une part, à la gestion de ces niveaux, car il doit consacrer davantage de ressources à des traitements non automatisables comme la planification et la révision, tout en développant constamment des procédures métacognitives de gestion de l'ensemble de son activité (Piolat, 2004).

D'autre part, quand l'écriture se fait avec l'ordinateur, la rédaction d'un texte exige de mobiliser davantage de ressources attentionnelles. Piolat *et al.* (2003) soulignent que la recherche et l'extraction des bribes de textes (couper-coller), dans le but de préparer des notes pour la rédaction d'un texte, sont des opérations plus coûteuses lorsqu'il s'agit d'un support informatique plutôt que d'un support traditionnel. Selon Crinon et Marin (2010), l'activité d'écriture consiste à « s'insérer dans un réseau d'interactions diverses, à définir des intentions et à anticiper les réactions de futurs lecteurs, à utiliser les textes qu'on a lus, à exercer une activité critique sur les textes des autres » (p. 86).

Les principes théoriques qui fondent l'activité rédactionnelle dans un LMOOC font partie du connectivisme et de la théorie constructiviste. Nommée aussi *intelligence collective*, selon Springer (2015), le connectivisme suppose que l'apprentissage est avant tout social, il n'est pas juste individuel. La langue constitue un répertoire d'expériences sociales pour signifier pragmatiquement et elle est utilisée pour communiquer et signifier. Elle s'inscrit dans une perspective complexe d'interconnexion sociale. Les principes du social et de la construction des connaissances dans l'interaction représentent des éléments fondamentaux dans l'apprentissage, selon la théorie de Vygotsky (Martínez, 1996, p. 16). L'apprentissage est donc un processus de construction permettant le développement cognitif et langagier de l'apprenant

1 C'est nous qui traduisons: "The LMOOC, in imitating the best practices of language teaching and learning, is an eclectic mix of practices and tools aiming to engage students in the use of the target language in meaningful and authentic ways".

dans le cadre des interactions avec les autres apprenants.

Dans notre étude, les processus de rédaction exigent de mobiliser des stratégies cognitives et métacognitives. Les stratégies cognitives impliquent « une interaction avec la matière à l'étude, une manipulation mentale ou physique de cette matière et une application de techniques spécifiques à l'exécution d'une tâche d'apprentissage<sup>2</sup> ». Elles concernent essentiellement la pratique de la langue, la réception et l'émission des messages, l'analyse et le raisonnement, et la création des structures. Les stratégies métacognitives concernent la centration des apprentissages, la planification et l'évaluation (Cyr, 1998, pp. 32-33). Les pratiques de la rédaction du résumé à partir d'une vidéo telles que la répétition, l'utilisation des ressources, le classement, la prise de notes, l'élaboration, le résumé, la traduction, le transfert de connaissances et l'inférence font partie de ces types de stratégies.

### La littérature scientifique

Les études sur l'utilisation des MOOCs en langues sont variées quant à leurs types et à leurs objectifs. Dans son étude descriptive sur l'utilisation du MOOC pour enseigner les langues, Sader Feghali (2016) a étudié les enjeux des MOOCs. Selon l'auteure, ces cours ne diffèrent pas d'autres outils et plateformes permettant d'apprendre une langue sans contraintes spatio-temporelles. Ils proposent des activités et des contenus diversifiés qui peuvent viser un enseignement de connaissances lexicales et grammaticales au moyen d'exercices de drills, ainsi que des compétences réceptives (compréhension orale et écrite) et/ou des compétences productives (production écrite) (Feghali, 2016). Bien que cette étude aborde les enjeux des LMOOC sur les différents plans pédagogique, économique, technique, humain et institutionnel il ne prend pas en compte les usages concrets et les pratiques des apprenants lors de la réalisation d'une activité

langagière. Dans la présente étude, nous porterons notre attention précisément sur ces usages et pratiques lors d'une activité langagière spécifique, à savoir la rédaction du résumé.

Une autre étude, menée par Bárcena, Read, Martín-Monje et Castrillo (2014), analyse la participation des étudiants dans le premier LMOOC en Espagne sur un enseignement d'anglais professionnel. L'accent y est mis sur la participation des étudiants aux modules, aux activités des pairs et à l'interaction dans ce cours, sur le taux d'abandon et de satisfaction. Les résultats de cette étude ont montré que le taux d'abandon est important et nombreux sont les apprenants qui n'ont pas participé à tous les modules et aux activités des pairs. Malgré l'intérêt de ces résultats, cette étude de type quantitatif ne permet pas de comprendre la manière de mise en œuvre des activités langagières des apprenants. Les deux études évoquées ci-dessus s'inscrivent dans le cadre de l'enseignement des langues, sans toutefois viser une activité langagière particulière, contrairement à notre recherche.

La littérature scientifique sur l'écriture académique dans un LMOOC n'est pas très riche, étant donné la nouveauté de l'objet de recherche. Il est cependant possible de la considérer comme un cas particulier des travaux portant sur l'écriture médiée. Elle prend alors sa place dans des environnements permettant le dépôt des documents, des textes à relire par les pairs, de la communication entre les participants et de l'intégration de l'apprenant dans une communauté de pratique (Dervin, Johansson et Mutta, 2007). Ce n'est qu'à partir de 2012 qu'on a vu l'apparition des MOOCs en écriture (Sokolik, 2016). Selon les statistiques fournies en 2015 sur le nombre de MOOCs disponibles, onze seulement ont été consacrés à l'écriture académique parmi les deux mille cours dans différents domaines (Sokolik, 2016).

Le premier LMOOC destiné à l'écriture académique est intitulé *College Writing 2x: Principles of Written English*. Ce cours a été conçu par un chercheur-praticien à l'université de Berkeley aux

2 O'Malley et Chamot (1990), cité par Paul Cyr (1998).



Etats-Unis. Sokolik (2016) évoque l'idée que le LMOOC peut constituer un environnement approprié à l'écriture académique dans la mesure où il encourage la construction des communautés de communication et d'échange, même à l'extérieur de leur contexte de travail, l'accès aux cours à distance et le travail dans un environnement moins stressant que celui de la classe. Par contre, les défis que le LMOOC doit relever se situent au niveau des contenus proposés, de la participation aux forums de discussion, des outils d'évaluation, de risque de plagiat et d'abandon de cours.

Bien que cette dernière étude présente un intérêt au niveau de l'observation des pratiques des apprenants lors de la réalisation d'une écriture académique du point de vue de l'enseignant-concepteur, elle n'aborde pas un genre précis de l'écriture académique. Notre recherche est en continuité avec les recherches sur l'écriture académique dans un LMOOC mais elle porte spécifiquement sur le résumé.

## 492 **Problématique de la recherche**

L'articulation entre les besoins en langues, les pratiques de l'écriture qui sont influencées par les spécificités du monde numérique et les modes d'accès au savoir, est devenue un facteur déterminant pour un enseignement efficace en didactique du français dans l'enseignement supérieur.

Pour certains chercheurs, les LMOOC ne constituent pas une innovation théorique (Mangenot, 2014) ni une innovation pédagogique (Sader Feghali, 2016; Boullier, 2014). La théorie du connectivisme qui sous-entend l'apprentissage dans un MOOC ne serait qu'un courant pédagogique ou une doctrine. Pour ces auteurs, elle n'offre pas un nouvel apport scientifique, comparée à d'autres théories telles que le constructivisme et le cognitivisme qui régissent l'apprentissage en ligne; la dimension sociale des apprentissages est déjà connue par ces théories et l'idée de la cognition partagée entre les hommes et les artefacts n'est pas nouvelle.

Les LMOOC ne sont pas non plus une innovation pédagogique dans la mesure où ils mettent en ligne des cours à visée de transmission de savoirs et des activités langagières comparables à celles qui sont présentées dans d'autres formations en ligne. Or, en dépit de ces points de vue, nous constatons que l'utilisation de LMOOC est effectivement un mode d'apprentissage des langues étrangères dans le contexte jordanien et nous souhaitons savoir si ces pratiques numériques émergentes renouvellent les connaissances sur l'écriture médiée.

La question de l'innovation n'est donc pas la seule à prendre en compte dans la réflexion didactique de l'enseignement/apprentissage des langues dans la formation en ligne. En effet, la didactique des langues tient à une approche systémique liée à son projet en tant que discipline ayant le but de proposer des moyens pour améliorer un processus de formation qui se définit essentiellement par sa complexité (Puren, 2001). Malgré la nouveauté de l'expérience d'apprentissage, le LMOOC peut servir de levier de changement au niveau des pratiques d'écriture du fait de la diversité d'usage que les apprenants font de ce type de cours lors d'une activité rédactionnelle. L'hypothèse principale dans la présente recherche est la suivante: l'usage de LMOOC a un impact sur les étapes de la rédaction du résumé et sur les pratiques rédactionnelles. A ce stade de notre recherche nous formulons cette question: quel est l'impact de l'usage d'un LMOOC par des apprenants FLE sur l'ordre et la manière dont ils mettent en œuvre les étapes de rédaction d'un résumé?

## **Contexte de la recherche**

L'étude se déroule dans le département des langues modernes à l'université du Yarmouk où les étudiants reçoivent une formation traditionnelle en langue étrangère (français, allemand, italien, espagnol, etc.). Le programme de français s'étend sur quatre années et les étudiants obtiennent à la fin de leurs études une licence en langues modernes (*Bachelor of modern languages*, en anglais). Aucun

cours ne propose un enseignement d'écriture en français langue académique. Les cours de production écrite portent la plupart sur l'enseignement/apprentissage de la grammaire et de la compréhension écrite plutôt que sur la production écrite. L'inclusion d'une classe d'étudiantes jordaniennes de langue française de l'université du Yarmouk dans le LMOOC *Paroles de FLE* a été faite pour réaliser des tâches d'écriture académique telles que le résumé et le compte-rendu ; nous avons effectué la recherche auprès de cette population.

La tâche d'écriture est proposée dans le cadre du LMOOC *Paroles de FLE* offert par l'université de Nantes en France<sup>3</sup> afin de développer les compétences langagières des apprenants FLE. Le LMOOC s'est déroulé pendant six semaines, du 2 novembre 2015 au 20 décembre 2015. Il avait pour objectif de développer la compréhension orale tout en travaillant simultanément sur l'écriture académique. À partir du visionnage d'une vidéo, les participants étaient invités à rédiger un résumé qui pouvait être ensuite corrigé par les pairs de façon anonyme.

### Méthodologie de la recherche

Pour réaliser notre étude, nous avons mis en place deux méthodologies : une enquête consultative de type Delphi et une enquête qualitative de type entretiens. La première porte sur le classement chronologique des étapes de la rédaction, son objectif étant de valider les étapes évoquées dans notre cadre théorique et leur séquence. L'enquête est constituée d'une seule question demandant aux enseignants experts en FLE de classer

chronologiquement les six premières étapes de la rédaction d'un résumé à partir d'un document audiovisuel. Les réponses proposaient un total de dix étapes mais dont quelques unes ne pouvaient pas être classifiées dans les étapes respectives du résumé. Dans cette enquête, nous avons adopté des éléments essentiels de la technique Delphi (anonymat, rétroaction et l'extraction simultanée des données), visant à atteindre un consensus à partir d'opinions d'experts (Ducos, 1983). L'intérêt de cette technique réside justement dans le consensus qui permet de faire le point à propos d'un sujet déterminé sur la base de questions quantifiables.

La deuxième enquête était qualitative. Nous avons recueilli les données de l'étude en réalisant des entretiens qui visaient à comprendre les pratiques adoptées par les étudiantes dans l'usage de ces cours massifs pour la réalisation de l'activité de rédaction. Comme nous l'avons déjà mentionné, les études sur les LMOOC portent surtout sur l'étude globale du contexte de ces cours plutôt que sur une activité langagière comme la production écrite complexe. Cela peut être expliqué par le fait que les données sont en trop grande quantité à cause du nombre élevé des étudiants inscrits dans un MOOC, ce qui rend difficile l'analyse qualitative des pratiques d'apprentissage. Selon Roland (2014), la pédagogie, vu l'ampleur du dispositif à mettre en œuvre, est parfois laissée pour compte ou limitée à l'analyse statistique – toutefois essentielle – des *big datas*. La méthode de notre recherche est donc originale dans la mesure où elle tient compte des pratiques de chaque étudiante participant au LMOOC, ce qui permet une compréhension approfondie des pratiques.

### Les participants

L'enquête consultative de type Delphi a été menée auprès de huit experts du domaine du FLE<sup>4</sup>, elle a été accompagnée d'une note explicative indiquant

3 Le MOOC est proposé par l'initiative France université Numérique (Fun) du ministère français de l'Enseignement supérieur et de la Recherche disponible sur <https://www.france-universite-numerique-MOOC.fr/>. Il s'agit d'une initiative mettant la création de MOOC au premier plan et ayant l'objectif de mettre en valeur leurs meilleurs enseignants des universités françaises et d'attirer les meilleurs étudiants, notamment en provenance de pays émergents. La plate-forme française FUN a été inaugurée en janvier 2014 avec 88 000 inscriptions sur 25 cours en ligne (Compagnon, 2014).

4 L'accord des experts en FLE, qui sont des collègues enseignant le FLE, à inclure leurs réponses dans cette étude a été approuvé par leur réponse orale et par e-mail à notre

le but de l'enquête et les délais de réponses accordés. Quant aux participants<sup>5</sup> à l'enquête qualitative, il s'agit de neuf étudiantes qui finissaient leur deuxième année d'études de français<sup>6</sup>. En effet, ces étudiantes se sont inscrites dans le LMOOC et elles ont fait les tâches présentées dans ce cours. C'est la raison pour laquelle nous les avons choisies pour participer aux entretiens. Elles représentent aussi le nombre total des étudiants qui ont participé au LMOOC. Leurs niveaux linguistiques varient d'A2 à B1 selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues; sept étudiantes avaient le niveau A2 et deux étudiantes avaient le niveau B1. Elles avaient entre 19 et 21 ans. Elles ont toutes l'arabe comme langue maternelle, le français est la deuxième langue étrangère apprise dans le contexte éducatif jordanien. L'anglais est la première langue étrangère.

### Recueil et analyse des données

494

Les données du Delphi ont été recueillies début décembre 2016. Les entretiens ont été réalisés en décembre 2015 à la fin du LMOOC et leur durée a été de quinze à vingt minutes. Nous les avons enregistrés en arabe afin de permettre aux étudiantes une expression spontanée au sujet des usages du LMOOC et de leurs pratiques. Nous avons fait la transcription des entretiens en arabe, puis nous les avons traduits en français avant de commencer le traitement et l'analyse des données.

Les réponses du Delphi ont été analysées quantitativement par le logiciel SurveyMonkey et elles ont été affichées sous deux formes —tableau et graphique— en temps réel. Mais, pour l'analyse des entretiens, nous avons privilégié une analyse

demande de participer au questionnaire et par leur participation à notre questionnaire en ligne.

- 5 Les participants à l'enquête sont des étudiantes inscrites à un cours de compréhension orale que nous avons donné dans le même semestre où elles ont suivi le LMOOC. Leur accord nous a été transmis oralement avant d'enregistrer leur entretien.
- 6 Les experts et les participants ont été informés au préalable de la garantie de leur anonymat.

thématique du contenu des réponses des étudiantes représentant des catégories, définies en fonction des deux axes principaux qui ont guidé l'entretien, à savoir les usages que les apprenants du FLE font du LMOOC dans les étapes de la rédaction d'un résumé et les pratiques influencées par ces usages. Les usages ont été catégorisés en fonction des pratiques de l'activité d'écriture en ligne et des étapes de la rédaction. Les données ont été traitées manuellement selon des grilles d'analyse d'usage et des pratiques d'écriture dans les différentes étapes de la rédaction.

### Résultats de la recherche

Nous présentons dans cette partie les résultats de deux enquêtes illustrées par des extraits des entretiens.

#### Enquête consultative de type Delphi

Les étapes de la rédaction sont mises en ordre par les enseignants selon leur importance dans la rédaction (Tableau 2). Le score le plus élevé montre que l'étape est plus importante.

Ces étapes apparaissent selon leur fréquence dans les réponses des experts, elles commencent par la prise de notes, qui précède l'activité de la rédaction du résumé à partir du document audiovisuel. Les autres étapes, telles que la planification, la lecture et la traduction, viennent ensuite, suivies des étapes de l'identification de l'auteur du document et, de la mise en œuvre de l'activité graphomotrice. La révision dans le processus du contrôle n'est apparue que dans la septième étape, mais nous allons l'intégrer, en raison de son importance dans l'activité rédactionnelle. En effet, dans la conception du questionnaire, nous avons prévu des réponses comprenant les étapes de la rédaction du résumé évoquées ci-dessus (cf. Les étapes du résumé) et d'autres réponses concernant les autres genres d'écriture académique comme la synthèse.

A l'exception de l'étape de la révision, toutes les autres étapes ont été validées par les experts.

**Tableau 2** Classement par les experts des étapes de la rédaction selon les scores obtenus dans l'enquête consultative.

Étapes à classer	Classement des étapes par les experts	Score
- Traduction	1- Prise des notes	8,25 %
- Montage des citations	2- Planification	7,63 %
- Expression de l'avis personnel de l'auteur	3- Lecture	6,25 %
- Mise en œuvre de l'activité graphomotrice	4- Traduction	5,88 %
- Planification	5- Identification de l'auteur du document	5,50 %
- Révision	6- Mise en œuvre de l'activité graphomotrice	5,38 %
- Lecture	7- Révision	5,00 %
- Prise de notes	8- Montage des citations	4,25 %
- Identification de l'auteur du document	9- Expression de l'avis personnel de l'auteur	4,00 %
- Présentation du document proposé	10- Présentation du document proposé	2,88 %

D'ailleurs, l'étape de la lecture, qui apparaît dans le processus du contrôle à la fin de la rédaction dans notre cadre théorique, est inscrite avec les étapes de la planification et de la traduction dans le processus de la formulation.

Nous sommes partis de ces étapes pour effectuer l'analyse qualitative et avons ajouté l'évaluation par les pairs comme une étape intégrée au processus du contrôle de l'activité rédactionnelle.

### Enquête qualitative

L'analyse des entretiens montre que les pratiques d'écriture du résumé sont diversifiées et changent selon l'usage du LMOOC dans chacune des étapes de la rédaction et dans l'activité de l'évaluation par les pairs.

#### *La prise de notes*

La vidéo a été utilisée plusieurs fois dans la prise de notes. Neuf étudiantes l'ont visionnée entre trois et dix fois. Toutefois cet usage avait pour objectif d'écouter les informations plutôt que de voir la vidéo. Les autres usages concernent l'utilisation des dictionnaires en ligne, pour traduire les mots du français en arabe, et l'utilisation du moteur de recherche

Google<sup>6</sup>, pour faire une recherche thématique des informations sur le sujet du résumé.

Toutes les pratiques reliées à l'usage de la vidéo sont essentiellement en rapport avec l'activité de l'écoute pour comprendre les informations entendues. Le visionnage et le révisionnage ont été faits par les neuf étudiantes pour plusieurs raisons : premièrement, pour construire des représentations préverbaux des informations entendues et pour mieux comprendre la vidéo car la plupart des étudiantes ont constaté que le niveau de langue de la vidéo était supérieur au leur. Trois étudiantes ont exprimé avoir voulu tout comprendre et six étudiantes ont dit avoir voulu bien saisir certains mots. Deuxièmement, la réécoute a constitué la base de l'écriture du résumé et elle les a aidées à apprendre la manière de construire les énoncés en français.

Pendant l'écoute, les neuf étudiantes ont eu recours à la traduction vers la langue arabe des mots incompréhensibles en français. Quatre étudiantes ont procédé à la prise de notes en français afin de pouvoir utiliser les informations notées dans l'étape ultérieure du travail ; ensuite, elles ont traduit ces notes en arabe avant de les reproduire en français dans le résumé. L'étudiante E. 9. explique ainsi son approche de prise de notes :



E. 9. 14 J'ai essayé d'écouter la vidéo, de résumer les idées, de bien l'écouter plusieurs fois, de comprendre de quoi elle parle et ensuite de noter les idées une par une, de faire un brouillon, d'écrire les idées et de les relier.

La prise de notes a permis de retenir les informations nécessaires à d'autres opérations, telle l'exécution de l'écrit.

### *La planification*

Pour faire le plan du résumé, deux usages ont été mis en œuvre : le visionnage de la vidéo et l'accès au forum de discussion pour consulter les résumés socialisés en ligne. Ceux-ci sont des résumés rédigés par d'autres étudiants sur la plateforme et qui n'avaient pas encore été évalués par des pairs ou par des personnes expertes.

Ne connaissant pas la manière dont elles pouvaient faire la rédaction de ce genre d'écriture académique, trois étudiantes ont été obligées de passer par ce qu'on appelle l'étape de découverte et d'imitation de l'organisation linéaire des idées entendues dans la vidéo :

E. 8. 18 Alors que quand j'ai lu, j'ai vu qu'ils ont commencé à dire que le docteur avait dit ceci et cela et j'ai donc fait la même chose

### *La traduction*

Sept étudiantes ont dit que, pour transformer les représentations préverbaux en éléments écrits et trouver les expressions nécessaires à la rédaction, elles ont consulté des sites internet, notamment des sites littéraires, comme les sites des contes et des comptines. L'autre usage concerne la recherche sur Internet du même sujet.

La pratique la plus récurrente s'est avérée être l'emprunt des mots et des expressions adéquats, c'est-à-dire que les étudiantes ont tenté d'acquiescer un nouveau lexique et de nouvelles formules pour exprimer les idées avec une langue compréhensible au lecteur. Ainsi, la lecture d'articles sur le sujet *Smart phone* a été une pratique présente dans la rédaction.

### *La mise en œuvre de l'activité graphomotrice*

Pour exécuter l'écriture, toutes les étudiantes ont fait usage du traducteur de Google<sup>®</sup>, du dictionnaire en ligne « Reverso », du moteur de recherche Google<sup>®</sup>, du visionnage de la vidéo et de la consultation des travaux socialisés :

- Traduction des mots et vérification de l'écriture des mots

Pour savoir le sens des mots utiles à la rédaction du résumé, les étudiantes ont utilisé des dictionnaires en ligne comme « Reverso ». Le traducteur « Google<sup>®</sup> translate » a été employé comme outil d'aide pour traduire certains mots et le moteur de recherche Google<sup>®</sup> a servi d'outil de vérification de l'orthographe des mots ou de la structure des phrases :

E. 3. 22 Je l'(Google<sup>®</sup>) ai utilisé pour vérifier mon écriture. J'écrivais par exemple la phrase pour vérifier le sens et la structure. Je la tapais sur Google<sup>®</sup> pour voir s'il y avait un manque (Accent, mot ou lettre) pour le rectifier.

- Classement et organisation des idées

Le choix et le classement des idées les plus importantes étaient essentiels :

E. 2. 2. Tout d'abord, j'ai pris des notes sur le sujet abordé (De quoi parle-t-il en général?). Puis, j'ai séparé ces notes. Sur quoi porte chaque idée?... je l'ai résumée de manière un peu détaillée (de quoi s'agit-il?) et je l'ai rédigée.

L'enchaînement des phrases clés était l'étape la plus importante dans l'activité de rédaction. Quatre étudiantes ont su comment lier les idées et les phrases pour obtenir un ensemble cohérent, ce faisant elles ont appris les connecteurs logiques.

Les conseils de la tâche écrite dans la rubrique « lien utile » présentaient une aide méthodologique générale pour la rédaction, sans toutefois fournir des ressources pour remédier à ce type de difficultés.

- Choix de la forme la plus courte dans l'expression

Le fait de ne pas être habituées à la rédaction du résumé a incité les étudiantes à utiliser la forme la plus brève dans l'expression d'une idée. Elles ont eu recours à un substantif ou à un verbe au lieu d'écrire une proposition très longue. Pour les idées qui sont difficiles à mettre en mots en français, la stratégie la plus adoptée a été d'importer des expressions et des fragments provenant d'un autre document support pour compléter les phrases dans le texte.

### *La lecture et la révision*

Lors de la mise en œuvre de la rédaction, ces deux étapes n'ont pas été séparées par les étudiantes. Les usages ont été le visionnage de la vidéo et la consultation des résumés socialisés, cela afin de pouvoir relire leurs résumés et vérifier la pertinence linguistique et thématique de ceux-ci, toutes les étudiantes ont comparé leur propre langue dans l'expression écrite avec la langue utilisée par les locuteurs dans la vidéo. Elles voulaient par ce biais savoir comment une expression peut être formulée par un locuteur natif de langue française.

**E. 2. 2.** L'écriture ! Je ne sais pas si c'était correct ou pas ! Mais l'essentiel c'est qu'on pouvait s'exprimer et faire une comparaison entre ce que nous, on dit, et ce qu'ils disent dans la vidéo. On trouvait qu'il y avait des différences entre notre façon de dire et la leur

L'approche comparative a été aussi adoptée concernant les résumés rédigés par d'autres apprenants participant au LMOOC, dans le but de comprendre comment l'ensemble du résumé pouvait être présenté; cela a conduit parfois à une imitation des textes socialisés sur les forums de discussion

**E. 7. 50** J'ai lu certains commentaires et vu comment ils les avaient écrits. J'ai vu qu'ils ont commencé par « bonjour » et c'est là que j'ai eu l'idée de le commencer par « Bonjour ».

Les activités de révision ont permis aux étudiantes de voir leurs propres erreurs avant de soumettre leurs résumés à l'évaluation, et de réfléchir sur les

expressions de la langue et sur sa structure. Quelques étudiantes étaient capables de reconnaître leurs difficultés et n'ont pas hésité à en parler.

### *L'évaluation par les pairs*

Le LMOOC permet aux étudiantes de déposer leurs résumés pour qu'ils soient évalués par les pairs et de prendre deux ou trois résumés à évaluer. Les pratiques des étudiantes se sont réparties entre l'évaluation de ces travaux et la réflexion sur les résumés, voire sur la démarche de l'évaluation. Les pairs ont donné des conseils pour vérifier les règles grammaticales qui avaient été déduites des ressources peu fiables. Ces remarques ont été reçues de manière positive car elles ont poussé les étudiantes à relever leurs propres erreurs et à réfléchir sur la langue en s'inspirant des pairs. Il s'agit d'une rétroaction pour reconnaître les pratiques fautives dans l'écriture, comme la traduction littérale des phrases ou le copier-coller d'autres textes sur internet :

**E. 7. 72** Ils (les pairs) m'ont envoyé quelque chose. J'avais copié deux phrases de Google<sup>1</sup> comme elles l'étaient. Et ils m'ont dit que j'étais un petit peu sortie du contexte. Pas du sujet mais ce n'était pas la même chose ce qui montre qu'ils avaient bien lu.

Deux étudiantes ont évoqué l'adoption d'une démarche analytique des résumés rédigés en langue maternelle sur Internet afin de comprendre les composantes d'un résumé, de déduire les critères d'évaluation de ce genre et de les rendre transversaux dans l'évaluation du résumé en langue cible.

L'insuffisance d'informations fournies dans le feedback sur les points faibles ou forts de la rédaction, et parfois le fait de réduire l'évaluation à l'attribution d'une note, ont été désavantageux car les étudiantes n'ont pas pu savoir les raisons de l'obtention de cette note.

### **Discussion**

À partir des résultats de cette étude, nous avons remarqué que l'utilisation du LMOOC dans la rédaction d'un résumé a impacté les étapes

de l'activité rédactionnelle et les pratiques des apprenants.

**Étapes de rédaction impactées par l'utilisation de LMOOC**

Outre les étapes évoquées par Piolat *et al.* (2003), qui représentent les processus de l'activité rédactionnelle dans le cadre théorique, nous avons constaté le surgissement de nouvelles étapes, telles que la prise de notes et l'évaluation par les pairs (voir Tableau 3).

La prise de notes à partir de la vidéo est devenue une activité par laquelle doivent passer tous les apprenants FLE pour rédiger un résumé. Bien que la compréhension des vidéos et l'écriture en langue étrangère aient demandé des efforts cognitifs importants, les étudiantes ont réussi à aller jusqu'au bout à la fois dans l'activité de compréhension et dans l'activité rédactionnelle. En effet, les processus mis en œuvre lors de la rédaction ont été stimulés parce que la production finale a été mise à l'évaluation. Sinha, Jermann, Li et Dillenbourg (2014) ont remarqué que les étudiants qui regardent la vidéo d'un cours de MOOC dans le but d'être bien évalués procèdent à un traitement cognitif élevé des informations malgré la possibilité d'avoir une surcharge cognitive.

L'évaluation par les pairs, contrairement à la prise des notes, n'était pas obligatoire mais elle vient à la fin de l'activité rédactionnelle pour faire réfléchir

les étudiantes sur leurs productions écrites et sur l'évaluation.

Nous avons aussi constaté que dans un LMOOC les étapes de lecture et de révision n'apparaissent pas à la fin de la rédaction LMOOC. En effet, en utilisant les dictionnaires en ligne et le moteur de recherche, les étudiantes ont procédé à la révision pendant les étapes de la prise de notes et de la mise en œuvre de l'activité graphomotrice qui ne sont pas les dernières étapes dans la rédaction dans un LMOOC. D'ailleurs, l'étape de « traduction » n'a pas eu le même objectif que celle illustrée dans les travaux de Piolat (2003, 2004, 2010). Il ne s'agit pas d'utiliser les compétences linguistiques pour transformer les représentations faites dans la compréhension en éléments verbaux écrits mais la traduction dans un LMOOC implique plutôt la recherche de sens des mots dans une autre langue.

**Pratiques de rédaction impactées par l'utilisation de LMOOC**

Les pratiques de la rédaction du résumé ont été modifiées grâce à l'utilisation des ressources variées, qui a révélé l'exigence d'efforts plus importants lors de la rédaction en termes de capacités attentionnelles associées aux opérations de bas niveau, c'est-à-dire en rapport avec le niveau linguistique du texte rédigé. L'usage du moteur de recherche Google pour la vérification de l'orthographe des mots ou de la structure des phrases vient combler la lacune manifestée par certains résumés

498

**Tableau 3** Étapes de la rédaction du résumé impactées par le LMOOC.

	Rédaction de la prise des notes selon Piolat et al. (2003)	Rédaction du résumé dans un LMOOC selon les entretiens
<b>Étapes de la rédaction</b>	La planification	La prise de notes
	La traduction	La planification
	Mise en œuvre de l'activité graphomotrice	La traduction
	La lecture	La mise en œuvre de l'activité graphomotrice
	La révision	La lecture et la révision
		L'évaluation par les pairs

quand les étudiantes n'avaient pas automatisé l'écriture des mots et ses aspects formels. Cette pratique a été parfois complétée par le copier-coller à partir des textes sources, utilisé pour montrer que les compétences d'écriture étaient bien développées dans la langue cible, ce qui serait une explication possible du recours au plagiat par les étudiants au niveau universitaire (Keck, 2006). Néanmoins, même si l'utilisation du moteur de recherche Google<sup>®</sup> apporte des aides aux problèmes formels dans la rédaction (l'orthographe et la morphologie), il reste inutile à résoudre les problèmes de conception et de cohérence. D'ailleurs, il se révèle utile pour les apprenants d'un niveau linguistique élevé (C1 et C2), mais il l'est moins pour les niveaux inférieurs (O'Regan, Rivens Mompean et Desmet, 2010).

Le visionnage de la vidéo et la consultation des résumés socialisés ont représenté les usages des ressources internes. Le premier usage a été très fréquent dans la plupart des étapes de la rédaction ; à savoir dans la prise des notes, la planification, la mise en œuvre de l'activité graphomotrice, la lecture et la révision. La consultation des résumés socialisés sur le forum a été plus fréquente dans ces trois dernières étapes. Ces deux usages ont permis d'apporter une aide pour mettre en œuvre les opérations de haut niveau, telles que le classement des idées, l'organisation du texte et le travail sur sa cohérence. Dans le cadre du LMOOC, la consultation des résumés socialisés a réduit l'interaction des étudiantes avec les autres apprenants au sujet de l'activité rédactionnelle ou sur le sujet du résumé LMOOC.

Certains chercheurs (Sokolik, 2016; Karsenti, 2013) se sont interrogés sur l'efficacité des MOOC en matière d'interaction car la plupart des étudiants n'interagit effectivement que très peu ou même pas du tout dans les lieux d'interaction tels les forums de discussion. Plusieurs explications sont possibles à ce propos : la première concerne l'absence de l'enseignant ou du tuteur car sa présence indirecte peut avoir une influence sur le déroulement stratégique de l'interaction (Vlad, Codleanu, Dervin et Vasile, 2009). La deuxième

explication est en relation avec la mise à disposition des apprenants des résumés socialisés par d'autres apprenants, ce qui diminue la possibilité d'intervenir pour poser des questions sur la rédaction du résumé. La troisième explication serait liée à la réalisation de l'activité rédactionnelle : Warnock (2015) confirme que les étudiants répondent davantage aux activités d'écriture en ligne et dans une moindre mesure à un usage spécifique de la technologie.

De plus, les résumés socialisés sur le forum des discussions, diffusés sans être révisés par un enseignant, peuvent constituer des modèles erronés. Une étudiante a dit qu'elle a imité le résumé de son collègue en écrivant « Bonjour » au début de son résumé. Si le LMOOC *Parole de FLE* a pris en considération l'évaluation des résumés des étudiants par les pairs, un travail d'accompagnement dans les phases de la planification et de la révision reste tout de même à faire. Vigner (2015) propose des pistes pour améliorer les pratiques d'écriture en FLE en signalant l'importance d'apporter aux apprenants des aides à la planification, la nécessité de fournir des modèles d'appui en L2 et enfin le travail de co-écriture à envisager entre natifs et non-natifs, car le but final dans un cours d'écriture en ligne devrait être axé sur l'écriture et non sur l'apprentissage de l'utilisation des outils technologiques.

L'évaluation par les pairs est une autre pratique constatée au niveau de la réflexion sur les erreurs en langue étrangère, permettant à chacune des étudiantes d'assumer tantôt le rôle d'experte tantôt celui d'apprenante.

Les étudiantes expertes ont mené une réflexion critique sur la production écrite des pairs en prenant conscience de leurs erreurs et en s'entraînant à prendre du recul par rapport aux productions écrites.

Quant aux étudiantes apprenties, elles ont appris à découvrir les erreurs grammaticales et syntaxiques ainsi que le plagiat dans leurs propres productions écrites grâce aux commentaires et conseils reçus



dans la rétroaction après la correction des productions. La rétroaction des pairs aide les apprenants à déterminer les nécessités linguistiques de l'activité de production en question (Little, 1997) et à l'améliorer. Elle constitue donc un élément qui favorise l'acculturation à la pratique du résumé et la prise de conscience progressive des spécificités discursives de ce genre.

Un autre intérêt de l'évaluation par les pairs concerne la réflexion sur les critères d'évaluation. Les étudiantes se sont servies de méthodes analytiques de ce type d'écriture académique en les déduisant des mêmes genres disponibles dans leur langue maternelle et c'est dans ce cas qu'on a vu surgir une nouvelle pratique dans l'écriture. Les étudiantes ont respecté ces critères, mais l'enseignant doit les discuter avec les apprenants-évaluateurs pour vérifier la compréhension de ces critères.

Si l'évaluation par les pairs dans un LMOOC est avantageuse, on ne peut nier qu'elle peut poser problème au niveau didactique. Watters (2012) souligne que, dans un cours d'anglais langue seconde, les *feedbacks* des pairs dans les MOOC sont variables, ils sont ou bien trop longs ou bien très courts, ils sont mal formulés en anglais et lorsqu'ils sont fournis en d'autres langues, ils s'avèrent incompréhensibles puisqu'ils sont mal traduits par Google. Les retours du traducteur automatique peuvent comporter des erreurs grammaticales et des commentaires inappropriés.

Pour ces raisons, nous pensons que les critères d'évaluation doivent être révisés et validés en concertation avec un enseignant présent dans le LMOOC, cela afin de vérifier leurs qualités linguistiques et méthodologiques et d'encourager les étudiants à donner un *feedback* au lieu de se contenter de donner des notes à leurs pairs. Cette validation est avantageuse pour l'étudiant expert et l'étudiant apprenti : le premier peut être formé et outillé de procédés d'évaluation fiable et le fait de disposer de ces outils réduit son sentiment d'hésitation ou de manque de confiance à participer à l'évaluation, faute de

compétence linguistique suffisante ou de formation à l'évaluation. Quant à l'étudiant apprenti, la validation par un enseignant peut garantir un feedback complet et qualitatif.

## Conclusion

À la fin de notre étude, nous pouvons dire que l'usage de LMOOC modifie non seulement les étapes de la rédaction mais aussi les pratiques des étudiantes. C'est ainsi que certaines propositions au niveau de l'ingénierie des cours massifs en ligne peuvent être avancées. La présence de l'enseignant constitue une première exigence pour l'organisation du déroulement de la tâche d'écriture et la stimulation de l'interaction, et cela afin d'éviter le regroupement des étudiants dans des petits groupes en dehors de ce cours. L'enseignant doit intervenir dans la définition des critères d'évaluation par les pairs et orienter les étudiants en ce qui concerne les types et la qualité du retour à fournir aux pairs.

La deuxième exigence est relative à la modalité de la mise en œuvre de la tâche. Une tâche collaborative permet mieux de profiter des spécificités de l'apprentissage dans ce cours (ouverture et interaction) et de mettre en contact des apprenants non natifs et natifs.

La troisième exigence concerne les types d'aides à proposer aux apprenants FLE dans la rédaction de ce genre académique. Nous jugeons qu'il est nécessaire de produire une démonstration interactive des méthodes de construction du texte académique, avec des exemples concrets de la façon de relier les phrases et les idées car, même s'il maîtrise les structures linguistiques de cette langue, l'apprenant FLE reste, selon notre étude, peu en mesure de travailler tout seul sur la cohérence du texte. Il faut aussi réfléchir à la manière que l'apprenant pourrait adopter pour profiter de l'expérience des enseignants et des tuteurs expérimentés dans l'écriture académique.

Pour conclure, nous pensons que cette recherche constitue un point de départ pour d'autres recherches sur l'enseignement de l'écriture en ligne donnant



aux enseignants des éléments à prendre en considération afin de rendre les LMOOC plus inclusifs et plus accessibles.

## Références

- Bárcena, E., Read, T., Martín-Monje, E., et Castrillo, M. D. (2014). Analysing student participation in Foreign Language MOOCs: a case study. Dans U. Cress et C. Kloos (Eds.), *EMOOCs 2014, Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit 2014* (pp. 11-17). PAU Education. Disponible sur [http://e-learning-teleformacion.blogspot.com/2014/07/emooCs-2014-proceedings-european-mooc.html#WmcCA6hl\\_IU](http://e-learning-teleformacion.blogspot.com/2014/07/emooCs-2014-proceedings-european-mooc.html#WmcCA6hl_IU) [Récupéré le 22/1/2018].
- Boullier, D. (2014). MOOC : en attendant l'innovation. *Distance et Médiations des Savoirs*, 6. Disponible sur <https://dms.revues.org/685> [Récupéré le 20/12/2017].
- Charlier, B. (2014). Les MOOC : une innovation à analyser. *Distance et Médiations des Savoirs*, 5. Disponible sur <https://dms.revues.org/531> [Récupéré le 28/8/2016].
- Compagnon, A. (2014). MOOCs et vaches à lait. *Le Débat*, 180, 170-178.
- Crinon, J. et Marin, B. (2010). Réviser à distance pour apprendre à écrire des textes narratifs. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, xv(2), 85-99.
- Cyr, C. et Germain, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.
- Dervin, F., Johansson, M. et Mutta, M. (2007). Écriture académique: collaboration multimodale et « constructions identitaires » en FLA. *Synergies Europe*, 2. Disponible sur <http://gerflint.fr/Base/Europe2.pdf> [Récupéré le 20/10/2017].
- Ducos, G. (1983). Delphi et analyses d'interactions. *Futureless*, 71, 37-44.
- Kandeel, R. (2013). Analyse des difficultés des étudiants jordaniens dans l'écrit scientifique universitaire : le cas du rapport de recherche dans une formation FLE. *Voix Plurielles*, 10(2). Disponible sur <https://brock.scholarsportal.info/journals/voixplurielles/index> [Récupéré le 4/2/2016].
- Karsenti, T. (2013). MOOC : Révolution ou simple effet de mode? *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 10(2). Disponible sur [http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU\\_v10\\_n02\\_06.pdf](http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU_v10_n02_06.pdf) [Récupéré le 2/5/2017].
- Keck, C. (2006). The use of paraphrase in summary writing: A comparison of L1 and L2 writers. *Journal of Second Language Writing*, 15(4), 261-278.
- Little, D. (1997). La compétence stratégique examinée par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues. Dans H. Holec, D. Little, et R. Richterich (Eds.), *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues : vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires* (pp. 9-40). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Mangenot, F. (2014). MOOC : hypothèses sur l'engouement pour un objet mal identifié. *Distance et Médiations des Savoirs*, 7. Disponible sur <https://dms.revues.org/844#tocto2n1> [Récupéré le 5/3/2016].
- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Paris : Presses Universitaires de France.
- O'Regan, B., Rivens Mompean, A. et Desmet, P. (2010). From spell, grammar and style checkers to writing aids for English and French as a foreign language : challenges and opportunities. *Revue française de linguistique appliquée*, xv(2). Disponible sur <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-2-page-67.htm> [Récupéré le 7/4/2016].
- Piolat, A., Barbier, M.-L. et Roussey, J.-Y. (2003). Mesure de l'effort cognitif : Pourquoi est-il opportun de comparer la prise de notes à la rédaction, l'apprentissage et la lecture de divers documents? *Arob@se*, 1-2. Disponible sur [https://www.researchgate.net/publication/228587788\\_Mesure\\_de\\_l'effort\\_cognitif\\_Pourquoi\\_est-il\\_opportun\\_de\\_comparer\\_la\\_prise\\_de\\_notes\\_a\\_la\\_redaction\\_l'apprentissage\\_et\\_la\\_lecture\\_de\\_divers\\_documents](https://www.researchgate.net/publication/228587788_Mesure_de_l'effort_cognitif_Pourquoi_est-il_opportun_de_comparer_la_prise_de_notes_a_la_redaction_l'apprentissage_et_la_lecture_de_divers_documents) [Récupéré le 5/8/2016].
- Piolat, A. (2004). Théories de l'écriture et pratiques scolaires. Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. *Linx*, 54. Disponible sur <https://linx.revues.org/174#tocto1n2> [Récupéré le 9/9/2016].
- Piolat, A. (2010). Approche cognitive de la prise de notes comme écriture de l'urgence et de la mémoire externe. *Le français aujourd'hui*, 170, 51-62.
- Puren, C. (2001). La didactique des langues face à l'innovation technologique. Dans Abdi Kazeroni (dir.), *Actes des Colloques Usages des Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues Étrangères*, II. Compiègne : Université Technologique de Compiègne, 1-13. Disponible sur <http://www.utc.fr/~untele/volume2.pdf> [Récupéré le 25/12/2017].

- Roland, N. (2014). De l'efficacité de la production audiovisuelle pédagogique : entre considérations théoriques et analyses d'usages. Atelier présenté au colloque E-learning 3.0 : quel avenir pour la formation supérieure à l'ère du numérique. Université de Genève. Disponible sur <http://mooc.hypotheses.org/131> [Récupéré le 5/10/2016].
- Sader Feghali, L. (2016). Université 2.0. Un MOOC pour enseigner les langues ? Disponible sur [https://www.researchgate.net/publication/304624949\\_Universite\\_20\\_-\\_Un\\_MOOC\\_pour\\_enseigner\\_les\\_langues](https://www.researchgate.net/publication/304624949_Universite_20_-_Un_MOOC_pour_enseigner_les_langues) [Récupéré le 2/9/2017].
- Sinha, T., Jermann, P., Li, N. et Dillenbourg, P. (2014). Your click decides your fate: Inferring information processing and attrition behavior from MOOC video clickstream interactions. Disponible sur <http://arxiv.org/abs/1407.7131> [Récupéré le 22/7/2017].
- Sokolik, M. (2014). What constitutes an effective language MOOC ? Dans E. Martín-Monje et E. Barcéna Madera (Dir.), *Language MOOCs: Providing learning, transcending boundaries* (pp. 16-32). Berlin: De Gruyter Open LTD.
- Sokolik, M. (2016). Academic writing in MOOC environments: Challenges and rewards. Dans E. Martín-Monje, I. Elorza et B. Riaza (Dir.), *Technology-enhanced language learning for specialized domains. Practical applications and mobility* (pp. 165-176). New York: Routledge.
- Springer, C. (2015). Evaluation des compétences en langues : peut-on dépasser les standards ? Dans M. Watrelot, C. Polzin-Haumann (Dir.), *L'évaluation des compétences langagières : un regard franco-allemand sur les défis et perspectives actuels* (pp. 47-70). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Vigner, G. (2015). L'écrit et la langue : Quelles priorités ? Quelles articulations ? *Études de Linguistique Appliquée*, 3(179), 269-280.
- Vlad, M., Codleanu, M., Dervin, F. et Vasile, S. (2009). Types de remédiations dans la co-construction des discours en français langue académique : le cas de la communication médiée par ordinateur. Dans O. Galatanu, M. Pierrari et D. Raemdonck (Dir.), *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction* (pp. 237-251). Bruxelles : Peter Lang.
- Warnock, S. (2015). Teaching the OWI course. Dans B. L. Heweth et K. DePew (Eds.), *Foundational practices of online writing instruction* (pp. 151-181). Colorado: The WAC Clearinghouse. Disponible sur <https://ebookcentral.proquest.com/lib/pnbau-ebooks/reader.action?docID=3440287&ppg=1&query=mooc> [Récupéré le 30/10/2016].
- Watters, A. (2012). The problems with peer grading in Coursera. Disponible sur <https://www.insidehighered.com/blogs/hack-higher-education/problems-peer-grading-coursera>. [Récupéré le 8/8/2017].

**How to reference this article :** Kandeel, Rana Hasan (2019). Les pratiques des apprenants du français langue étrangère lors de la rédaction d'un résumé dans le LMOOC *Paroles de FLE. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(3), 487-502. DOI : 10.17533/udea.ikala.v24n03a10

# DESTREZAS LÉXICAS EN LA ESCRITURA FORMAL E INFORMAL DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA Y COMO LENGUA DE HERENCIA: UN ESTUDIO COMPARATIVO

LEXICAL SKILLS IN THE FORMAL AND INFORMAL WRITING OF STUDENTS OF SPANISH AS A SECOND LANGUAGE AND AS A HERITAGE LANGUAGE: A COMPARATIVE STUDY

COMPÉTENCES LEXICALES À LA RÉDACTION DANS DES REGISTRES DE LANGUE SOUTENU ET COURANT DES ÉTUDIANTS D'ESPAGNOL COMME DEUXIÈME LANGUE ET COMME LANGUE PATRIMONIALE : UNE ÉTUDE COMPARATIVE

**Rosalva Alamillo**

*Ph. D. in Spanish (Linguistics), University of Houston, TX, EE.UU. M. A. Spanish (Linguistics), New Mexico State University, NM, EE.UU. Assistant professor of Spanish, Department of Spanish and Portuguese Languages and Literatures, San Diego State University, San Diego, CA, EE.UU. 5000 Campanile Dr., San Diego, CA, 92182*

*Email: ralamillo@sdsu.edu*

*https://orcid.*

*org/0000-0002-8697-971X*

## RESUMEN

La enseñanza del español como segunda lengua y como lengua de herencia ha puesto atención en la adquisición de una variedad prestigiosa de la lengua, a fin de que los estudiantes puedan comunicarse en contextos formales, prestando poco cuidado a la enseñanza de discursos informales. Por ello, el objetivo de este estudio es investigar las similitudes y diferencias de estas dos poblaciones de estudiantes en lo referente a las estrategias léxicas que utilizan en ambos registros. Con este fin, se analizaron las siguientes estrategias léxicas en treinta composiciones en estilo formal y treinta en estilo informal en estudiantes universitarios de nivel intermedio: tipo de vocabulario, densidad léxica, diversidad léxica y frecuencia de uso. Los resultados muestran mayor diversidad y densidad léxicas en el discurso formal, pero un vocabulario neutro y una frecuencia de uso similares en ambos tipos de discurso. Finalmente, las implicaciones pedagógicas de estos resultados apuntan hacia una necesidad de implementar, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las diferencias de registros tanto en la enseñanza de español como segunda lengua, así como de lengua de herencia.

**Palabras clave:** español como segunda lengua; español como lengua de herencia; discurso formal; discurso informal; pedagogía crítica de la lengua.

## ABSTRACT

The teaching of Spanish as a second language and as a heritage language has largely focused on the acquisition of a prestige variety of the language so that students are able to communicate in formal contexts. Hence, less importance has been given to language uses in informal situations. Thus, the purpose of this study is to inves-

503

Received: 2017-08-31 / Accepted: 2018-10-12 / Published: 2019-09-20

DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n03a12

*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 24 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2019), PP. 503-519, ISSN 0123-3432

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

tigate whether these two populations of students are able to communicate in both registers. To do so, the following lexical strategies were analyzed in thirty informal and thirty formal compositions in college students with intermediate proficiency level: Type of vocabulary, lexical density, lexical diversity, and frequency of use. The results indicate that lexical density and lexical diversity increased in formal discourse, while both type of registers relied on a neutral register and a low frequency of use. Finally, the pedagogical implications of these results are discussed.

**Keywords:** Spanish as a second language; Spanish as a heritage language; lexicon; formal discourse; informal discourse.

### RÉSUMÉ

L'enseignement de l'espagnol comme deuxième langue et comme langue patrimoniale se concentre particulièrement sur l'acquisition d'une variété prestigieuse de la langue afin que les étudiants puissent communiquer dans des contextes formels. Cependant, une attention mineure a été prêtée à l'enseignement de l'usage de la langue dans des situations informelles. En conséquence, l'objectif de cette étude est d'examiner si ces deux populations d'étudiants sont capables de communiquer dans les deux registres. Les stratégies lexicales suivantes ont été analysées en trente dissertations de registre soutenu et trente dissertations de registre courant pour des étudiants universitaires de niveau intermédiaire: type de vocabulaire, densité lexicale, diversité lexicale et fréquence d'utilisation. Les résultats montrent une densité et une diversité lexicale plus importantes dans le registre soutenu, mais un vocabulaire neutre et une fréquence d'utilisation similaires dans les deux registres. Enfin, les implications pédagogiques des résultats sont ici traitées.

**Mots-clés :** espagnol comme deuxième langue ; espagnol comme langue patrimoniale ; lexicque ; discours soutenu ; discours courant.

## Introducción

Esta investigación surgió del interrogante de si los estudiantes universitarios de español como segunda lengua (L2) y como lengua de herencia (LH)<sup>1</sup> adquieren las herramientas necesarias para las diferentes situaciones comunicativas a las que pudieran enfrentarse según su nivel de competencia lingüística. Los participantes de este estudio son estudiantes de español de nivel intermedio de una universidad urbana en Texas. Se investigó si podían llevar a cabo tareas que requieren el uso de un discurso<sup>2</sup> formal —como solicitar una beca o dirigirse a su supervisor—, así como de un discurso informal —como conversar en un ambiente familiar o en una fiesta—. Este proyecto se centró en la escritura, en una de las cuatro habilidades de la lengua.<sup>3</sup>

La hipótesis de este estudio es que hay diferencias, por un lado, en la escritura de ambos grupos, como consecuencia tanto de una distinta adquisición del español, como diferente exposición a esta lengua; y por otro, entre el discurso formal y el informal, puesto que las características discursivas cambian según el estilo y el nivel de formalidad, especialmente a nivel léxico.

Dado que los hablantes de LH han tenido una exposición de la lengua principalmente en contextos informales —como en el hogar o en otros ambientes familiares (Valdés, 2001, p.2)—, se esperaba

que no les fuera problemático desarrollar una escritura informal. Por otro lado, el desarrollo de un discurso formal podría representarles un mayor esfuerzo, debido a una menor exposición a la lengua en contextos formales o académicos. En cambio, se previó lo contrario para los estudiantes de L2: que poseían más estrategias para desarrollar una escritura formal, debido a que han estado expuestos a un español más prescriptivo en un contexto escolar, y, en tales condiciones, que no poseyeran suficientes estrategias para elaborar un discurso informal, suponiendo que no han tenido adecuada exposición a contextos informales.

Por ello, se aboga por una enseñanza de diferentes registros en las clases de español. Si bien una de las metas de la enseñanza de LH es desarrollar una variedad prestigiosa (escrita y oral) como la que se usa en el contexto académico (Valdés, 1995), también es importante desarrollar otros registros de la lengua, principalmente porque en muchas ocasiones la comunicación apremia un habla coloquial. Lo mismo se puede señalar de los estudiantes de L2, que han estado principalmente expuestos a un registro formal, pero cuyo acercamiento a otros registros de la lengua ha sido escaso o nulo.

La presente investigación se adjunta al marco teórico de la pedagogía crítica de la lengua, pues uno de los objetivos de este estudio es validar la adquisición y el uso de variedades locales, registros y estilos alternativos al estándar<sup>4</sup> (Gutiérrez y Fairclough, 2006). Dado que no todos los contextos —orales o escritos— exigen el uso de un español formal, es importante proporcionar a los estudiantes de español herramientas que les permitan desarrollar una conciencia lingüística de los diferentes registros (Gutiérrez y Fairclough, 2006) y una conciencia crítica del uso de la lengua (Fairclough, 1989, 1992), que les posibilite ampliar el dominio de la misma en distintos contextos, según la situación y la relación con los interlocutores.

1 En este artículo se utiliza el término “segunda lengua”, en lugar de “lengua extranjera”, para referirse a una lengua no materna, debido a que el español en Estados Unidos es también una lengua colonial y la lengua de herencia. Por su parte, una “lengua de herencia” es aquella que se adquirió como lengua materna, pero que, por una situación de contacto de lenguas, no es la lengua dominante en la vida adulta. Es usual encontrar un desarrollo incompleto o un desuso de la lengua en los hablantes de lengua de herencia. Entre estos, los que participaron en este estudio adquirieron el español a edad temprana, pero, en el momento de recopilar los datos, su lengua dominante era el inglés.

2 “Discurso”, en este contexto, se refiere a la expresión escrita u oral de enunciados que forman un mensaje.

3 Las otras tres son: comprensión, habla y lectura.

4 Se entiende por “variedad estándar” aquella que está regida por normas institucionalizadas.



El objetivo de este estudio es comparar la escritura de estudiantes de español con diferente experiencia de exposición a/adquisición de la lengua, es decir, estudiantes de L2 y de LH, en lo referente a las estrategias léxicas que utilizan para diferenciar una escritura formal de una informal. Esta investigación indaga si ambos grupos poseen las mismas estrategias o si hay diferencias entre las dos poblaciones.

Las variables que se analizaron son: “tipo de vocabulario”, “densidad léxica”, “diversidad léxica” y “frecuencia de uso” de las palabras.

### Marco teórico

La pedagogía crítica de la lengua (PCL), propuesta por Norman Fairclough (2010), proporciona el marco teórico de esta investigación. Según la PCL, los estudiantes de idiomas deben ser críticos en el aprendizaje de la lengua que estudian, en el sentido de inquirir no solo los fenómenos lingüísticos, sino también los fenómenos sociales que rodean a la lengua que están adquiriendo. Este marco integra el factor social dentro de la pedagogía de la lengua. Promueve que los estudiantes adquieran el conocimiento necesario y desarrollen herramientas que les permitan instrumentalizar el uso de la lengua a su favor, según las distintas situaciones comunicativas. Por ello, la PCL consiste, esencialmente, en desarrollar una práctica emancipadora (Fairclough, 2010, p. 530). En otras palabras, la PCL pretende posibilitar que los estudiantes cuestionen críticamente ideologías lingüísticas y sociales que habían dado por hecho.

Debido a que los participantes de este estudio pertenecen, por un lado, a un grupo minoritario (LH) y, por otro, a un grupo con una cultura diferente a la cultura de la lengua meta (L2), la PCL posibilita que los estudiantes desarrollen la lengua no solo dentro del contexto escolar y con un uso hegemónico, sino que este se expanda a otros usos y contextos, como son el contexto de habla/escritura informal, dialectos vernáculos u otras expresiones de grupos minoritarios.

Tradicionalmente se ha establecido como meta, en la enseñanza de lenguas, una alfabetización

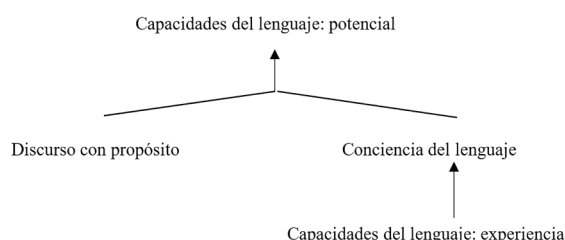
estandarizada, para que aquellos estudiantes que no posean un registro prestigioso puedan adquirirlo. Sin embargo, esto ha devaluado y estigmatizado a variedades consideradas como no estándares. Según Fairclough (1989), lo anterior se debe a la idea tradicional de que la lengua es teleológica y su meta debe ser la transmisión de diversos significados. No obstante, el uso de la lengua tiene otras metas, como construir ideologías, reflejar relaciones sociales, incluyendo relaciones de poder: “it is also a matter of expressing and constituting and reproducing social identities and social relations, including crucially relations of power” (Fairclough, 1989, p. 237).

Para contrarrestar dicha idea tradicional de la lengua, Fairclough propone la PCL. Esta pedagogía se inserta dentro de un modelo de aprendizaje adecuado a la instrucción de lenguas, el cual contiene tres elementos principales: texto, interacción y contexto. En la *interacción* ocurre el proceso de producción y de interpretación del *texto*; en el *contexto* se obtienen las condiciones sociales de producción y de interpretación, lo cual refleja la importancia entre el texto y el contexto en una situación determinada. Según lo anterior, un modelo de lengua que se use en la educación escolarizada debe estar socialmente constituido.

El modelo propuesto por Fairclough (1989) desarrolla la conciencia crítica del entorno del estudiante y su capacidad para contribuir y modelar el mundo social. El objetivo de la PCL es que esta acompañe al desarrollo de las capacidades intelectuales para producir un discurso propio e interpretar el discurso de otros. Tal conciencia facilita un discurso emancipador y se puede desarrollar de manera individual o colectiva. Para llevar a cabo esto, Fairclough propone el modelo de enseñanza que se muestra en la Figura 1.

Según Fairclough, este modelo consta de dos principios rectores:

1. El enlace entre la conciencia y la práctica: el desarrollo de las habilidades potenciales de la lengua de los niños depende del enlace entre



**Figura 1** Modelo de aprendizaje propuesto por Norman Fairclough en el marco de la pedagogía crítica de la lengua

Fuente: Adaptado de Fairclough (2010, p. 537).

prácticas discursivas significativas y la conciencia crítica de la lengua.

2. Edificar a partir de la experiencia: la conciencia crítica de la lengua debe partir de las capacidades existentes en la lengua y las experiencias de los niños. (Fairclough, 1989, p. 240; la traducción es mía)

El desarrollo de las capacidades en la lengua depende del enlace significativo entre la práctica y la conciencia. Este enlace sugiere qué es lo que se debe enseñar a los estudiantes sobre la lengua. Como el desarrollo de las habilidades de la lengua requiere de la conciencia crítica, los estudiantes deben tener acceso al modelo de aprendizaje que se presenta en la Figura 1 y desarrollar un metalenguaje que les posibilite hablar del lenguaje mismo.

La enseñanza debe partir de la experiencia previa de los estudiantes. Es decir, la conciencia crítica se desarrolla a partir de las capacidades en la lengua que ya poseen y las experiencias previas de los estudiantes (Fairclough, 1989, pp. 241-242).

En concordancia con la PCL, este trabajo propone valorar discursos no estándares en situaciones que requieran un habla o una escritura informal. A continuación, se presenta un repaso de estudios previos, seguido de las variables estudiadas.

### Estudios previos

Uno de los primeros estudios sobre la adquisición de vocabulario fue el que llevó a cabo Raúl Ávila (1991). Una de las variables que analizó es la “densidad

léxica”.<sup>5</sup> Utilizó dos corpus para su análisis: uno de textos escritos (más de 4000 textos, alrededor de 750 000 palabras) por niños mexicanos entre 9 y 12 años de edad, y el otro de grabaciones orales (250 entrevistas, alrededor de 420 000 palabras) de adultos mexicanos entre 17 y 70 años. El investigador dividió a la población en cinco grupos según la edad (10, 12, 17-29, 30-49, 50 o más). Los resultados mostraron un incremento continuo de la densidad léxica (DEL) según aumentaba la edad.

En el mismo año, Ana M. Haché (1991) realizó un estudio sobre riqueza léxica en ochenta estudiantes de sexto y octavo grado en la República Dominicana. Las variables sociales incluidas fueron “sexo”, “edad” y “nivel socioeconómico”. Los participantes escribieron una narración de algún paseo que hubieran tenido en la playa o cualquier otro lugar. Se encontró una variación de la riqueza léxica según la edad: a mayor edad, el porcentaje de vocablos aumenta. Igualmente, se halló una mayor riqueza léxica en los varones —contrario a los resultados de Torres (2003)—, excepto en sexto grado, donde no hubo diferencias entre los sexos. Por último, la variable de “nivel socioeconómico” no discriminó en cuanto al porcentaje de vocablos, pero sí en cuanto al intervalo de las palabras nocionales<sup>6</sup> (PAN), según el cual los participantes de estrato social alto tuvieron un índice menor que los de estrato medio-bajo.

Antonia Torres (2003) estudió la riqueza léxica en el número de vocablos diferentes y el intervalo de aparición de PAN (léxicas) en relación con cuatro variables sociales: “grado escolar”, “centro educativo” (público o privado), “sexo” y “nivel sociocultural”. Recopiló 140 escrituras de un tema libre en escuelas primarias, secundarias

5 El número de palabras léxicas o de contenido en contraste con el número total de palabras.

6 Entiéndase por “palabras nocionales” aquellas que se oponen a las palabras funcionales. Dentro de las palabras nocionales se encuentran los verbos, los sustantivos, los adjetivos, los adverbios y los pronombres.

y preparatorias, públicas y privadas, en Tenerife. Se analizaron las primeras cien palabras de cada texto. Los resultados mostraron índices de riqueza más elevados en las escuelas privadas, que se incrementaban según avanzaban los niveles de escolaridad —sin embargo, el incremento ocurrió tanto en las escuelas públicas como en las privadas—. En cuanto al “sexo”, los escritos de las mujeres mostraron una mayor riqueza léxica que los de los hombres. Finalmente, se encontraron promedios más favorables según asciende el estrato sociocultural.

Fairclough y Belpoliti (2016) analizaron 226 ensayos de estudiantes universitarios de español como LH de nivel principiante en Texas. Estudiaron la riqueza léxica en tres variables: “densidad léxica”, “frecuencia de uso” de palabras y “variación léxica”. Los resultados muestran un promedio de 46,4 % de DEL, es decir, un porcentaje alto de palabras funcionales. Las investigadoras interpretan lo anterior como el reflejo de un inventario léxico limitado y de una escritura con rasgos de oralidad.

508

En cuanto a la frecuencia de uso, encontraron que el 92,9 % de las palabras pertenecían a las 1000 palabras más frecuentes según el diccionario de frecuencia de Davies (2006), o sea, correspondientes a un vocabulario básico.

Finalmente, el índice de Guiraud (palabras diferentes entre la raíz del total de palabras) mostró muy poca variación léxica: un promedio de 4,05 en dicho índice. Las palabras utilizadas pertenecían a las categorías de verbos y sustantivos, principalmente.

### Variables lingüísticas

Las variables analizadas en este estudio fueron: “tipo de vocabulario”, “densidad léxica”, “diversidad léxica” y “nominalizaciones”. En el apartado siguiente, se describe cada una de ellas.

#### Tipo de vocabulario

El tipo de vocabulario de las palabras de contenido se clasificó según el registro lingüístico al que

pertenece: formal, neutral y coloquial. El vocabulario tiende a diferir según este registro. Además, ciertas palabras son más usadas en la escritura, mientras que otras se asocian con el discurso oral.

La relevancia del análisis del tipo de vocabulario radica en que la selección de una u otra palabra suele ser el principal indicador del nivel de formalidad o informalidad de un texto; siguiendo a Chafe y Danielewicz: “choosing lexical items is partly a matter of choosing aptly and explicitly, partly a matter of choosing the appropriate level” (1987, p. 9).

Tomando en cuenta las diferencias de registros, algunos diccionarios diferencian entre palabras “cultas”, “formales”, “coloquiales” e incluso “vulgares” y “despectivas”. En este estudio se utilizó el diccionario *Using Spanish Synonyms* de Batchelor (2006) para diferenciar el registro lingüístico al que pertenece el vocabulario que utilizaron los participantes.

Un segundo criterio para diferenciar el vocabulario es la longitud de las palabras: cuanto más extensa sea una palabra se considera más especializada y específica; en cambio, una palabra corta posee una mayor frecuencia de uso y, por lo tanto, es más general (Biber, 1988, p. 239).

#### Densidad léxica

Es la relación que existe entre el número de PAN, léxicas o de contenido que aparecen en un texto, en contraste con el número total de palabras. Se espera que cuanto más formal sea un texto escrito, este posea mayor DEL: “written language becomes complex by being lexically dense: it packs a large number of lexical items into each clause” (Halliday, 2004, p. 654). Según Halliday, hay más densidad en los textos escritos que en los orales (2004, p. 654). Los elementos léxicos que contribuyen a la densidad son los sustantivos, los verbos, los adjetivos y los adverbios.

Otra manera de medir la diversidad léxica (DIL) es por medio del intervalo de aparición (IDA) propuesto por López Morales (1984). Esta fórmula, en

lugar de dividir el número de palabras léxicas entre el total de las palabras del texto, divide el total de palabras del texto entre el número de PAN. Por ello, cuanto menor sea el IDA, mayor riqueza léxica tendrá el texto (López Morales, 1984, p. 92).

### Diversidad léxica

Es la relación existente entre el número de palabras que aparecen solamente una vez, en contraste con el total de palabras del texto. Es un indicador de la riqueza léxica, pues se espera que cuanto mayor conocimiento del vocabulario tenga una persona, mayor será la DIL en su producción escrita y oral, aunque principalmente escrita, ya que este tipo de discurso se caracteriza por un mayor uso de palabras de contenido y palabras distintas: “Sabemos que si un escritor posee un léxico amplio, la repetición de vocablos disminuye” (Torres, 2003, p. 436).

Es importante mencionar que en esta investigación se asumen como “vocablos distintos” aquellas palabras con el mismo morfema léxico y que, además, presenten diferentes morfemas gramaticales. Por ejemplo: los vocablos “la” y “las” se consideran vocablos diferentes, al igual que los vocablos “estás” y “estamos”.

Para medir la diversidad dentro de un texto se utiliza el índice de *hárpax* (HÁR), el cual se obtiene dividiendo el total de vocablos (palabras diferentes que aparecen en un texto) entre el número de vocablos de una frecuencia, es decir, los que ocurren solamente una vez (Haché, 1991; Torres, 2003). Este índice permite conocer las palabras que se utilizan solamente una vez en el texto. Cuanto más bajo sea el resultado, habrá mayor riqueza léxica.

### Frecuencia de uso

Otra variable que se analizó es la “frecuencia de uso” de las palabras. Según Fairclough y Belpoliti (2016), el perfil de frecuencia léxica es un indicador del tamaño del vocabulario que una persona posee en su lexicón, así como un indicador de la calidad del vocabulario.

Para medir la frecuencia del vocabulario de los participantes se utilizó el *Diccionario de frecuencia léxica* de Davies (2006), que incluye las 5000 palabras más frecuentes del español.

Este diccionario etiqueta la palabra más frecuente “el/la” con el número 1 y el número de frecuencia avanza según disminuye la frecuencia de uso. En este sentido, mientras más alto es el número en Davies, menos frecuencia de eso tiene la palabra. Por ejemplo, “saber” tiene una frecuencia de 46 y “frialdad” tiene una frecuencia de 4827: la primera palabra se usa más frecuentemente que la segunda. Dado lo anterior, la riqueza léxica o el conocimiento del vocabulario es mayor cuando se utilizan vocablos con una menor frecuencia de uso.

## Metodología

### Participantes

Los participantes de este estudio eran estudiantes del programa de español como LH ( $N = 15$ ) y de español como L2 ( $N = 15$ ) de una universidad urbana en Texas al momento de recopilar los datos. Ambos grupos de participantes cursaban el segundo nivel de español intermedio, siendo ambos cursos equivalentes —en cuanto a nivel de competencia lingüística por lo menos pueden hablar sobre temas de la vida diaria en tiempo presente y formar cadenas de oraciones simples— en cada programa.

### Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos de producción extensa. Los participantes escribieron dos composiciones como parte de las actividades de clase con el mismo tema: dar su opinión acerca del *spanish*. Sin embargo, una de las composiciones debía estar dirigida a un/a amigo/a (situación informal) y la otra a su profesor/a de español (situación formal) (véanse Apéndices A y B).

Los escritos se realizaron en clase en dos sesiones diferentes, uno al inicio del semestre y el otro al final del mismo. Ambos grupos tuvieron entre 40 y 50 minutos para completar las dos composiciones.



### Análisis de los datos

El análisis de los datos se llevó a cabo con las primeras cien palabras en español de cada texto. Algunas investigaciones previas (Ávila, 1986; Biber, 1988; Cuba y Miranda, 2004; Haché, 1991; Torres, 2003; Zamora, 2013) también han utilizado solamente las primeras cien palabras, debido a que la diferencia de longitud de los textos afecta considerablemente el análisis estadístico.

En el caso de la frecuencia de aparición de cada palabra, habría mayor posibilidad de que una palabra aparezca más veces en textos más largos:

Raw frequency counts cannot be use for comparison across texts because they are not all the same length. This is, long texts will tend to have higher frequencies simply because there is more opportunity for a feature to occur. (Biber, 1988, p. 14)

Torres (2003) hace referencia a lo mismo: “es necesario que el texto tenga la misma extensión, porque así sabemos que las diferencias son debidas a una razón estilística y no a la desigual extensión de las composiciones” (Torres, 2003, p. 436).

Se tomó como unidad léxica la “palabra”,<sup>7</sup> debido a que los textos analizados fueron originalmente escritos, y no transcritos de textos orales.

Se hicieron las siguientes modificaciones a los textos originales: 1) se eliminaron los nombres propios, las palabras en inglés y las creaciones léxicas; 2) se pusieron y quitaron acentos en las palabras que lo necesitaban (i. e. *mas* → *más*,<sup>8</sup> *pádre* → *padre*); 2) se eliminó la palabra “span-glish/espanglish”, que aparecía varias veces debido al tema de las composiciones; 3) se separaron palabras que estaban juntas (i. e. *sonbonitos* → *son bonitos*); 4) se eliminaron espacios innecesarios (i. e. *en mi opiniónΦ, creo que* → *en mi opinión, creo*

7 La Real Academia Española la define como “Unidad lingüística, dotada generalmente de significado, que se separa de las demás mediante pausas potenciales en la pronunciación y blancos en la escritura” (2014).

8 Ninguno de los participantes utilizó la conjunción adversativa “mas”.

*que*), y 5) se reemplazaron abreviaciones por la palabra completa. Después de eso, se seleccionaron las primeras cien palabras de cada ensayo.

Como ya se mencionó, el tipo de vocabulario se analizó usando el diccionario *Using Spanish Synonyms* de Batchelor (2006). En este diccionario, “Register is conceived as the most important organizing criterion of the book” (Batchelor, 2006, p. 4).

Este diccionario organiza las entradas léxicas de manera alfabética; cada entrada léxica posee cierta cantidad de sinónimos, organizados según el registro al que pertenecen. Batchelor propone cuatro registros: R3 incluye vocabulario con un alto nivel de formalidad, R2 vocabulario neutro, R1 vocabulario coloquial y R1\* vocabulario vulgar.

Se buscaron todas las palabras léxicas no repetidas en todos los textos y se etiquetaron con el registro correspondiente. Las palabras no encontradas en el diccionario se etiquetaron con 0 y se dejaron fuera de los cálculos estadísticos. Las palabras que en el diccionario aparecían marcadas con registro 3-2 o 2-1 se marcaron como 3 y 1 respectivamente, evitando el registro neutral en estos casos.

Para analizar la longitud de las palabras, se eliminaron las palabras funcionales y se contó el número de caracteres de todas las palabras léxicas de cada escrito; luego se sumó y se promedió el número de caracteres por grupo en las dos composiciones. Para ello se utilizó una aplicación llamada “ParamText TIP” (Carreras-Riudavets *et al.*, 2011). Esta aplicación fue desarrollada por Carreras-Riudavets, Santana-Herrera, Hernández-Figuero y Rodríguez-Rodríguez en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria como su proyecto de tesis. Se trata de un parametrizador morfológico de textos en español:

El ParamText TIP analiza el contenido léxico de un texto, extrayendo el número de párrafos, oraciones, palabras y caracteres. Asimismo, se extrae para cada uno de estos grupos el número de oraciones, de palabras y de caracteres de cada párrafo, el número de palabras y de caracteres de cada oración y el número de caracteres de cada palabra. Ofrece información



métrica como la frecuencia de aparición de las palabras en el texto, el centro de gravedad de los vocablos, la distribución de las palabras según su primera aparición y su frecuencia de uso en el español. Asimismo, se muestra en una tabla el vocabulario completo utilizado en el texto. (Carreras-Riudavets *et al.*, 2011)

El análisis de la DEL se llevó a cabo de forma manual, es decir, se contaron una por una las palabras léxicas en de cada texto. Dentro de esta clasificación están los verbos, los sustantivos, los adjetivos calificativos y los adverbios. No se tomaron en cuenta los adverbios y adjetivos que funcionaban como especificadores dentro de la oración, por ejemplo, “muchos hombres vinieron”; tampoco se contó la partícula “no”. Después de contar, se dividió el número de palabras léxicas entre el total de palabras de cada texto.

Para medir el IDA, se dividió el total de palabras entre el número de palabras léxicas.

El análisis de la diversidad de vocablos podía hacerse de dos maneras, según la definición de “vocablo”. Para López Morales (1984) y Haché (1991), un “vocablo” es una palabra con el mismo lexema, pero con sufijos flexivos diferentes, esto es “mis” y “mi” se consideran vocablos diferentes. En cambio, para Ávila (1991) y Cuba y Miranda (2004), un “vocablo” es aquel que tiene el mismo lexema y puede variar en sus morfemas gramaticales, por ejemplo, “fue” y “fueron” se toman por un solo vocablo. En esta investigación nos decantamos por la primera opción.

Para medir la DIL se utilizó la aplicación Complete Lexical Tutor v.8.3 (Bailey, 2015). Esta aplicación, entre otras cosas, mide la frecuencia de aparición de las palabras en un texto: permite conocer el número de ocurrencias de cada palabra, así como el porcentaje que representa dentro del texto. Se diseñó para analizar textos en inglés y en francés, pero también funciona con español para este tipo de análisis.

Esta aplicación contabilizó el total de palabras distintas en cada uno de los textos analizados. Después se dividieron las palabras diferentes entre el total de palabras (*Types / Tokens*).

Por otro lado, para obtener el HÁR, se dividió el total de vocablos entre los vocablos de una frecuencia, es decir, los que tenían solamente una ocurrencia. Por ejemplo, si en un texto de 100 palabras hay 45 palabras diferentes, y de estas últimas, algunas aparecen más de una vez y otras solo una vez. Supongamos que de las 45 palabras diferentes, 25 aparecen solo una vez; entonces, el HÁR sería de 1,8.

La frecuencia de uso de las palabras se midió utilizando *A Frequency Dictionary of Spanish* de Davies (2006). Las palabras de frecuencia 5000 a 2000 se clasificaron por intervalos de 1000; se contó con otro intervalo de 1000 a 501 y, finalmente, uno de 500 a 1.

## Resultados

Los resultados se presentan según las variables estudiadas.

### Tipo de vocabulario

Se analizaron las palabras léxicas sin contar sus repeticiones, es decir, solamente se contó una palabra por lexema, por lo que no debe confundirse el número de palabras léxicas analizadas en esta sección con el número de palabras léxicas analizadas en la DEL.

Desafortunadamente, no se encontraron todas las palabras presentes en los ensayos en el diccionario de Batchelor (2006). En el grupo de español como L2 no se halló un 46 % (100/217)<sup>9</sup> de las palabras de la escritura informal ni un 38 % (78/207) de las palabras de la escritura formal. Mientras que en el grupo de español como LH no se encontró un 38 % (75/199) de las palabras en la composición informal ni un 43 % (97/227) de las palabras de la composición formal. Así que el análisis del tipo de vocabulario se llevó a cabo considerando únicamente las palabras clasificadas en alguno de los cuatro registros propuestos por Batchelor (2006).

9 Número de palabras no encontradas sobre total de palabras.

**Tabla 1** Palabras nocionales según el registro al que pertenecen por grupo y tipo de texto

Registro	L2				LH			
	Informal		Formal		Informal		Formal	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>R3 (formal)</b>	5	4,27	10	7,75	6	4,84	8	6,15
<b>R2 (neutral)</b>	108	92,31	115	89,15	114	91,93	120	92,31
<b>R1 (coloquial)</b>	4	3,42	4	3,10	4	3,23	2	1,54
<b>Total</b>	117	100	129	100	124	100	130	100

L2: Segunda lengua; LH: Lengua de herencia.

Cabe mencionar que no se halló ninguna palabra perteneciente al registro R1\* (vulgar).

En los dos tipos de texto, ambos grupos concentraron el mayor porcentaje de palabras en el R2 (neutral), con números muy similares. El número de palabras clasificadas en el R3 (formal) tiende a aumentar en la escritura formal, aunque no de manera significativa.

Por otro lado, no hubo diferencias en las palabras clasificadas como R1 (coloquial), por tener el mismo número de vocablos pertenecientes a este registro, a excepción del escrito formal del grupo de LH, donde solo aparecen dos palabras coloquiales.

En la Tabla 1 se presenta el número y porcentaje de palabras encontradas en el diccionario de Batchelor (2006), por grupo y tipo de texto.

Se observa que la mayoría del vocabulario se concentra en el registro neutro, independientemente del tipo de texto —formal o informal— en ambos

grupos. Esto significa que tanto los participantes de L2 como los de LH mostraron poca diversidad en cuanto al registro del vocabulario utilizado en ambas escrituras. Esto puede deberse a que los participantes no poseen un vocabulario formal, pero tampoco uno coloquial. También puede ser el resultado de que prestaron más atención en la expresión de sus ideas que en dirigirse de una forma apropiada a cada uno de los interlocutores previstos para cada texto.

En cuanto a la longitud de palabras léxicas, los participantes del grupo L2 tuvieron un promedio mayor en la extensión de palabras de contenido que los del grupo LH. El escrito formal (464,3) del grupo de L2 tuvo un promedio mayor de longitud de palabras que el escrito informal (445,9), mientras que los participantes del grupo LH mostraron resultados contrarios: el texto formal (430,2) tuvo un promedio menor de longitud de palabras que el texto informal (439,1).

512

**Tabla 2** Suma de los caracteres de las palabras nocionales por grupo y tipo de texto

	L2		LH	
	Informal	Formal	Informal	Formal
<b>Total caracteres</b>	6689	6964	6586	6453
<b>Media</b>	445,9	464,3	439,1	430,2
<b>Desviación estándar</b>	33,5	37,2	22,2	27,8
<b>Mínimo</b>	396	403	393	379
<b>Máximo</b>	509	557	484	479

L2: Segunda lengua; LH: Lengua de herencia.

**Tabla 3** Densidad léxica e intervalo de aparición por grupo y tipo de texto

		DEL			IDA
		Total palabras	Total PAN	%	
L2	Informal	1500	735	49,00	2,04
	Formal	1500	772	51,5	
LH	Informal	1500	710	47,3	2,11
	Formal	1500	752	50,1	1,99

DEL: Densidad léxica; IDA: Intervalo de aparición; L2: Segunda lengua; LH: Lengua de herencia; PAN: Palabras nocionales.

La tabla 2 muestra las estadísticas descriptivas de la suma de los caracteres de todas las PAN encontradas en las escrituras formales e informales de ambos grupos.

Las palabras se concentran entre los 400 y 500 caracteres en ambos textos y en ambos grupos. Se aprecia que los estudiantes de español como L2 mostraron una mayor longitud de caracteres en las palabras léxicas tanto del texto formal como del texto informal. No obstante, la diferencia de este grupo en comparación con el grupo de LH es escasa. En este sentido, la variable del número de caracteres de las palabras léxicas no reflejó diferencias entre los dos tipos de escritura ni entre los grupos.

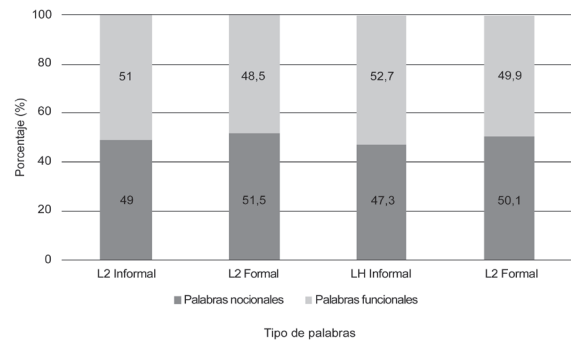
**Densidad léxica**

La DEL aumentó un 2 % en la escritura formal del grupo de L2 y un 3 % en la escritura formal del grupo de LH. Por lo tanto, no se encontró mucha diferencia entre grupos ni entre textos nuevamente.

El IDA, por la naturaleza de su fórmula, es inversamente proporcional al índice de DEL: cuanto más bajo sea el intervalo, mayor riqueza léxica tendrá el texto.

La Tabla 3 muestra el número de PAN, el porcentaje de DEL y el IDA por grupo y tipo de texto.

En la Figura 2 se muestran los porcentajes de palabras léxicas y palabras derivadas. Se puede notar



**Figura 2** Porcentaje de categorías léxicas y funcionales por grupo y tipo de texto

que los participantes de LH presentan una mayor diferenciación entre el registro formal y el registro informal, en comparación con el grupo de L2.

**Diversidad léxica**

En lo que respecta a los resultados de la DIL, el grupo L2 mostró una diferencia de un 3 % entre los dos textos. Contrario a lo esperado, el escrito informal tuvo una mayor diversidad.

Por otro lado, en el grupo de LH la DIL aumentó un 2 %, según lo esperado. En ambos grupos, las diferencias porcentuales entre los textos formales e informales no fueron copiosas.

En cuanto al HÁR, el grupo de estudiantes de L2 obtuvo un índice de 1,46 en el texto informal y un 1,34 en el texto formal. Recuérdese que mientras más bajo es el índice, es mayor la DIL. Por su parte, el grupo de estudiantes de LH mostró un índice de 1,27 y 1,47 para el texto informal y formal respectivamente.

Los resultados presentaron mayor número de palabras de una frecuencia en la escritura informal de los participantes de LH, y menor número en la escritura informal de los participantes de L2.

La Tabla 4 muestra el número de vocablos (V) encontrados, el número de vocablos de frecuencia 1 (VF1), el porcentaje de DIL, así como el HÁR por grupo y tipo de texto.

**Tabla 4** Diversidad léxica, vocablos, vocablos de una frecuencia y hárpax por grupo y tipo de texto

		DIL			HÁR	
		Total palabras	Total V	%	Total VF1	
L2	Informal	1500	915	61,0	628	1,47
	Formal	1500	876	58,4	654	1,34
LH	Informal	1500	910	60,7	719	1,27
	Formal	1500	944	62,9	670	1,41

DIL: Diversidad léxica; HÁR: Hárpax; V: Vocablos; VF1: vocablos de una frecuencia.

En la Figura 3 se muestran los porcentajes de la DIL. Se puede observar cómo únicamente hay un aumento en el DIL en el grupo de LH para el texto formal.

### Frecuencia de uso

Finalmente, la frecuencia de uso de las palabras utilizadas en los textos se concentró en las primeras 500 palabras, es decir, entre las 500 palabras más frecuentes en español. No se encontró registro de todas las palabras presentes en las composiciones; sin embargo, las palabras no halladas fueron pocas.

En los textos informales del grupo de L2 no se presentó registro de 13 palabras, mientras que en el texto formal del mismo grupo no se encontraron 16 palabras. En lo que respecta al grupo de LH, 13 palabras del texto informal y 16 palabras del texto formal no aparecieron registradas en el diccionario de Davies.

En ambos textos, los dos grupos obtuvieron más del 50 % en este rango de frecuencia. El grupo

L2 mostró una media de frecuencia de 903,0 en la escritura informal, en contraste con una media de 805,4 en la escritura formal, contrario a lo que se esperaba, en tanto que el grupo de LH tuvo una media de 821,8 en la escritura informal y una media de 828,3 en la escritura formal. Nuevamente, no se observó gran diferencia entre ambos tipos de texto.

El grupo de L2 mostró un mayor uso de palabras con una frecuencia de uso menor en la escritura informal. Esto puede deberse a que escribieron al inicio del semestre la escritura formal, mientras que la escritura informal la hicieron a medio semestre, por lo que en este intervalo pudieron haber adquirido más vocabulario en español.

Por otro lado, las diferencias entre ambos tipos de escritura en el grupo de LH son insignificantes.

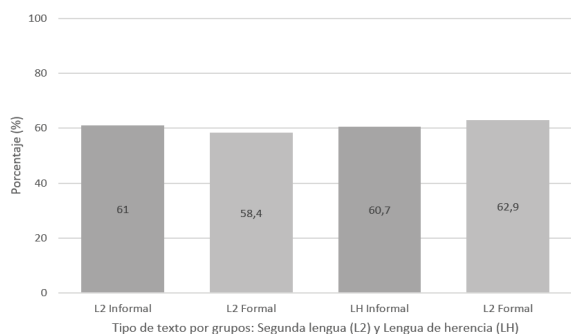
La Tabla 5 muestra los porcentajes de la frecuencia de uso del vocabulario según el diccionario de Davies (2006).

### Discusión

Las diferencias encontradas entre los dos tipos de texto resultaron, con excepción de la longitud de palabras, según lo esperado: se reflejó un mayor número de las variables estudiadas en el texto formal. Sin embargo, las diferencias porcentuales no discreparon ampliamente unas de otras.

Con respecto a las diferencias entre los dos grupos, el grupo de LH presentó índices más elevados en comparación con el grupo de L2, excepto en la longitud de palabras.

514



**Figura 3** Porcentajes de la diversidad léxica por grupo y tipo de texto

**Tabla 5** Frecuencia de uso de las palabras nocionales por grupo y tipo de texto

	L2				LH			
	Informal		Formal		Informal		Formal	
Frecuencia de uso	N	%	N	%	N	%	N	%
5000-4001	4	1,95	1	0,52	5	2,53	6	2,82
4000-3001	9	4,39	9	4,63	6	3,03	6	2,82
3000-2001	21	10,24	11	5,67	14	7,07	14	6,57
2000-1001	31	15,12	35	18,04	27	13,63	35	16,43
1000-501	34	16,59	34	17,53	41	20,71	34	15,96
500-1	106	51,71	104	53,61	105	53,03	118	55,40
Total	205	100	194	100	198	100	213	100

L2: Segunda lengua; LH: Lengua de herencia.

A continuación, se presentan dos posibles hipótesis de por qué no se encontró una mayor diferencia entre los grupos como entre los tipos de texto.

La primera explicación es que los participantes prestaron más atención a la exposición de sus ideas que a la forma de dirigirse al destinatario de la composición. Esto ocurre porque, en la mayoría de los textos informales, los participantes se dirigen a su lector con un “hola” o un “hola, ¿cómo estás?” (13 en L2 y 11 en LH); después de eso, se dedican a presentar su opinión y todos utilizan la forma de tratamiento informal “tú”.

No obstante, en los textos formales, solamente 5 estudiantes del grupo L2 se dirigen al profesor, y de estos, solo 1 utiliza la forma de tratamiento formal “usted”.

Del grupo de LH, ningún estudiante se dirige directamente al profesor y todos utilizan el modo de tratamiento informal en estos textos. Cuando no se dirigen al destinatario, los participantes comienzan con la exposición de su opinión, con frases como “Yo creo que”, “En mi opinión”, “Estoy de acuerdo con”, etc. Esta falta de mención a quién se dirige el escrito sugiere que los participantes no hicieron mucho hincapié en el destinatario, sino en el desarrollo de sus ideas. Esto sugiere que descuidaron la tarea de expresarse en el registro formal e informal al momento de redactar sus textos.

La segunda figuración es que los participantes tienen, efectivamente, noción de los diferentes registros, pero estos no se manifestaron debido a que los participantes no poseen las herramientas que les permitan llevar a cabo tal diferenciación, esto es, no poseen un vocabulario más formal, ni ninguna de las otras estrategias léxicas analizadas para diferenciar los registros en el discurso escrito. Esto puede deberse a las limitaciones lingüísticas propias de los aprendices de una L2 y de una LH.

Asimismo, en aquellas escrituras en las que los participantes comenzaron dirigiéndose al receptor, no siempre lo hicieron de la forma esperada. Por ejemplo, todos los participantes de L2 que se dirigieron al destinatario lo hicieron de la manera esperada en la escritura informal con un “hola, ¿cómo estás?” o un “¡Saludos!”, mientras que algunos de los participantes de LH escribieron: “Estimado Juan” en la escritura informal, una introducción que se esperaría en un contexto formal.

En la escritura formal, los participantes de L2 también se dirigieron de modo informal a su profesor con un “¡Hola, profesor!”, mientras que los participantes de LH no hicieron referencia directa al destinatario del ensayo.

Se puede concluir que los estudiantes poseen un léxico formal e informal escaso y que el vocabulario que utilizan es principalmente neutro, con el cual se



comunican en las diferentes situaciones, sin discriminar entre si estas son formales o informales. Este registro neutro, aunque posibilita la comunicación, no garantiza que esta sea adecuada en contextos claramente definidos como formales o como informales, en especial cuando el interlocutor es un hablante monolingüe o con poco conocimiento de las estrategias comunicativas de aprendices de español.

La longitud de las PAN no contribuyó a diferenciar el nivel de formalidad de los textos, debido a que los resultados que se obtuvieron no mostraron un patrón claro, pues pese a que en el escrito formal del grupo de L2 hubo una mayor longitud de palabra, no ocurrió así en el grupo de LH.

La DEL aumentó en los ensayos formales en ambos grupos. Según esto, se puede concluir que los participantes intuyen que una escritura con un mayor número de palabras de contenido, es decir, evitar el uso de palabras generales con poco contenido semántico, incrementa sistemáticamente el nivel de formalidad de los textos.

Lo mismo se puede decir del resultado del IDA y de la DIL; aparentemente, los participantes intuyen que los textos más formales contienen mayor diversidad de vocabulario.

Sin embargo, tanto para la DEL como para la DIL, los participantes no mostraron una diferencia en cuanto a registros lingüísticos en los textos mediante estas dos variables.

Según Fairclough y Belpoliti (2016), un porcentaje de DIL bajo es un indicador de un inventario léxico limitado y un marcador de producción oral, pues un discurso con un número amplio de palabras funcionales suele relacionarse más con el habla que con la escritura.

Por su parte, los resultados del HÁR no mostraron diferencias entre los dos grupos ni entre los dos estilos de escritura.

En lo referente a la frecuencia de uso, los resultados fueron contradictorios en los dos grupos de participantes. En el grupo de LH, la producción

fue conforme a lo que se esperaba, mientras que, en el grupo L2, los resultados fueron contrarios a los esperados, aunque con diferencias mínimas.

Con esta variable, se concluye algo semejante a lo que se señaló con respecto al tipo de vocabulario: los estudiantes tienen un vocabulario básico —dado que la mayoría de las palabras usadas se clasifican entre las primeras 500 palabras más usadas en español—, con el cual pueden comunicarse eficazmente en algunas situaciones, pero probablemente no puedan hacerlo en contextos bien definidos como formales; por ejemplo, un ensayo académico o en una petición de una beca escolar.

En suma, se concluye que las escrituras analizadas en los dos grupos de participantes no poseen suficientes elementos léxicos que las distingan como un estilo formal o como un estilo informal; en otras palabras, los marcadores de formalidad o de informalidad encontrados son tan escasos que no posibilitan que los textos se reconozcan clara y distintamente bajo uno de los dos registros. El registro que se observa en las composiciones es principalmente neutro —según el tipo de vocabulario— y básico —según la frecuencia de uso del vocabulario—. Mientras que la densidad y la diversidad, por encontrarse cercanas al 50 %, no aportan suficiente evidencia para definir la escritura como formal o como informal.

Debido a que el número de participantes de este estudio es limitado, en investigaciones futuras resultaría conveniente realizar un experimento similar con un mayor número de participantes. Asimismo, se podrían recopilar los datos tanto en inglés como en español para comparar los resultados de las composiciones en ambos idiomas. Si las diferencias de registro se logran apreciar en las composiciones en inglés, esto significaría que los estudiantes tienen conocimiento de estas diferencias, pero no son capaces de marcarlas en la escritura en español.

Algo que se podría mejorar es la redacción de las instrucciones, de modo que se enfatice la importancia de dirigirse al destinatario de manera apropiada

según el nivel de formalidad que pida en cada situación.

Cabe mencionar que en este estudio se tomó como unidad léxica la “palabra”, pero la unidad léxica también puede ser asumida como “la palabra o el conjunto de palabras que tienen un solo significado” (Torres, 2003, p. 441). En este sentido, un tiempo compuesto constituiría una sola unidad léxica, lo cual es algo que se puede considerar en estudios futuros.

Una de las principales limitaciones del estudio fue el hecho de que no se encontró un número considerable de entradas léxicas en el diccionario de Batchelor (2006). Una opción para suplir esta carencia es combinar el uso de este diccionario con el de otros que categoricen las palabras de forma similar.

Por último, habría que hacer una comparación entre la comunicación oral y la comunicación escrita, para observar si hay diferencias entre estas dos modalidades. Como se expuso en la sección de estudios previos, se ha encontrado una marcada diferenciación de registros al comparar los registros orales con los registros escritos.

Las implicaciones pedagógicas de estos resultados apuntan hacia una necesidad de implementar, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las diferencias de registros tanto en las clases de español como L2, así como de LH, con el fin de que los estudiantes sean capaces de utilizar la lengua en diversas situaciones comunicativas. En este caso, los participantes tenían un nivel intermedio en español al momento de recoger los datos. Este nivel de competencia lingüística puede ser la causa de no encontrar diferencias marcadas entre los dos tipos de registros analizados.

Por otro lado, es posible que en niveles más avanzados se noten más las diferencias de registros. No obstante, si la instrucción en la enseñanza de lenguas no dedica tiempo a la diferenciación de registros y excluye la enseñanza de registros no estándares, es poco probable que los estudiantes adquieran las

herramientas necesarias para poder expresarse en contextos formales o en contextos informales.

Como se señaló en la introducción, en la enseñanza de LH una de las metas es desarrollar una variedad prestigiosa o estándar. Esto puede garantizar que los aprendices adquieran vocabulario y expresiones más formales, pero ¿qué pasa con la adquisición de un registro informal?, ¿debería continuar relegado en la enseñanza de LH?

## Referencias

- Ávila, R. (1986). Léxico infantil de México: palabras, tipos y vocablos. En *Actas del II Congreso Internacional sobre el español de América* (pp. 510-517). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Ávila, R. (1991). Densidad léxica y adquisición del vocabulario: niños y adultos. En *El español en América. Actas del III Congreso Internacional de Valladolid*, 3 a 9 de julio de 1989 (pp. 621-630). Consejería de Cultura y Turismo, Valladolid, España.
- Bailey, C. (2015). *Lextutor Frequency (Computer Software)*. Recuperado de <http://www.lexutor.ca/freq/>
- Batchelor, R. E. (2006). *Using Spanish synonyms*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carreras-Riudavets, F., Santana-Herrera, J., Hernández-Figueroa, Z., y Rodríguez-Rodríguez, G. (2011). *Parametizador morfológico de textos - ParamText TIP*. Recuperado de <http://tip.dis.ulpgc.es>; <http://tulengua.es/paramtext/>
- Chafe, W., y Danielewicz, J. (1987). Properties of spoken and written language. en R. Horowitz y S. J. Samuels (eds.), *Comprehending spoken and written language* (pp. 83-114). Nueva York: Academic Press.
- Cuba Vega, L., y Miranda Cuba, M. (2004). Las pruebas de riqueza léxica y su aplicación en español como lengua extranjera (ELE). En VII Congreso Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 5-9 de diciembre (pp. 815-830). La Habana. Recuperado de [http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/8/act/250/cuba\\_vega\\_lidia.pdf](http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/8/act/250/cuba_vega_lidia.pdf). Acceso restringido.
- Davies, M. (2006). *A frequency dictionary of Spanish: Core vocabulary for learners*. Nueva York: Routledge.
- Fairclough, M., y Belpoliti, F. (2016). Emerging literacy in Spanish among Hispanic heritage language

university students in the USA: A pilot study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(2), 185-201. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1037718>

Fairclough, N. (Ed.). (1992). *Critical language awareness*. Londres: Harlow.

Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Nueva York: Longman.

Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis. The critical study of language* (2.ª ed). Malasia: Longman.

Gutiérrez, M., y Fairclough, M. (2006). Incorporating linguistic variation into the classroom. En R. Salaberry y B. Lafford (Eds.), *The art of teaching Spanish: Second language acquisition from research to practice* (pp. 173-191). Washington, DC: Georgetown University Press.

Haché, A. (1991). *Aportes de las pruebas de riqueza léxica a la enseñanza de la lengua materna* (pp. 49-60). Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

Halliday, M. (2004). *An introduction to functional grammar*. Londres: Arnold; Nueva York: Oxford University Press.

López Morales, H. (1984). Enseñanza de la lengua materna. *Lingüística para maestros de español*. Madrid: Playor.

Torres, A. (2003). Riqueza léxica en textos narrativos escritos por estudiantes de Tenerife. En *Lengua, variación y contexto: estudios dedicados a Humberto López Morales* (pp. 435-449). Madrid: Arco Libros.

Valdés, G. (1995). The teaching of minority languages as academic subjects: Pedagogical and theoretical challenges. *The Modern Language Journal*, 79(3), 299-328. DOI: <https://doi.org/10.2307/329348>. Recuperado de <http://www.jstor.org.ezproxy.lib.uh.edu/stable/329348>. Acceso con suscripción

Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. En J. Kreeft Peyton y S. McGinnis, (Eds.), *Heritage languages in America: Blueprint for the future* (pp. 37-77). Washington, DC: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.

Zamora, R. (2013). *Particularidades lingüísticas en el discurso escrito de estudiantes bilingües universitarios de español de herencia* (Tesis para optar al grado de doctora en Español), Universidad de Houston, TX.

## Apéndice A. Composición informal

### Composición 1 (informal)

Nombre: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

#### Instructions:

Your best friend posted a Youtube® video on Facebook® about Spanglish (e.g. the mixture of English and Spanish during the same conversation). Write him/her and email in Spanish explaining if you think that Spanglish is an acceptable way of speaking or not, and why do you think so (300 words in Spanish)

#### Instrucciones:

Tu mejor amigo publicó un video de Youtube en Facebook acerca del espanglish (i. e. la mezcla del inglés y del español en la misma conversación). Escríbele un correo electrónico en español en el que le expliques si tú piensas que el espanglish es una forma aceptable de hablar o si no lo es, y di por qué piensas eso (300 palabras en español).

## Apéndice B. Composición formal

### Composición 2 (formal)

Nombre: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

#### Instructions:

Your Spanish professor wants to know your opinion about the use of Spanglish in the EE. UU. (e.g. the mixture of English and Spanish during the same conversation). Would you be more likely to agree with the idea of Spanglish being a monstrosity connected to the idea of a poor knowledge of English and Spanish or the belief that sees Spanglish as a

sign of proficient bilingualism and bilingual identity? Support your answer (300 words in Spanish)

Instrucciones:

Tu profesor de español quiere saber cuál es tu opinión acerca del *espanglish* (i. e. la mezcla del inglés y del español en la misma conversación). ¿Estás

de acuerdo con la idea de que el *espanglish* es una monstruosidad directamente conectada con la idea de un pobre conocimiento del inglés y del español; o estás de acuerdo con la idea que ve al español como un signo de la habilidad de los bilingües y de su identidad? Argumenta tu respuesta (300 palabras en español).

**How to reference this article:** Alamillo, R. (2019). Destrezas léxicas en la escritura formal e informal de estudiantes de español como segunda lengua y como lengua de herencia: un estudio comparativo. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(3), 503-519. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n03a12





# L'ARABE STANDARD ET L'ALGÉRIEN : UNE APPROCHE SOCIOLINGUISTIQUE ET UNE ANALYSE GRAMMATICALE

ÁRABE ESTÁNDAR Y ARGELINO: UN ENFOQUE SOCIOLINGÜÍSTICO  
Y UN ANÁLISIS GRAMATICAL

STANDARD ARABIC AND ALGERIAN LANGUAGES: A SOCIOLINGUISTIC APPROACH  
AND A GRAMMATICAL ANALYSIS

## Nassima Kerras

B. A. en Traduction et Interprétation,  
M. en Traduction, Universidad  
Autónoma de Barcelona, Ph. D. en  
Traduction, Universidad de Granada.  
Professeure de Culture et langue,  
Universidad Pompeu Fabra, Espagne.  
Calle Avellà, 1.<sup>er</sup> piso 7. 08003.  
Barcelona, España.  
nassima.traductrice.k@gmail.com  
[http://orcid.  
org/0000-0002-9700-8257](http://orcid.org/0000-0002-9700-8257)

## Moulay Lahssan Baya E.

Dr. en Traduction et Interprétation.  
Professeur de Traduction et  
Interprétation, Département de  
Traduction et Interprétation,  
Universidad de Granada (Espagne).  
Directeur du Groupe de Recherche  
HUM-835 «Traduction, Connaissance,  
et Culture», Universidad de  
Granada, Espagne.  
Calle Buensuceso, 11, Granada,  
España, 18002  
baya@ugr.es  
[http://orcid.  
org/0000-0002-3066-8082](http://orcid.org/0000-0002-3066-8082)

## RÉSUMÉ

L'objectif de notre recherche est de réaliser une comparaison entre la grammaire de la langue arabe et celle du dialecte algérien. L'algérien est le dialecte utilisé dans la vie quotidienne par les Algériens qui vivent en Algérie ou ailleurs. Les discours politiques se font en algérien, de même que les publicités, les séries télévisées, les films, la radio, la communication à travers les réseaux sociaux, etc. (Kerras et Baya, 2017). L'arabe est la langue officielle en Algérie. Malgré son importance dans le monde, son usage est limité à l'écrit, à la communication internationale entre pays arabes ou à l'enseignement (Ibrahimi, 2004). L'importance de l'arabe est présente en Algérie, mais la langue mère de cette nation est l'algérien, ainsi que le tamazight qui est pratiqué dans certaines régions (Chachou, 2008), il s'agit d'une langue qui appartient à plus de 42 000 000 habitants, qui l'utilisent quotidiennement pour exprimer leurs nécessités et sentiments, d'où l'importance d'étudier son évolution, grammaire et usage. Cette comparaison est réalisée entre les deux langues afin de comprendre le fonctionnement d'une langue vivante peu étudiée par les linguistes.

**Mots clés :** dialecte algérien ; identité ; grammaire ; langue arabe ; sociolinguistique.

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación es realizar una comparación entre la gramática de la lengua árabe y la gramática del dialecto argelino. El argelino se usa en el día a día de los argelinos residentes en Argelia u otros países. Los discursos políticos se realizan en argelino, así como la publicidad, las series de televisión, el cine, la radio, la comunicación por redes sociales, etc. El árabe es el idioma oficial de Argelia. Pese a su importancia en el mundo, su uso se limita a lo escrito, a la comunicación internacional entre países árabes o a la enseñanza. La importancia del árabe está presente en Argelia, pero la lengua madre de ese país es el argelino, al igual que el tamazight, que se emplea en ciertas regiones, es una lengua que pertenece a más de 42 millones de habitantes, que la usan de manera cotidiana para expresar sus necesidades y sentimientos; de ahí la importancia de estudiar su evolución, su gramática y su uso. Se realizó esta comparación entre las dos lenguas con el fin de

521

DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n03a09

Reçu : 2017-11-01 / Accepté : 2018-09-14 / Publié : 2019-09-27

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

comprender el funcionamiento de una lengua viva, poco estudiada por los lingüistas.

**Palabras claves:** dialecto argelino; identidad; gramática; lengua árabe; sociolingüística.

### ABSTRACT

This research study aims to present a comparison between Arabic language grammar and Algerian dialect grammar. Algerian is used daily by Algerians resident in Algeria and other regions. Political discourses are performed in Algerian, as well as advertising, television series, film, radio, communication through social media, and so on. Arabic is Algeria's official language. Despite its importance over the world, its use is limited to writing, international communication between Arabian nations, and instruction. The importance of Arabic is present in Algeria, but the country's mother tongue is Algerian —along with Tamazight, which is used in some regions—. This language belongs to over 42 million inhabitants, who use it on a daily basis to convey their needs and feelings; hence the importance to study its evolution, grammar, and use. The purpose of comparing both languages was to understand the inner workings of a living language, little studied by linguists.

**Keywords:** Algerian dialect; identity; grammar; Arabic language; sociolinguistics.

## Introduction

Le dialecte algérien est une langue vivante et est utilisée quotidiennement par les interlocuteurs dans tous les comportements de la société et les dialogues familiaux ou autres. Beaucoup de débats existent autour des langues vernaculaires (Ravel, 2013, p. 5). La diglossie existante dans le monde arabe du point de vue linguistique doit être démontrée, en particulier entre l'arabe standard (al-fuṣṣḥa') et le dialecte pratiqué dans chaque pays ou région arabe. La diglossie est donc définie comme l'utilisation alternative de deux variétés de la même langue dans différents contextes de praxis communicative ; cela est évident entre l'arabe classique et l'arabe dialectal (Martínez, 2018, p. 361). Dans notre cas, il s'agit de l'arabe classique comparativement au dialecte algérien. La première langue est enseignée à l'école alors que le dialecte est la langue de communication, ou langue vernaculaire, qui est connu comme 'āmmiya ou dariya'. C'est-à-dire, ce qui est habituellement connu sous le nom de dialectes arabes (Vicente, 2011, p. 353). Plusieurs analyses démontrent que la séparation entre ces deux variétés est très difficile à mettre en évidence pour diverses raisons. La notion diglossie a été utilisée et mise en relief pour la première fois en Algérie en 1930 en raison de la coexistence de deux langues, l'une écrite et l'autre parlée. La diglossie signifie la coexistence de deux registres, un écrit et un parlé ; le premier n'est pas parlé et le second n'est pas écrit.

Cette dichotomie a engendré des positions contradictoires entre ceux qui prônent l'enseignement des dialectes et son importance à côté de l'arabe standard, et ceux qui sont réticents ou carrément contre l'enseignement du dialecte pour des raisons souvent politiques et idéologiques. Selon Boussofara-Omar (2006), certains intellectuels et chercheurs arabes préfèrent décrire la situation par des termes tels que crise, ou conflit, tandis que d'autres voient le problème comme un problème social.

Après ce bref exposé sur la situation linguistique dans le monde arabe, en particulier sur le sujet délicat et important de la diglossie, nous revenons au thème central de notre recherche qui consiste à comparer la grammaire de la langue arabe et celle du dialecte algérien. Le motif qui nous a poussé à faire cette recherche est la croissante demande d'enseignement du dialecte algérien en Europe, et la difficulté d'enseigner une variété de l'arabe standard dont le vocabulaire, la phonétique et la grammaire sont distincts. Beaucoup d'étudiants européens qui ont acquis la langue arabe et commencent à étudier l'un des dialectes arabes trouvent une différence entre les deux variétés linguistiques, tout comme un étudiant qui a acquis un dialecte à la maison, mais l'apprentissage de la langue arabe lui est difficile en comparaison à la langue utilisée par ses parents.

L'algérien a évolué à travers le temps tout comme les autres langues ; l'apparition de l'écriture en algérien est récente, seul l'arabe et le français sont les langues de l'écrit en Algérie (Ibrahimi, 2004). Actuellement, les textes publicitaires, les annonces dans les journaux, les communications dans les réseaux sociaux et les messages téléphoniques se font en partie en algérien (Kerras et Faber, 2012 ; Kerras et Baya, 2017). Cette évolution et l'usage quotidien de cette langue nous pousse à observer et étudier le fonctionnement du dialecte.

Il est bien évident que le dialecte est essentiellement parlé et il n'est pas codifié, mais à partir du moment où les manifestations écrites commencent à croître, il sera nécessaire de faire l'effort d'étudier le fonctionnement de ce dialecte. Tout dialecte a un fonctionnement lexical et syntaxique qu'il faut mettre en évidence avec le temps lorsque le besoin de correspondre devient indispensable.

L'arabe standard a subi des distorsions avec le temps dans tous les pays arabes, mais les évolutions des langues dialectales sont différentes d'un pays à un autre en raison des facteurs contextuels de chaque pays et des interventions d'acteurs différents.

## Sociolinguistique

L'évolution du dialecte algérien sera analysée au sein d'une société qui utilise cette variété linguistique comme langue mère, malgré le caractère officiel de la langue arabe standard dans la législation algérienne, les livres scolaires et la presse dite arabophone. La langue française était une langue importante due à l'histoire de l'Algérie, les médias et les études se faisaient en langue française. Après l'instauration d'une politique arabisante, l'arabe est devenue la langue officielle dans la législation algérienne, même si son usage dans la vie courante est assez limité depuis les années soixante (Ibrahimi, 2004). L'utilisation de l'arabe se limite à l'enseignement primaire et secondaire, et parfois universitaire pour les branches littéraires. Les autres branches sont enseignées principalement en français, comme la médecine, la pharmacie, la technologie ou l'architecture.

524

La langue arabe est utilisée à l'écrit au même titre que le français (journaux, documents officiels, et littérature) étant donné que l'Algérie est un pays bilingue (Chachou, 2008). Le dialecte algérien a toujours existé, c'est la langue de communication à la maison avec la famille, dans la rue avec les amis, mais ce dialecte a acquis une importance primordiale ces dernières années, car il s'utilise de plus en plus à l'écrit dans plusieurs domaines (publicité, annonce, sous-titrage, revue, radio, etc.) (Baya et Kerras, 2016). Instinctivement l'algérien parle son dialecte spontanément, contrairement à l'arabe standard. Le développement technologique en Algérie nous permet d'observer encore plus l'usage du dialecte algérien en comparaison aux autres langues qui s'utilisaient beaucoup plus dans le passé. Le français était la langue utilisée par les Algériens pour la communication de masse, sauf que ces dernières années l'usage du dialecte algérien s'est de plus en plus généralisé (Chachou, 2008). Les langues vernaculaires sont présentes dans plusieurs pays, d'où l'importance de les étudier. Beaucoup de langues vernaculaires ont acquis petit à petit un statut de langue officielle même si le

processus d'aménagement linguistique est lent, tel que le luxembourgeois ou le maltais: «Le luxembourgeois est de plus en plus utilisé dans des situations formelles jadis réservées au français» (Fehlen, 2004, p. 33).

Le dialecte algérien manque de codification et de consentement entre chercheurs. Il est écrit soit en lettre latine ou en lettre arabe, et cela dépend de l'interlocuteur et sa préférence linguistique ou son niveau éducatif. À l'écrit comme à l'oral il y a des différences bien marquées entre l'arabe et l'algérien, comme nous le constaterons lors l'analyse pratique des deux variétés ; la morphosyntaxe et le lexique sont propres au dialecte algérien en raison du passé du pays et le frottement de diverses civilisations avec la culture algérienne, comme l'explique Ibrahimi :

Après l'Antiquité où la présence du punique et du latin était attestée, le long séjour des Ottomans à partir du XVI<sup>e</sup> siècle va, sans bouleverser le paysage linguistique désormais partagé entre régions berbérophones et régions arabophones, sensiblement influencer sur les variétés langagières urbaines (Alger, Béjaïa, Médéa, Constantine et Tlemcen) qui ont emprunté nombre de vocables turcs dans des domaines divers de la vie quotidienne (cuisine, habillement, noms de métiers, patronymes, etc.). Durant toute cette période et même avant l'arrivée des Ottomans, les Algériens ont aussi été en contact avec des langues européennes. Ce fut, notamment, le cas de l'espagnol dans l'Ouest du pays, en raison d'abord de la présence coloniale espagnole durant trois siècles dans la ville d'Oran. Puis, plus tard, de la présence sous l'occupation française d'une forte proportion [...]. Toutefois, c'est le français qui a le plus perduré et influencé les usages, bouleversé l'espace linguistique et culturel algérien. Les circonstances de son intrusion, dans cet espace, lui ont conféré un statut particulier dans la société algérienne coloniale et post-coloniale. (Ibrahimi, 2004, p. 23)

La diachronie linguistique en Algérie est simple : l'algérien a toujours existé puisqu'il est appris dès la naissance, sauf que d'autres langues ont pris le dessus durant des années tel que le français. C'est une richesse d'avoir autant de langues en compétition dans un même pays, mais l'évolution de l'algérien est intéressante, puisque nous arrivons à écrire en

algérien même sans codification. Il faut étudier cette assignation fonctionnelle, en prenant en considération l'espace géographique et historique, le contact des langues et des civilisations qui sont passées par l'Algérie, le fonctionnement de la langue par rapport à la langue officielle (l'arabe) et l'influence des langues étrangères afin de reconnaître l'étymologie des mots, la logique de la grammaire, et l'importance de l'identité.

Nicolai et Ploog (2013, p. 202) font une comparaison intéressante entre le latin et les langues vulgaires comme suit : «Un tel éloignement du latin vulgaire de la norme écrite que l'on ne peut plus le décrire comme la variété d'une langue, mais comme plusieurs langues vulgaires indépendantes». C'est une comparaison qu'on peut faire entre l'arabe standard et les autres langues vernaculaires : l'algérien est fondé sur la langue arabe et sur l'étymologie de langues étrangères véhiculées par l'histoire de ce pays.

L'arabe est la principale langue qui a donné naissance au dialecte algérien, qui fonctionne de façon indépendante suivant sa propre phonétique, car son étymologie est partiellement distincte ainsi que sa morphosyntaxe comme il sera examiné dans le chapitre suivant. Nicolai et Ploog (2013, p. 210) examinent le fonctionnement du latin et des langues romanes, et cette comparaison est primordiale pour comprendre le fonctionnement du dialecte algérien par rapport à l'arabe : «Les altérations dans la morphosyntaxe amènent les langues romanes à se différencier typologiquement du latin». L'algérien est fondé sur la langue arabe mais aussi sur les langues qui ont partagé son passé (le turc, l'espagnol, le français et le berbère principalement), et les langues actuelles de science et technologie tel que l'anglais. La même comparaison a été faite par Nicolai et Ploog pour comparer le latin et les langues vulgaires :

Outre ces modifications internes, le vocabulaire du latin vulgaire connaît également des innovations dues aux emprunts. [...] La naissance des langues vulgaires présuppose une fragmentation du latin en différentes langues qui s'éloignent tant de lui qu'entre elles. Pour expliquer une telle évolution, le changement phonétique

usuel n'est pas suffisant. C'est plutôt une combinaison de différents facteurs : des différences diatopiques, chronologiques et sociales au sein du latin, ainsi que le contact du latin avec d'autres langues et surtout l'effondrement de l'Empire romain. (Nicolai et Ploog, 2013, pp. 215-216)

Fehlen (2004, p. 31) mentionne le découpage d'une langue selon la frontière linguistique en analysant la langue francique. C'est le cas pour notre analyse car la phonétique repose sur la géographie du pays, un Algérien prononce différemment un mot arabe qu'un Égyptien, par exemple, pour des raisons géographiques (Roman, 1974, p. 126). La société influe sur la formation d'une langue comme on vient de le signaler : l'histoire a des implications, ainsi que la géographie, la culture, etc. ; et la grammaire est forcément différente, car on parle de structure différente, de l'emprunt, d'une logique distincte. Fehlen (2004, p. 31) a fait une étude sur la grammaire du luxembourgeois et considère l'étude d'une langue en autonomie importante pour la compréhension de la grammaire : « On ne peut comprendre la grammaire du luxembourgeois que si on le traite comme langue autonome ». Le même auteur exprime l'absence d'une politique d'aménagement linguistique et c'est le cas en Algérie. On vit une situation de plurilinguisme qu'il faut admettre, et donner la chance à une langue vivante d'évoluer est essentiel pour affirmer son identité.

Prenons comme exemple le cas des enfants et l'apprentissage des langues en Algérie : un enfant de quatre ans qui a la possibilité de rejoindre la crèche (n'étant pas obligatoire), bénéficient d'une formation pré-scolaire en dialecte algérien, les encadreurs qui n'ont pas nécessairement une formation en langue arabe standard donnent le maximum de connaissance en algérien en intégrant au fur et à mesure l'arabe standard à travers des chansonnettes et des jeux. Ces enfants ont moins de difficulté une fois arrivés à l'école primaire que ceux n'ayant pas bénéficiés de ce type de scolarité.

Par ailleurs, l'enseignement du marocain ou du syrien très demandé en Europe exige des bases de grammaire et un programme pédagogique même si la langue n'est pas encore codifiée. Les enseignants



essayent de se baser sur la grammaire de la langue arabe standard, mais les différences sont palpables (Berlinches, 2016 ; Moscoso García et Nouaouri Izerelli et Rodríguez García, 2013) même si les dialectes sont issus de la langue arabe standard. Ces dernières années, beaucoup de linguistes essaient d'explorer les dialectes du point de vue grammatical (Berlinches, 2016 ; Louis, 2008 ; Nasrallah et Hassani, 2007 ; Girod et Aziz, 2016) par rapport à leur usage quotidien et la nécessité absolue pour communiquer et écrire. Mais le niveau éducatif en arabe dans certains pays n'est pas à la portée de la majorité en comparaison aux langues maternelles qui sont maîtrisées par tous les interlocuteurs.

Il est primordial de faire une comparaison grammaticale entre l'arabe et l'algérien pour analyser leurs spécificités.

### Analyse grammaticale

526

Cette étude est fondée sur la chronologie du programme du livre «Gramática Práctica de Árabe» (Hernández, 2009), utilisé pour l'enseignement de la langue arabe pour étrangers. Ce livre a été choisi comme référence pour nous permettre de faire une comparaison avec le dialecte algérien. Cette comparaison est purement grammaticale, et est divisée en sections. Premièrement, on analyse la catégorie nominale ; ensuite, la catégorie verbale ; la troisième section aborde les adverbes et les conjonctions adverbiales ; la quatrième partie est fondée sur les pronoms ; la cinquième partie réunit les prépositions ; et la dernière partie expose les autres particularités restantes de la langue arabe, pour arriver à une conclusion générale.

### La classification nominale

- *Le nom propre et le nom commun* (اسم العلم واسم الجنس) est similaire entre l'arabe et l'algérien, la différence est dans la phonétique qui est dissemblable (Cantineau, 1960). Prenons comme exemple la prononciation du mot arabe « النيل » [le Nil].

**Tableau 1** Comparaison du pluriel irrégulier entre l'arabe et l'algérien

Arabe	Algérien	Traduction
أبواب	ببيان	Portes
نوافذ	تيفان	Fenêtres
كبار	كبار	Grands
حمر	حمرين	Rouges
بنوك	بنكات	Banques
حيتان	حوت	Baleines
أزقة	زئق	Rues
أحذية	سبابيط	Chaussures
علب	قوابس	Boîtes

- Il y a des noms au *masculin* et d'autres au *féminin* (المذكر والمؤنث), et la règle est similaire entre les deux langues, à part la phonétique qui reste divergente.
- Quand on parle des substantifs il faut signaler la différence entre *le duel* en arabe et *le pluriel* (المتنى والجمع) (Kouloughli, 1996), par contre, l'algérien n'utilise jamais le duel, il n'existe que le singulier et le pluriel<sup>1</sup>.
- Le pluriel algérien peut être différent de la langue arabe, par exemple : le mot « كتاب » [livre] dont l'orthographe est similaire, mais la phonétique est distincte ; le pluriel est divergent entre les deux langues : « كُتُب » [livres] en arabe et « كتوبة » [livres] en algérien. Le pluriel régulier fonctionne semblablement entre les deux langues, mais les pluriels irréguliers se distinguent parfois, comme nous pouvons observer dans le Tableau 1.
- Beaucoup de *noms d'action* (المصدر) sont similaires quand ils s'utilisent en arabe (درس - علم) [cours - science] la phonétique diffère évidemment, et beaucoup sont utilisés en français (la pratique, etc.).
- *Les noms de lieu et de temps* (اسم المكان واسم الزمان) (مغرب - مكتبة - مدرسة) [école - Maroc] sont similaires.

1 En algérien il y a une différence entre le pluriel masculin et le pluriel féminin, mais la déclinaison ne se fait jamais, car la dernière lettre est toujours aspirée.

- librairie], à part ceux utilisés en français (marché, village, trémie, passage, pharmacie, etc.).
- *Les noms d'instruments* (اسم الآلة) sont similaires à part la phonétique (مقص - ممحاة - مفتاح) [ciseaux - gomme - clé], et ceux utilisés en français (stylo, violon, etc.).
- *La déclinaison* (الإعراب) est un sujet très important dans l'enseignement de la langue arabe (مرفوع - منصوب - مجرور) [nominatif - accusatif - génitif], mais son usage est absent en algérien qui ne décline jamais, et absorbe toujours la voyelle de la dernière lettre du mot<sup>2</sup>.
- *Le complément du nom* (الإضافة) a la même structure dans les deux langues, sauf qu'en algérien la déclinaison ne se fait pas, la phonétique est différente, et le choix des mots est dissemblable. Prenons comme exemple la phrase suivante en arabe (رأيت أرنب البنت) [j'ai vu le lapin de la fille] et son équivalent en algérien (شفت قنينة الشيرا) : la structure grammaticale est la même, mais l'origine de la sélection naturelle des mots est différente<sup>3</sup>.
- *Le complément direct* (المفعول به) possède la même structure dans les deux langues.
- *L'usage de Inna et ses sœurs* (إن وأخواتها) est différent car il n'y a pas de déclinaison. En algérien les particules suivantes sont utilisées (إن - أن - لكن - كأن - لأن) [parce que - comme si - mais - que - certainement], et pas celles-ci (لعل - ليت) [j'espère - peut être].
- *L'usage de Kaana et ses sœurs* (كان وأخواتها) est différent car il n'y a jamais de déclinaison. En algérien les particules suivantes sont utilisées avec une phonétique différente (ظل - ما زال - كان - أصبح - صار) [toujours - il continue - il est devenu - il est devenu - il était], et pas celles-ci (ليس - أمسى - ما انفك) [il continue - il est devenu - ne/pas].
- *L'usage de Kaada* (كاد) et ses sœurs est différent car il n'y a jamais de déclinaison. En algérien les particules suivantes sont utilisées avec une phonétique différente (بدأ - جعل) [il a commencé], et pas celles-ci (كاد - أو شك - أنشأ - أخذ - عسى أن -) [j'espère que - être sur le point de].
- *Les participes actifs* (اسم الفاعل) sont similaires entre les deux langues (مترجم - مترجم - كاتب) [assistant - marié - écrivain], mise à part la phonétique et quelques exceptions (محمم) [rougeâtre].
- *Les participes passifs* (اسم المفعول) sont similaires entre les deux langues, mise à part la phonétique (مكتوب - مرتب - محترم) [respectable - ordonné - écrit].
- *Le complément de temps et de lieu* (المفعول فيه) est différent, car l'arabe utilise un adverbe, par exemple (أعمل صباحا - يمشي يمينا) [il marche à droite - je travaille le matin] et l'algérien utilise une préposition plus l'adverbe (نخدم في الصباح - يمشي على ليمنا) [il marche à droite - il travaille le matin].
- *Le complément absolu* (المفعول المطلق) est distinct. Il ne s'utilise pas de la même façon sauf en arabe. Par exemple, la phrase arabe (سافر سفرا طويلا) [il a fait un long voyage] dont la structure est différente en algérien (كان لفوياج طويل بزاف) [le voyage était très long], ne se rapproche pas du tout à la structure arabe. En arabe, un verbe est utilisé avec un complément absolu plus l'adjectif, par contre, l'Algérien utilise la particule (كان) [était] pour marquer le passé, le substantif d'origine française, l'adjectif et l'adverbe.

2 Les noms diptotes ne sont pas pris en considération en algérien, car la déclinaison ne se fait jamais.

3 Dans ce cas là, le verbe est d'origine arabe, mais le nom et son complément sont d'origine tamazight.

La forme la plus approximative est la suivante, (فرح الطالب فرحا شديدا) [L'élève était très content] mais la structure du complément absolu est différente en algérien (فرح الطالب واحد الفرحة كبيرة) [L'élève était très content] car un substantif est utilisé et la formation est distincte de l'arabe.

- *Le complément d'état (الحال)* est distinct : en arabe un nom est utilisé (دخل الرجل ضاحكا) [l'homme est rentré en souriant], alors qu'en algérien un verbe est utilisé au lieu du nom (الرجل يضحك) [l'homme est rentré et sourit].
- *Le complément de spécification (التمييز)* est également différent (عنده هكتارا أرضا) [il a une terre d'un hectare de superficie], et en algérien nous avons besoin d'une préposition pour introduire le complément (عندو هكتار تع لرض) [il a une terre d'un hectare de superficie].
- *Le complément de cause et de finalité (المفعول لأجله والمفعول له)* ne s'utilise pas en algérien, lors de la traduction de cette phrase (أدرس العربية تحدثاً مع صديقي السوري) [j'étudie l'arabe en conversant avec mon ami syrien] il faudra carrément restructurer la phrase.
- *Le complément de compagnie (المفعول معه)* (أعمل وطيبياً) [je travaille comme médecin] est inexistant en algérien.

528

### La structure verbale

- *La conjugaison du présent (الفعل المضارع)* dépend des pronoms personnels. Nous observons une

similitude entre certains pronoms personnels ( أنت - هو - هي ) [elle - il - tu] et une différence entre d'autres, la phonétique est distincte également (Guellil et Azaouaou, 2017) (Voir Tableau 2).

— *La conjugaison au passé (الفعل الماضي)* est très similaire à part les pronoms suivants (أنتم-هم) [vous - ils] (Tableau 3).

*Les verbes réguliers sourds (الفعل الصحيح المضاعف)* se conjuguent différemment (Baccouche, 1998). En arabe la deuxième consonne est doublée à la première personne du singulier du verbe (مرّ) [passer par], par exemple : (أنا مررت) [je suis passée par], par contre en algérien ce n'est pas le cas, voyons la différence dans le Tableau 4.

La même remarque se fait pour *les verbes irréguliers défectifs*. Par exemple, le verbe (محّ يمحو) [effacer] à la première personne du singulier la lettre (ح) se convertit en (و) en arabe (محوت) [j'ai effacé], par contre en algérien elle se convertit en (ي) avec une prononciation (محييت) différente [j'ai effacé].

*La conjugaison à l'impératif (الأمر)* est distincte entre les deux langues, comme indiqué par les exemples du Tableau 5.

Tableau 2 Comparaison du présent de l'indicatif entre l'arabe et l'algérien

Pronoms personnels	Traduction	Arabe	Algérien	Traduction
أنا	Je	أكتب	نكتب	J'écris
أنت	Tu	تكتب	تكتب	écris
أنت	Tu (féminin)	تكتبين	تكتبي	écris
هو	Il	يكتب	يكتب	écrit
هي	Elle	تكتب	تكتب	écrit
نحن	Nous	نكتب	نكتبو	écrivons
أنتما	Vous (duel)	نكتبان	/	/
أنتما	Vous (duel. F)	نكتبان	/	/
أنتم	Vous	تكتبون	تكتبو	écrivez
أنتن	Vous (fém)	تكتبن	/	écrivez
هما	Ils (duel)	يكتبان	يكتبو	/
هما	Elles (duel)	تكتبان	/	/
هم	Ils	يكتبون	يكتبو	écrivent
هن	Elles	يكتبن	/	écrivent

Tableau 3 Comparaison du passé entre l'arabe et l'algérien

Pronoms personnels	Traduction	Arabe	Algérien	Traduction
أنا	Je	كُتِبْتُ	كُتِبْتُ	j'ai écrit
أنت	Tu	كُتِبْتَ	كُتِبْتَ	as écrit
أنت	Tu (féminin)	كُتِبْتِ	كُتِبْتِ	as écrit
هو	Il	كُتِبَ	كُتِبَ	a écrit
هي	Elle	كُتِبَتْ	كُتِبَتْ	a écrit
نحن	Nous	كُتِبْنَا	كُتِبْنَا	avons écrit
أنتما	Vous (deux)	كُتِبْتُمَا	/	/
أنتما	Vous (deux. F)	كُتِبْتُمَا	/	/
أنتم	Vous	كُتِبْتُمْ	كُتِبْتُمْ	avez écrit
أنتن	Vous (fém)	كُتِبْتُنَّ		avez écrit
هما	Eux deux	كُتِبَا		/
هما	Eux deux. F	كُتِبْتَا	/	/
هم	Ils	كُتِبُوا	كُتِبُوا	ont écrit
هن	Elles	كُتِبْنَ	/	ont écrit

Tableau 4 Comparaison des verbes irréguliers sourds entre l'arabe et l'algérien

Pronoms personnels	Traduction	Arabe	Algérien	Traduction
أنا	Je	مررت	مَرَّيْتُ	suis passé (e)
أنت	Tu	مررت	مَرَّيْتُ	es passé
أنت	Tu (féminin)	مررت	مَرَّيْتُ	es passée
هو	Il	مر	مَرَّ	est passé
هي	Elle	مرت	مَرَّتْ	est passée
نحن	Nous	مررنا	مَرَّرْنَا	passés
أنتما	Vous (deux)	مررتما	/	/
أنتما	Vous (deux.F)	مررتما	/	/
أنتم	Vous	مررتم	مَرَّرْتُمْ	êtes passés
أنتن	Vous (fém)	مررتن	مَرَّرْتُمْ	êtes passées
هما	Eux deux	مرا	/	/
هما	Eux deux. F	مرتا	/	/
هم	Ils	مروا	مَرَّوْا	sont passés
هن	Elles	مررن	/	sont passées

La voix passive (الفعل المبني للمجهول) est distincte, car en arabe le verbe est utilisé à la forme passive plus le complément (نائب فاعل), par contre en algérien le verbe est utilisé à l'impersonnel en conjuguant au pluriel absent (هم) [ils]. Par exemple : l'arabe utilise le verbe au singulier à la forme passive «قيل» [il a été dit] et l'algérien utilise le même verbe au pluriel «قالوا»<sup>4</sup> [ils ont dit].

4 Ou bien au présent passive «باع» et en algérien le pluriel «بيبعوا».

### Organisation sémantique-pragmatique des adjectifs

- *L'adjectif* (النعت والمنعوت) a la même formation en algérien et en arabe.
- *Le comparatif* (اسم التفضيل) est distinct entre les langues, car l'arabe utilise la forme «أفعل» pour former le comparatif ou le superlatif, et l'algérien utilise l'adjectif en ajoutant la préposition «على» [que]. Par exemple lorsque la

Tableau 5 Comparaison de l'impératif entre l'arabe et l'algérien

Pronoms personnels	Traduction	Arabe	Algérien	Traduction
أنت	Tu	اكتب	كُتِبْ	écris
أنت	Tu (féminin)	اكتبي	كتبي	écris
أنتما	/	اكتبوا	/	/
أنتم	Vous	اكتبوا	كتبوا	écrivez
أنتن	Vous (féminin)	اكتبن	/	écrivez

beauté d'une personne est comparée en arabe, le comparatif est employé plus la préposition « أجمل من » [plus beau que], et en algérien un autre adjectif est utilisé « شباب على » [plus beau que] plus la préposition « على » [que]. L'adjectif algérien « شباب » signifie « jeunes » en arabe standard.

530

- *Les adverbess de lieux* (ظروف الزمان) sont semblables entre les deux langues, sauf pour les exemples suivants : « أسفل » [en bas] en arabe et son équivalent algérien « تحت ». La préposition « أمام » [devant] est utilisée en arabe et « قدام » en algérien. « بجانب » [à côté] est utilisée en arabe et « خدائي » en algérien. « قرب » [près] est utilisée en arabe et « قريب من » en algérien. Les autres prépositions sont similaires avec une différence phonétique bien marquée.
- *Les adverbess de temps* (ظروف الزمان) sont similaires parfois et distincts d'autres fois, voyons les exemples : en arabe « خلال » ou « أثناء » [entre temps] est utilisé et en algérien le mot « pendant » est généralement utilisé. L'adverbe arabe « أمس » est phonétiquement très distinct de l'algérien « يامس ». Pour signaler l'avant-dernier jour « أول أمس » est utilisé et en algérien le mot « لولبارح »<sup>5</sup>.

5 Pour parler du lendemain, en arabe le mot « غدا » est utilisé et en algérien le mot « غدوا ».

### Les pronoms

*Les démonstratifs* (أسماء الإشارة) sont distincts aussi, comme nous voyons dans les Tableaux 6 et 7.

*Les interrogatifs* (أسماء الإستفهام) sont différents ; la particule « هل » [Est-ce que] est inexistante en algérien tout comme la particule « | » [Est-ce que]. L'équivalent de l'interrogatif « من » [Qui] est « شكون » en algérien. La particule « ما » [Lequel/Laquelle] est similaire. L'interrogatif « ماذا » [Que/Quoi] est totalement différent « واش » ou bien « شاه » ou bien « شولى » en algérien. La particule « كيف » [Comment] est similaire mais la phonétique est différente. L'interrogatif « أين » [Où] est utilisé en arabe et « وين » en algérien. Pour parler du temps l'arabe utilise « متى » [Quand] et l'algérien « وينت ». Pour demander la quantité l'arabe utilise « كم » [Combien] et l'algérien « شحال » d'origine tamazight. Pour demander la préférence, l'arabe utilise

Tableau 6 Comparaison des démonstratifs entre l'arabe et l'algérien

Démonstratifs	Arabe	Algérien	Traduction
Singulier	هذا	هذا	ce
	هذه	هذي	cette
Duel	هذان	/	/
	هذين	/	/
	هتان	/	/
	هتين	/	/
Pluriel	هؤلاء	هذو	Ces



Tableau 7 Comparaison des démonstratifs entre l'arabe et l'algérien

Démonstratifs	Arabe	Algérien	Traduction
Singulier	ذلك	هذاك	Celui-là
	تلك	هذيك	Celle-là
Duel		/	/
	ذانك	/	/
	ذينك	/	/
Pluriel	تلك		Ceux-là
	أولئك	هذوك	Celles-là

«أي» ou «أية» [Lequel/Laquelle] et l'algérien «وينها» ou «وينه».

Pour les interrogatifs composés les équivalents sont totalement différents : «بما» [Avec quoi] et l'équivalent en algérien «عن ماذا» [De quoi] et son équivalent en algérien «واش» [En quoi] et son équivalent en algérien «فاش» [Pourquoi] et son équivalent en algérien «مما» [De quoi] et son équivalent en algérien «مناش/ماش».

- *Les pronoms personnels (الضمائر)* sont pratiquement similaires sauf pour la phonétique, le pluriel féminin, et l'absence du duel (voir Tableau 8).
- *Les pronoms possessifs (الضمائر المتصلة)* sont pratiquement similaires à différence de la phonétique, le pluriel féminin, et l'absence du duel (Voir le Tableau 9).
- *Les relatifs (الأسماء الموصولة)* sont distincts également (voir Tableau 10).
- *Les particules de possessions (أدوات الملكية)* «ن» et «عند» [avoir] s'utilisent de la même façon entre les deux variétés avec une phonétique distincte, mais l'algérien n'utilise jamais la particule «لدى» [avoir].

## Les prépositions

- L'usage des *prépositions (حروف الجر)* est le même, sauf pour la préposition «إلى» [à] dont l'équivalent est «ل» [à], la préposition «منذ» [depuis] s'utilise et est généralement remplacée par «من». La préposition «كأن» [comme] est utilisée en algérien comme le mot «كئما» qui, lui, ne s'utilise pas en arabe standard.
- *Les conjonctions (أدوات الربط)* sont similaires, mais «ف» [et] ni «بل» [sinon] ni «أم» [ou] ne sont jamais utilisées en algérien.

## Les autres particularités

- *Les numéros cardinaux (الأعداد الأصلية)* sont différents également, l'algérien utilise le masculin et féminin du numéro (un) «واحد» [un] et «وحدة» [une], et à partir du deux il existe une seule forme féminine pour tous les substantifs. Par contre l'arabe utilise la forme masculine et féminine (ثلاث/ ثلاثة أحد عشر، / إحدى عشرة) [trois, onze] selon des règles établies par les grammairiens arabes et l'énumérateur correspondant.
- *Les numéros ordinaux (الأعداد الترتيبية)* par contre sont similaires, sauf que la prononciation est différente.
- *Les diminutifs (اسم التصغير)* s'utilisent de façon similaire, voyons les exemples suivants (رجيل) [petit homme] - (دويرة) [maisonnette].
- *Les six noms (أب - أخ - حم - نو - فم - هن)* [père - frère - beau-père - doté de - bouche - vulve] sont d'usage limité en algérien. L'algérien utilise (أب - أخ) [père - frère] selon l'usage de l'arabe, mais les autres noms ne s'utilisent jamais.
- *L'orthographe de la hamza (الهزة)* est similaire dans les deux variétés langagières.
- *L'usage des noms d'orthographe spéciale (الأسماء المنقوصة)* (المقاهي - مقاهي) [cafés - les cafés], car en algérien la déclinaison ne se fait jamais.

**Tableau 8** Comparaison des pronoms personnels entre l'arabe et l'algérien

Arabe	Algérien	Traduction
أنا	أنا	Je
أنت	نت	Tu
أنت	نت	Tu (féminin)
أنتما	/	Vous (deux)
نحن	حنا	Nous
أنتم	نتوما	Vous
أنتن	/	Vous (féminin)
هو	هو	Il
هي	هي	Elle
هما	/	/
هم	هما	Ils
هن	/	Elles

**Tableau 9** Comparaison des pronoms possessifs entre l'arabe et l'algérien

Arabe	Algérien	Traduction
ي	ي	Mon
ك	ك	Ton
ك	ك	Ton
كما	/	/
نا	نا	Nos
كم	كم	Votre
كن	كم	Votre féminin
ه	ه	Son
ها	ها	Sa
هما	هم	/
هما	هم	/
هم	هم	Leur
هن	هم	Leur

532

- *Les particules de négations* (أدوات النفي) utilisées sont « لا » [ne] et « ما » [ne] et « غير » [pas], l'usage de la particule « ما » [ne] est différent en algérien, car elle est utilisée pour nier le présent et en arabe c'est une particule qui nie le passé seulement. En contrepartie, les particules suivantes ne sont pas utilisées en algérien « كل » [non] ni « لن » [ne] ni « لم » [ne] ni « عدم » [sans] ni « ليس » [ne].
- *Les particules de finalité* (الأدوات الدالة على الغرض) utilisées dans les deux variétés langagières sont « ل » [pour] et « حتى » [afin]. En algérien « كي » [pour] et « لكي » [pour] ne sont pas utilisées.
- *Les particules de comparaison* (أدوات التشبيه) en arabe varient aussi. La particule « ك » [comme] est utilisée et en algérien « كيف ». La particule « مثل » [comme] s'utilise dans les deux variétés langagières. La particule « كما » [comme] et en algérien « كيما ». Comme la particule « كأن » [comme si] est utilisée en algérien avec une phonétique distincte.
- L'usage des deux variétés est variable du point de vue étymologique et syntaxique (Bouhadiba, 2017 ; Dardour, 2008). L'étymologie des mots peut être arabe, français (sirop - ticket - pommade - trousse - sac - café presse - loto

- fourgon - bicyclette - complexé - journal - collège - portable - cartable - connexion - randonnée - crédit - short - restaurant - jus - concours - examen), espagnole et catalane (chancla [mule] - zapato [chaussure] - lejía [eau de javel] - siesta [sieste] - catifa [tapis]), turque (طبيسي [assiette] - خردة [tout droit] نيشان [chaussette] - تقشيرة [bric-à-brac] - زردة [festin] - كاسه [un gant]) ou tamazight (chira [fille] - chalaghém [moustache] - fakroun [tortue] - hidoura [peau de mouton] - jrana [grenouille] - mazouzi [cadet] - fartatou [papillon] - zarmoumia [lézard] - zrodia [carotte] - zhar [chance] - zaaf [nerfs] - ngasarr [je rigoler] - karmous [figue] - berra [dehors] - chfit [je me rappelle]), car ce sont des langues qui ont été présentes en Algérie et font partie du patrimoine algérien. La syntaxe est semblable à l'arabe, mais il y a également des différences, car c'est un dialecte qui développe ses propres paramètres morphologiques.

Par exemple il y a une syncope de voyelle dans le mot suivant (يميناً, ليمناً) [à droite]. Nous constatons une quantité vocalique en algérien en comparaison à l'arabe, car l'influence de la langue française fait que l'algérien prononce des syllabes contenant des diphthongues qui sont assez longs (ae, au, oe). De même pour les accents, certains mots sont plus accentués.

Tableau 10 Comparaison des relatifs entre l'arabe et l'algérien

Relatifs	Arabe	Algérien	Traduction
Singulier	الذي	اللي	Qui
	التي	اللي	Qui
Duel	الذان	/	/
	الذين	/	/
	اللتان	/	/
	اللتين	/	/
Pluriel	الذين	اللي	Qui
	اللواتي/اللاتي	اللي	Qui
Autres	ما		Que
	من		Qui
	حيث		Où

L'algérien conjugue des verbes d'origine française selon les règles grammaticales de l'arabe, par exemple, le verbe français (bouger) s'utilise en algérien suivant une conjugaison arabe ( أنا بوجيت - أنت بوجيت - هو بوجا ) [j'ai bougé - tu as bougé - il a bougé...], de même pour les verbes suivants (voyager, fixer, retarder, dégoûter, se doucher, tracer, stresser, etc.). Ce sont des verbes qui existent en arabe standard quoique les algériens utilisent les verbes d'origine française fréquemment en les conjuguant en algérien et dont les règles proviennent de l'arabe, tout comme ces substantifs qui s'utilisent plus en français, alors que leurs équivalents en arabe existent : on utilise plus le mot « école » que « مدرسة », « pharmacie » que « صيدلية », « normal » que « عادي », « cartable » que « محفظة », « casse-croûte » que « شطيرة », « poteau » que « عمود », « retard » que « تأخير », « excursion » que « رحلة », « hôtel » que « فندق », « supermarché » que « مركز تجاري », « pont » que « جسر », « pot » que « جرة », etc.

### Conclusion

Le dialecte algérien est une variété langagière à part entière. L'étymologie n'est pas arabe à cent pour cent ni française entièrement. Sa structure lui est propre, même si elle est proche de l'arabe standard. C'est donc une variété langagière qui appartient à un peuple, c'est son identité qu'il faut reconnaître

pour permettre à l'Algérien d'affirmer ses origines et de confirmer le statut de sa langue.

Un aménagement linguistique est primordial afin d'étudier la langue mère en complément avec la langue arabe qui est très importante, tout comme les langues étrangères (Bouhadiba, 2017).

Même si l'effort économique et pédagogique est colossal, on ne peut pas priver une population de sa langue mère. Le dialecte algérien est une langue vivante utilisée par ses interlocuteurs. L'évolution de cette variété est palpable et l'accroissement de son usage à l'écrit est notable ces dernières années. C'est une langue vernaculaire qui a toujours existé ; mais à partir du moment où son utilisation devient commun à l'écrit, elle mérite une attention spéciale au sein de la communauté des sociolinguistes et linguistes, car il est intéressant d'étudier son évolution et ses règles grammaticales en comparaison avec l'arabe standard.

Cette étude montre quelques différences et similitudes entre les deux variantes langagières qui permettent d'analyser le fonctionnement du dialecte algérien : une variété linguistique qui n'est pas codifiée, et ses utilisateurs se perdent entre le choix des lettres latines et arabes. Malgré cela, sa présence est évidente dans plusieurs domaines : la majorité des textes publicitaires sont émis en algérien, tout comme les messages sur les réseaux sociaux, quelques messages électroniques, etc. (Kerras et Baya, 2017). Pour cela,

il est primordial de définir ses règles grammaticales et de préciser ses critères afin de pouvoir l'enseigner à ses utilisateurs. La demande d'enseignement du dialecte algérien à l'étranger est en hausse, car son usage est plus important en comparaison avec l'arabe standard en Algérie. Son utilisation n'est pas uniquement nécessaire dans le domaine touristique, mais surtout dans les relations professionnelles ou autres contacts. L'investissement pédagogique est crucial pour les raisons mentionnées et pour construire un pont entre la langue de l'école et la langue maternelle.

C'est un dialecte qui a évolué énormément ces dernières années et il faut reconnaître et établir une politique langagière, vu que la culture populaire se transmet en algérien : la chanson algérienne est en algérien, il existe de la poésie et de la littérature en algérien qui ne sont pas compilées, le théâtre se fait en algérien, le cinéma est en algérien, enfin, tous les codes de communication se font en langue maternelle dans tous les pays du monde sauf dans les pays arabes.

## 534 Références

- Baacouche, T. (1998). La langue arabe dans le monde arabe. *L'Information Grammaticale* (numéro spécial Tunisie), 2(1), 49-54. Repéré à: [http://www.persee.fr/doc/igram\\_0222-9838\\_1998\\_hos\\_2\\_1\\_3700](http://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1998_hos_2_1_3700) <https://doi.org/10.3406/igram.1998.3700>
- Baya, M. L. et Kerras, N. (2016). Discourse analysis: Algerian identity and gender. Dans *International Journal of Linguistics, Literature and Culture*, 3(3), 62-77.
- Belinches, C. (2016). *El dialecto de Damasco (Siria) : Estudio gramatical y textos*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Bouhadibi, F. (2004). La question linguistique en Algérie: quelques éléments de réflexion pour un aménagement linguistique. En *Trames de Langues: Usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb* (pp. 499-507). Tunis: Connaissance du Maghreb. <https://doi.org/10.4000/books.irmc.1493>
- Bousofara-Omar, N. (2006). Learning the 'linguistic habitus' of a politician. A presidential authoritative voice in the making. En *Journal of Language and Politics*, 5(3), 325-358. <https://doi.org/10.1075/jlp.5.3.04bou>
- Cantineau, J. (1960). *Cours de phonétique arabe*. Michigan: Université de Michigan.
- Chachou, I. (2008). L'enfant algérien à l'école: du pouvoir de la langue à la langue du pouvoir. *Enfance et Socialisation*, 41, 27-37. Alger: Insaniyat. <https://doi.org/10.4000/insaniyat.2322>
- Dardour, F. (2008). *Langue enseignée et dialecte arabe : quelle méthodologie et quelle formation pour l'acquisition de la compétence communicative en arabe standard? Le cas des lycées libyens*. Nancy: Université Nancy 2.
- Fehlen, F. (2004). Le «Francique»: Dialecte, langue régionale, langue nationale? *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*, 4, 23-46.
- Guellil, I. et Azaouaou, F. (2017). *ASDA : Analyseur du dialecte algérien dans un but d'analyse sémantique*. Alger: Laboratoire de méthode de conception de système LMCS.
- Girod, A. et Aziz, E. (2016). *Grammaire de l'arabe égyptien d'aujourd'hui*. Paris : Ellipses Édition Marketing.
- Hernández Martínez, J. (2009). *Gramática práctica de árabe*. Almería: Albujaia.
- Ibrahimi, Kh. T. (2004). L'Algérie : coexistence et concurrence des langues. *L'année en Maghreb 1 (207-218)* Alger : L'espace Euro-Maghrébin.
- Kerras, N. et Baya, M. L. (2017). A sociolinguistic comparison between Algerian and Maltese. *European Scientific Journal*, 13(2), 36-50. <https://doi.org/10.19044/esj.2016.v13n2p36>
- Kerras, N. et Faber Benítez, P. (2012). The translation of advertising texts in culturally-distant languages: the case of Spanish and Arabic. En *Translation. Journal of Translation*, 24(1), 10-23. [https://www.academia.edu/2969186/The\\_Translation\\_of\\_Advertising\\_Texts\\_in\\_Culturally-Distant\\_Languages\\_The\\_Case\\_of\\_Spanish\\_and\\_Arabic](https://www.academia.edu/2969186/The_Translation_of_Advertising_Texts_in_Culturally-Distant_Languages_The_Case_of_Spanish_and_Arabic).
- Kouloughli, J. (1994). *Grammaire de l'arabe aujourd'hui*. Paris: Langues pour tous.
- Louis, S. (2008). *Kallimni 'Arabi Bishweesh : A beginner's course in spoken egyptian arabic*. Le Caire : The American University in Cairo Press.
- Martínez, C. (2018). La alternancia cultural en las minorías musulmanas: Entre la diglosia y el bilingüismo. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 355-377. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a10>
- Moscoso García, F. et Nouaouri Izerelli, N. H. et Rodríguez García, O. (2013). *B chuiya b chuiya*. Àrabe marroquí, Àrabe marocain, Moroccan Arabic. Almería : Albujaia.
- Nasrallah, N. et Hassani, N. (2007). *Beginner's Iraqi Arabic*. New York : Hippocrene Books.
- Nicolăi, R. et Ploog, K. (2013). Question (s) de frontière (s) et frontière (s) en question (s). Des isoglosses à la mise en signification du monde. Dans Simonin Jacky et

- Sylvie Wharton (eds.) *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts* (263-288). Lyon: ENS Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.12453>
- Ravel, M. (2013). *Les familles de langues*. Paris: Casnav.
- Roman, A. (1974). Le système phonologique de l'arabe "classique" contemporain. *Revue de l'Occident Musulman et de la Méditerranée*, 18(1), 125-130. Repéré à : [http://www.persee.fr/doc/remmm\\_0035-1474\\_1974\\_num\\_18\\_1\\_1288](http://www.persee.fr/doc/remmm_0035-1474_1974_num_18_1_1288) <https://doi.org/10.3406/remmm.1974.1288>
- Vicente, A. (2011). La diversidad de la lengua árabe como lengua de comunicación. *MEAH, Sección Árabe-Islam*, 60, 353-370.

**How to reference this article:** Kerras, Nassima et Baya, Moulay Lahssan (2019). L'arabe standard et l'algérien : une approche sociolinguistique et une analyse grammaticale. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(3), 521-535. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n03a09







*Soledad* (2014, acrílico sobre lienzo, 120 x 140 cm)



# LA ENSEÑANZA EN EQUIPO COMO UN MODELO ALTERNATIVO EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA DE PROFESORES DE INGLÉS: UN ESTUDIO DE CASO EN CHILE

TEAM-TEACHING AS AN ALTERNATIVE MODEL FOR PRACTICE-BASED ENGLISH LANGUAGE TEACHER EDUCATION: A CASE STUDY IN CHILE

L'ENSEIGNEMENT EN ÉQUIPE, UN MODÈLE DANS LA FORMATION PRATIQUE DES PROFESSEURS D'ANGLAIS. UNE ÉTUDE DE CAS AU CHILI

## Malba Barahona

Ph. D. en Educación, The Australian National University, Canberra, Australia. Profesora asociada, Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. El Bosque 1290, Viña del Mar, Región de Valparaíso, Chile. malba.barahonad@gmail.com <http://orcid.org/0000-0003-4587-5794>

## Ximena Ibaceta

Licenciada en Lengua y Literatura Inglesa, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Profesora de inglés, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Profesora agregada, Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. El Bosque 1290, Viña del Mar, Región de Valparaíso, Chile. xibaceta@gmail.com

Este artículo se inserta en el proyecto "Improving Collaboration between Schools and Universities to Support More Effectively Pre-service Teachers' Learning", financiado por CONICYT-Chile (Proyecto PAI N.º 82140007 2015-2017)

## RESUMEN

En las últimas décadas la integración de prácticas progresivas se ha convertido en una tendencia mundial en la formación inicial de profesores de inglés como lengua extranjera. En este contexto, se observa una necesidad de explorar modelos alternativos que permitan el desarrollo de prácticas reflexivas y colaborativas. Esta investigación explora el modelo de enseñanza en equipo como un modelo alternativo en la formación práctica de profesores de inglés. La investigación es un estudio de caso enmarcado en la tradición cualitativa y examina la experiencia de enseñanza en equipo de un grupo de profesoras en formación de pedagogía en inglés en Chile. Los resultados de esta investigación sugieren que el modelo de enseñanza en equipo promueve una retroalimentación efectiva entre pares que impacta directamente en el desarrollo profesional y el desarrollo de la identidad de las profesoras en formación, y es igualmente efectivo en la formación de profesores de inglés como lengua extranjera.

**Palabras claves:** desarrollo profesional; enseñanza en equipo; formación de profesores; identidad de profesores de inglés; inglés lengua extranjera; prácticas pedagógicas.

## ABSTRACT

In recent decades progressive teaching practices have become a global trend in English-as-a-Foreign-Language teachers' initial training. Against this backdrop, there is some need to explore alternative models that allow the development of reflective and collaborative practices. This research project aims precisely at responding to this need and explores team teaching as an alternative approach in the contexts of initial teacher education. This case study examines a team-based teaching experience lived by a group of pre-service English teachers in Chile. This study's findings reveal that the team teaching model promoted effective peer feedback, contributing to their professional development and the construction of their teachers' identity. Finally, based on the results of the study, a discussion on

539

Recibido: 2017-09-14 / Aceptado: 2018-07-13 / Publicado: 2019-09-18  
doi: 10.17533/udea.ikala.v24n03a03

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 24 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2019), PP. 539-553, ISSN 0123-3432  
[www.udea.edu.co/ikala](http://www.udea.edu.co/ikala)

the feasibility of implementing a teaching-based teaching system within the curriculum of initial teacher education is discussed.

**Keywords:** preservice teacher education; practicum; team-teaching; English as a Foreign language; teacher identity; professional development.

### RÉSUMÉ

Au cours des dernières décennies, intégrer des pratiques progressives dans la formation initiale de professeurs d'anglais langue étrangère est une tendance mondiale. De là le besoin d'explorer des modèles alternatifs qui permettent de développer des pratiques réflexives y collaboratives. Cette étude explore le modèle d'enseignement en équipe comme modèle alternatif dans la formation pratique de professeurs d'anglais. Elle adopte l'étude de cas inscrit dans la tradition qualitative afin d'examiner l'expérience d'enseignement en équipe de professeures en stage de formation pédagogique en anglais au Chili. Les résultats montrent que ce modèle d'enseignement favorise une rétroalimentation réelle entre pairs dont l'effet sur le développement professionnel et identitaire des participantes est bénéfique; il l'est également dans la formation de professeurs d'anglais langue étrangère.

**Mots-clés:** développement professionnel, enseignement en équipe, formation de professeurs, identité-professeurs d'anglais, anglais langue étrangère, pratiques pédagogiques.



## Introducción

La literatura internacional relacionada con la formación inicial de profesores de inglés ha revelado una clara disociación entre teoría y práctica, y ha puesto en evidencia la desarticulación entre el conocimiento disciplinar y el pedagógico (Johnson, 2009). Asimismo, se ha establecido que aprender a enseñar una lengua extranjera es una actividad compleja que requiere de aprendizaje situado y mediado por expertos educadores que contribuyan al desarrollo profesional de los futuros profesores de inglés (Johnson y Golombek, 2016).

En la búsqueda de una mejor articulación entre el conocimiento disciplinar y el pedagógico en Chile, se ha impulsado la inclusión de un mayor número de experiencias prácticas en las escuelas como parte del currículo obligatorio de los futuros profesores (Díaz y Bastías, 2012). Estas experiencias prácticas se caracterizan por una intervención progresiva por parte de los profesores en formación (por ejemplo, asistencia a profesores, preparación de materiales, planificación de clases, enseñanza y evaluación) (Barahona, 2015). Asimismo, se observa que estas experiencias prácticas incluyen trabajo en pares o grupos entre los profesores en formación. Sin embargo, el foco sigue puesto en el desempeño individual del profesor, con escasas oportunidades de trabajo colaborativo. De este modo, si bien la integración secuencial de experiencias prácticas en la formación de profesores de inglés ha tenido un impacto positivo, aún se percibe la necesidad de mayores y mejores experiencias prácticas significativas y efectivas (Barahona, 2015). De ahí la necesidad de buscar diferentes modalidades para aprender a enseñar una lengua extranjera que provean de las herramientas y el apoyo para el desarrollo profesional efectivo de los futuros profesores (Dang, 2017).

Esta investigación busca en primer lugar analizar otros modelos de enseñanza que puedan ser implementados como actividades formales para aprender a enseñar inglés como lengua extranjera. Esto en el entendido de que aprender a enseñar una lengua extranjera es una tarea compleja que requiere

de un gran nivel de compromiso de los profesores en formación y el diseño de actividades formales que provean el apoyo, herramientas y acompañamiento necesario a los estudiantes (Barahona, 2015). Esta es la motivación de este estudio que analiza cómo un grupo de profesores en formación aprende a enseñar inglés y reporta cómo un modelo de enseñanza en equipo media este aprendizaje.

## Marco teórico

### Enseñanza en equipo

La enseñanza en equipo en el contexto de la formación de profesores es una actividad de desarrollo profesional relativamente reciente. No obstante, diferentes estudios dan cuenta del potencial del trabajo colaborativo en la formación práctica de los profesores. Antes de revisar algunas experiencias internacionales definiremos este concepto. La enseñanza en equipo es una metodología de enseñanza que considera el desarrollo de la enseñanza, en sus distintos momentos —planificación, implementación y evaluación— por parte de dos o más profesores. Baeten y Simons (2014) clasifican cinco tipos de modelos de enseñanza en equipo, a saber: el modelo de observación, de entrenamiento, de asistente de enseñanza, de estatus igualitario y de enseñanza en equipo, los cuales varían en el grado de participación y colaboración de los integrantes.

Los modelos de enseñanza en equipo que consideran un menor nivel de participación y colaboración son los llamados modelos de observación, entrenamiento y asistencia. El primer modelo consiste de un profesor que enseña y otro que observa la clase. El observador se fija en aspectos como comportamientos de enseñanza efectivos o interacciones con los estudiantes (Badiali y Titus, 2010, citado en Baeten y Simons, 2014). Es importante recalcar que una vez terminada la observación, ambos participantes discuten y analizan las notas de campo, por lo cual muchas veces el profesor y el observador llegan a acuerdos previos acerca de lo que se debe poner atención. Asimismo, el modelo de entrenamiento considera a un profesor observador, pero con un rol más participativo, ya que da consejos,

sugerencias y asiste al profesor a cargo de la enseñanza. Este modelo permite el intercambio de roles en algún momento e incluso acepta la presencia en el aula de un profesor experto en cierta área. Por último, en el modelo de asistencia, en un equipo de dos profesores, uno actúa activamente como profesor líder y el otro hace de asistente dentro del aula ayudando a los estudiantes, sin perjuicio de que el modelo haga necesaria una planificación conjunta, lo que asegura que ambos tengan claridad del transcurso de la clase.

Por otro lado, los modelos con mayor nivel de colaboración y participación son los llamados de estatus igualitario y de enseñanza en equipo. El primero hace referencia a una instancia de enseñanza donde ambos profesores tienen el mismo estatus dentro del aula, lo que exige una planificación conjunta. Aquí se distinguen tres modalidades de enseñanza: (1) enseñanza secuencial, donde ambos profesores enseñan al mismo grupo curso y se hacen cargo de distintas partes de la clase; (2) enseñanza en paralelo, la cual implica que la clase esté dividida y cada profesor se haga cargo de un grupo; finalmente (3) la enseñanza por estaciones, donde la clase y sus momentos están divididos y los estudiantes se mueven según la estación a la que tengan que ir. El segundo modelo implica que los profesores repartan sus tareas dentro y fuera del aula de manera equitativa, de manera que es fundamental la discusión de ideas. Además, en la generalidad de los casos, mientras uno de los docentes se encuentra enseñando o explicando frente al grupo, el otro se encuentra apoyando o modelando dicha explicación (Poehner, 2009; Johnson y Kuerten Dellagnello, 2013; Sorensen, 2014).

Como podemos observar en los modelos descritos, el nivel de colaboración y los roles de los participantes varían ampliamente, lo que sugiere que la implementación de la enseñanza en equipo es contextual y situada. Sin embargo, también se observa que para lograr una enseñanza en equipo exitosa, esta debe contar con ciertas características que la hacen efectiva.

En este sentido, algunos estudios recientes (Barahona, 2017; Rodríguez, 2014; Sorensen, 2014) han identificado características claves para el desarrollo de una enseñanza en equipo con alto grado de colaboración. Estas características pueden resumirse en los siguientes puntos: (1) la enseñanza debe coordinarse para lograr metas comunes, (2) los miembros del equipo deben ocupar alternadamente los roles de experto y novicio, lo cual debe ir de la mano con (3) el aceptar ideas que surjan dentro del equipo, lo que demuestra el carácter voluntario y libre de imposición de la colaboración (Rodríguez, 2014; Sorensen, 2014).

#### *Enseñanza en equipo en la formación de profesores de inglés como segunda lengua o lengua extranjera*

La enseñanza en equipo en inglés como segunda lengua o lengua extranjera se generó en países como EE.UU., Reino Unido y Australia. En estos contextos, se encuentran experiencias de enseñanza en equipo entre profesores de inglés como segunda lengua y profesores generalistas (Honigsfeld y Dove, 2012, 2014). En estos casos los profesores de inglés generalmente apoyan a los estudiantes con un menor desempeño en la lengua. En este caso, los profesores de inglés cumplen un rol asistencialista y de complementariedad a la labor del otro docente.

Otro contexto en que se encuentran experiencias de enseñanza en equipo es entre profesores de inglés nativos y no nativos, especialmente en países asiáticos, como Japón, Corea y China (Honigsfeld y Dove, 2014). En Corea, por ejemplo, el gobierno ha implementado un programa de enseñanza basado en equipo que agrupa a profesores nativos con locales para fortalecer la enseñanza del inglés (Park, 2014). Las experiencias de la enseñanza en equipo en estos contextos revelan variaciones en los grados de colaboración y los roles definidos (Heo y Mann, 2015). Por lo tanto, no es posible argumentar que el modelo de enseñanza en equipo sea más efectivo para la enseñanza del inglés. Sin embargo, también es posible inferir que la enseñanza en equipo tiene un potencial

de mayor desarrollo profesional y apoyo entre los profesores.

En la formación inicial de profesores de inglés como lengua extranjera, la enseñanza en equipo es incipiente y tiende a ocurrir entre profesores en formación y sus mentores o tutores, o solo entre maestros en formación (Ong'ondo y Jwan, 2009). Por ejemplo, el estudio de Yang (2013, 2014) reporta el caso de enseñanza basado en equipo en el contexto de un programa de magíster en *TESOL (Teaching English to Speakers of other Languages)*, en el cual los profesores en formación trabajan colaborativamente con los profesores mentores. Los profesores en formación observaban la clase del profesor mentor y luego como equipo discutían las fortalezas y debilidades de la misma. Igualmente, los profesores en formación realizaron enseñanza directa en turnos o como parte de la clase. Este estudio confirma que la implementación de la enseñanza basada en equipo puede potenciar la experiencia de práctica, ya que integra mayor apoyo y retroalimentación por parte de los pares y el profesor mentor y se posibilita la implementación de actividades colaborativas con los estudiantes, incrementando su participación.

Otra experiencia significativa en relación con la mentoría entre pares a través de un modelo de enseñanza en equipo es el estudio de Nguyen y Hudson (2012). En este caso, los profesores en formación agrupados en tres o cuatro observaban sus clases a lo menos una vez por semana y luego en reuniones grupales compartían sus evaluaciones. Este estudio demostró que el trabajo en equipo influyó en el cambio de prácticas de los profesores. Las reuniones semanales mediaron el aprendizaje de los futuros profesores, pues proporcionaron un espacio seguro para intercambiar experiencias y ser acogidos como parte de una comunidad, como lo manifestaron los participantes del estudio.

Otro de los potenciales beneficios de la enseñanza en equipo es el posible impacto en la formación de la identidad profesional. Así, el estudio de Dang (2013) examina el trabajo colaborativo de parejas de profesoras en formación, enfocándose

particularmente en la relación de una pareja de profesores en formación en la cual el apoyo mutuo fue clave, ya que al asumir distintos roles como compañera, colega o mentora, ellas pudieron sortear las dificultades propias del trabajo en equipo, como la distribución de roles y de trabajo, y ya hacia el final de la práctica se observó un desarrollo efectivo del trabajo en equipo y cómo este sirvió de andamiaje para el desarrollo de la identidad docente de las profesoras en formación. El estudio concluye que el desarrollo de la identidad del profesor es un componente importante al momento de aprender a enseñar, teniendo en cuenta la transición identitaria de estudiante a profesor, así como también las múltiples identidades que los profesores desarrollan de acuerdo a los diferentes contextos en los que se desenvuelven.

En otro estudio más reciente de Dang (2017), se examinan algunos factores contextuales que influyen en el aprendizaje de parejas de profesores de inglés en formación en el contexto de su práctica docente. Este estudio demuestra que los profesores forman sus percepciones y prácticas de colaboración en base a sus trayectorias de aprendizaje, pero que también estas pueden cambiar como parte del trabajo colaborativo realizado en el marco de las prácticas docentes de los futuros profesores. De acuerdo a este estudio, el rol de los profesores mentores, supervisores y la capacidad de los miembros del equipo para enfrentar las contradicciones son claves para el desarrollo del aprendizaje y las prácticas colaborativas. Además, los resultados de esta investigación confirman que la configuración de las prácticas docentes en parejas ofrece un gran potencial de aprendizaje, en cuanto permite a los futuros profesores desarrollar colectivamente sus conocimientos y habilidades para abordar el proceso de enseñanza de manera más significativa. Por otro lado, este modelo de parejas demuestra ser efectivo para aumentar la reflexión y el aprendizaje colaborativo (Dang, 2013, 2017).

Si bien los estudios revisados en esta sección abogan ampliamente por los beneficios de la enseñanza en equipo en la formación inicial docente, no se

puede desconocer los posibles desafíos de este tipo de enseñanza. Las mayores limitaciones de la enseñanza en equipo, especialmente en el contexto de la formación de profesores, se relacionan con la compatibilidad de los participantes en el grupo, la comparación y competencia entre los pares, y la falta de confianza y autonomía (Baeten y Simons, 2014; Ong'ondo y Jwan, 2009). Estos factores pueden hacer de la implementación del modelo de enseñanza en equipo un obstáculo e impactar negativamente en la experiencia de aprendizaje.

### Metodología

El modelo de trabajo colaborativo en estudio se situó en un programa de pedagogía en inglés en Chile, cuyo currículo integra distintas instancias de prácticas, incluyendo observaciones, intervención gradual y completa inmersión dentro del contexto escolar a lo largo de cuatro años y medio. Sin embargo, en el año 2011, los estudiantes de pedagogía en inglés observaron la necesidad de tener más instancias de práctica. Como respuesta, nacieron los talleres de inglés, formados con la idea de gestionar clases impartidas por estudiantes voluntarios a alumnos de colegios geográficamente cercanos a la universidad que quisieran profundizar sus conocimientos en el idioma inglés. Entre 2012 y 2015 los talleres se realizaron en forma continua liderados por los estudiantes de pedagogía con mínima intervención formal de la universidad; es importante destacar que la participación de los profesores en formación no tuvo impacto en el ámbito curricular de su programa de estudios. Los talleres de 2015 se realizaron en tres grupos diseñados y clasificados por temas: Music and English (Música e inglés), English and Culture (Inglés y cultura), y Pop Culture and Games (Cultura popular y juegos). Cada grupo estaba compuesto por un número aproximado de veinte estudiantes de entre catorce y diecisiete años, y liderado por tres profesoras en formación. La iniciativa de 2015 tuvo una duración de diez semanas, entre agosto y diciembre, con un trabajo previo de formación de equipos y planificación gestionada por el profesor

coordinador (previamente él había sido un estudiante del mismo programa de pedagogía). Cada taller se planificó y diseñó en reuniones sostenidas entre las profesoras en formación y el profesor coordinador, además de reuniones en cada grupo de trabajo.

Mediante un estudio de caso de carácter cualitativo, exploratorio y descriptivo, se buscó explorar cómo un grupo de profesoras en formación aprenden a enseñar inglés como lengua extranjera utilizando un modelo de enseñanza en equipo. En este sentido, se intenta comprender cómo el modelo de enseñanza en equipo media el desarrollo profesional de un grupo de profesoras durante una experiencia de enseñanza.

El estudio de este caso es oportunista y se enmarca dentro de la iniciativa de los profesores en formación de realizar talleres de inglés a estudiantes de su región. El presente estudio emerge de la necesidad de comprender las potencialidades del modelo de enseñanza en equipo y sistematizar los factores que potenciaron esta experiencia de desarrollo profesional, especialmente aquellos con mayor potencial de colaboración y reflexión.

### Técnicas de recolección de datos

Como se mencionó anteriormente, la recolección de datos se realizó entre agosto y diciembre de 2015, usando distintos instrumentos, como la grabación de clases y la toma de notas de campo, entrevistas semiestructuradas individuales, una entrevista grupal, y un instrumento de reflexión final individual, además de la revisión de las planificaciones y materiales utilizados por las profesoras en formación, como se desglosa en la Tabla 1.

### Participantes

Las participantes de este estudio fueron ocho profesoras en formación de los talleres de inglés mencionados. Se les invitó a participar en este estudio en forma voluntaria y ellas firmaron un consentimiento informado durante la recolección de datos. Estas



profesoras en formación eran estudiantes de diferentes niveles del programa de pedagogía en inglés. Sus experiencias previas de enseñanza se limitaban a las prácticas en colegios, que habían realizado como parte de sus estudios. En la fecha de realización de los talleres, dos participantes ya habían cursado sus prácticas iniciales e intermedias, las cuales constaban de solo observación e intervención parcial, respectivamente, y una de ellas cursaba su práctica final. Las seis profesoras restantes habían realizado solamente su práctica inicial. Del grupo, solo cuatro habían participado de versiones anteriores de los talleres de inglés.

### Análisis de los datos

Se realizó un análisis de contenido de las entrevistas, observaciones y grabaciones de clases. Primeramente, se codificaron los datos libremente y luego se refinaron los códigos en categorías y temas (Saldaña, 2009). Asimismo, se analizaron los artefactos pedagógicos y la reflexión final.

Esta triangulación permitió la confrontación de los datos y un análisis más profundo y amplio (Merriam, 2009). El foco del análisis de las entrevistas y las observaciones fue caracterizar los roles, las acciones y las interacciones entre las profesoras. Las reflexiones finales de las participantes fueron analizadas por separado haciendo énfasis en las percepciones de los propios aprendizajes de las profesoras en formación luego de terminados los talleres. Posteriormente, se reorganizaron los códigos y temas determinando nuevas categorías para dar cuenta de los aspectos claves de esta experiencia que contribuyeron al aprendizaje colaborativo de las participantes, como se detalla en la sección siguiente.

### Análisis y discusión de los resultados

Los instrumentos de investigación anteriormente nombrados fueron analizados y codificados utilizando la técnica de código abierto para así explorar más libremente los conceptos (Saldaña,

**Tabla 1** Resumen de procedimiento de recolección de datos

Instrumento	Participantes	Frecuencia	Foco	Instancia
Grabación de clases, notas de campo	Profesoras en formación, profesor coordinador, estudiantes	Las clases de cada grupo fueron grabadas entre cinco y siete veces en un periodo de diez semanas, además de contar con dos a cuatro notas de campo correspondientes a observaciones de clases que luego serían analizadas.	Roles, acciones e interacciones entre las profesoras.	Grabaciones y notas de campo realizadas durante las sesiones.
Entrevistas	Profesoras en formación	Se hizo una entrevista individual a cada participante al comienzo del estudio.	Trayectoria de aprendizaje como profesoras en formación e interacción entre pares.	Realizadas entre los meses de agosto y diciembre de 2015.
Entrevista grupal	Profesoras en formación	Una entrevista grupal realizada con todas las participantes en el mes de septiembre de 2015.	Dinámicas del grupo, reflexiones acerca de enseñanza efectiva.	Realizada en septiembre de 2015.
Instrumento reflexión final individual	Profesoras en formación	Preguntas de reflexión escritas individual por participante.	Trayectoria de aprendizaje de las profesoras en formación.	Realizada en diciembre de 2015.
Artefactos pedagógicos (planificaciones, materiales)	Profesoras en formación	Planificaciones y materiales de las ocho semanas de duración de la investigación.	Estructura de las planificaciones de clases; tipo de actividades; interacciones fuera del aula.	Compartidos con el grupo de investigación durante los meses de agosto y octubre, 2015.



2009). Este análisis arrojó como resultado un primer conjunto de códigos, los cuales fueron refinados al ser contrastados entre sí, con ayuda del software Atlas-ti. De este análisis, se desprendieron las siguientes categorías: motivaciones de las participantes; identidad de las profesoras en formación; aprendizajes claves; fortalezas, desafíos e interacciones entre las participantes, que son propios de la implementación del modelo de enseñanza en equipo. Estos resultados, organizados en las categorías mencionadas, se presentan a continuación.

### Motivaciones de las participantes

La categoría *motivaciones* se refiere a las razones por las que estas profesoras decidieron trabajar en esta iniciativa. La respuesta más recurrente se refería a la intención de querer *aprender haciendo* y *la libertad para enseñar*, es decir, estas profesoras en formación concibieron los talleres como una oportunidad para aprender a enseñar enseñando, como lo expresa una de las participantes:

Decidí entrar para poder ganar experiencia haciendo clases, aprender como... estar en contacto con niños, porque no se dan tantas oportunidades así dentro de la carrera tampoco, aparte de las prácticas. Entonces, como por eso y también para poder intentar como aplicar cosas nuevas o probarlas para después cuando sea profe poder aplicarlas. (s3\_1)

Las profesoras en formación declararon que, durante los talleres, a diferencia de sus experiencias de práctica formal, sintieron una libertad para ser profesoras al experimentar la cercanía con los estudiantes y enfrentar el desafío de planificar y diseñar clases sin las restricciones y reglas propias del contexto escolar, tales como el cumplimiento del currículo nacional y las pruebas internacionales estandarizadas. Además, esta *libertad para enseñar* fue incentivada por las profesoras en formación con más experiencia, quienes fomentaban que las otras monitoras crearan ambientes de aprendizaje enfocados en sus estudiantes.

En este caso, también se evidenció que la enseñanza en equipo potenció la motivación por aprender a enseñar enseñando. En este sentido, la mayor

motivación de las maestras en formación se demuestra a través de las constantes discusiones en torno a la búsqueda de mejores maneras para fomentar el compromiso y la participación de sus estudiantes. Es así como ellas decidieron consultar a los estudiantes por las actividades más efectivas para ellos a través de una encuesta, y monitorear sistemáticamente la participación de cada estudiante siendo cada una de ellas responsable de un número de estudiantes específicos. Como resultado de todas estas acciones, las participantes colectivamente ajustaron sus planificaciones y actividades a las necesidades y actitudes de los estudiantes.

### Identidad de las profesoras en formación

En la implementación de los talleres, las participantes se vieron a sí mismas como profesoras-aprendices, y se enfrentaron a la pregunta de ser o no ser docentes. Esto contribuyó al desarrollo de su identidad, en la medida en que ayudó a confirmar en algunos casos la identidad que ellas creían tener como profesoras o incluso su vocación para ejercer tal profesión. En este ámbito, gracias a las actividades realizadas, además de las distintas interacciones que se dieron dentro del aula, las docentes en formación pudieron darse cuenta, confirmar o tener luces sobre el tipo de profesora que eran o aspiraban a ser, siendo las identidades docentes más nombradas el ser una *profesora innovadora, facilitadora, cercana* y *capaz de brindar confianza al alumno*.

En la reflexión final, las respuestas de las profesoras en formación acerca del tipo de profesora de inglés que aspiraban ser no solo evidencian sus visiones acerca de su imagen como profesoras, sino que ellas son capaces de relacionar estas aspiraciones con las acciones que llevaron a cabo como parte del trabajo en equipo.

Me gustaría ser una profesora innovadora, energética que pueda motivar a los alumnos a participar en actividades diseñadas para todo tipo de estudiantes (introvertidos, extrovertidos, etc.). También me gustaría guiar y motivar más a los estudiantes a trabajar y buscar oportunidades de usar el *target language* fuera de la clase. Es así como las actividades más significativas de nuestro taller requerían mucha energía, motivación y participación tanto de los alumnos como

de nosotras, y además eran novedosa en relación con lo que los estudiantes están acostumbrados. (ST5\_R)

Al igual que en el estudio de Dang (2013), el trabajo de enseñanza en equipo ayudó a una de las participantes con menos experiencia a transformar su identidad de estudiante a profesora. En este caso, la interacción entre pares fortaleció el crecimiento profesional de las profesoras en formación.

de repente como que se me olvida que estoy como [...] que ya no soy la alumna, que soy la profesora, entonces en una me tocaba hacer [...] cómo es que se llama... la actividad, y yo estaba así como «oh, qué fantástico», y la ST\_04 me dice: “oye ST\_05, acuérdate que tú estás a cargo de esta actividad y tú tienes que terminarla”. Entonces como que esos pequeños avisos me ayudan a darme cuenta de como: “ah, sí pues, verdad que yo ya crecí, yo soy la profesora” (ST\_05)

En la experiencia de otra participante, la interacción con el equipo la llevó a adoptar un rol específico en la enseñanza. Este resultado concuerda con otros estudios (Dang, 2013; Fajardo y Miranda, 2015) que dan cuenta de cómo la adopción de roles en el ejercicio docente contribuye directamente al desarrollo de la identidad docente. En este caso específico, la participante estaba encargada de controlar la disciplina, lo que significó un desarrollo de su identidad docente.

no sé, que no soy como estas profes simpáticas, soy como un poco más estricta; entonces siempre he quedado como la profe más rigurosa de los talleres, aparte tengo un tono de voz más fuerte que el de los compañeros con los que me ha tocado trabajar, entonces siempre es como “ST\_04, llama el orden” “ST\_04 los ordenas” ese tipo de cosas. (ST\_04)

### Aprendizajes claves de las profesoras en formación

#### *Aprender a enseñar enseñando*

El aprendizaje más significativo de esta experiencia se relaciona con el aprendizaje situado en los talleres considerando sus fortalezas y también debilidades. Es así como las participantes pudieron reforzar sus habilidades como docentes en términos de estrategias de enseñanza, manejo de tiempos, uso de la voz y aprender a actuar como facilitadoras. Al mismo tiempo, en conjunto con

su equipo de enseñanza experimentaron cómo planificar para contextos emergentes y con diversos estudiantes. Los siguientes comentarios realizados por las profesoras en formación son característicos de esta categoría.

Fue interesante buscar y pensar en conjunto estrategias para poder motivar a todos los alumnos por igual, el buscar cómo hacer que una clase con alumnos con distintos niveles de inglés (ST\_06).

Desde que comenzaron los talleres he visto un avance y no solo en mí, sino que también en mis compañeras, que al principio nos quedábamos estancadas sin saber qué hacer o cómo reaccionar frente a las respuestas de los estudiantes, pero ya después a medida que vamos avanzando con el taller, ya se ha hecho mucho más fácil para todas. Ya podemos hacer las clases en forma fluida. (G1)

#### *Sobre el modelo de enseñanza en equipo*

En relación con el trabajo en equipo, los participantes identificaron aprendizajes, fortalezas y debilidades. La enseñanza en equipo contribuyó al desarrollo profesional como una actividad colectiva; es así como las profesoras se coordinaron y trabajaron colaborativamente durante todo el segundo semestre tanto en la planificación como en la implementación de las clases de los talleres. Este trabajo consideró la aceptación de diferentes visiones de la enseñanza, las fortalezas y debilidades de las distintas participantes, tal como lo expresa una de ellas: “Aprendí a trabajar con otras monitoras, a proponer y saber escuchar ideas y llegar a acuerdos” (S5\_R).

Más aún, otra profesora en formación, detalla cómo se realizó el trabajo en equipo:

Generalmente ya tenemos la microplanificación lista, cuando hay que hacer algún detalle, lo hacemos entre las 3, tenemos un grupo en Facebook donde ahí nos ponemos como de acuerdo y lo hacemos a través de un GoogleDoc entonces a medida que una va editando, otra persona también lo puede ir editando a la misma vez y puede ir viendo que se va cambiando el documento; y podemos trabajar al mismo tiempo y cada una aporta sus ideas, hay como una lluvia de

ideas y de ahí vamos completando si “esto sirve, esto no sirve” y ya después tomo esas ideas y hago un PPT, soy la encargada de hacer las presentaciones de Power Point. Y a las chicas les pido si por favor me pueden buscar páginas de internet de donde pueda sacar esa información o me pueda guiar o buscar algún video, ellas ven la parte de buscar las páginas, los websites y yo organizo todo en el PPT. (ST1-I)

### *Fortalezas de las participantes*

Los roles que asumieron quienes conformaban los equipos de enseñanza denotaron las principales fortalezas de esta modalidad de trabajo. Muchas de las profesoras en formación que participaban de los talleres solamente habían cursado su práctica de observación, la cual fue una oportunidad de práctica en el aula. Por otro lado, el profesor coordinador, quien se encargaba de supervisar las clases de los talleres, no siempre podía estar presente durante las sesiones, ya que estas se realizaban simultáneamente. Por consiguiente, las compañeras de equipo fueron el apoyo más importante, ya que actuaban como agentes proveedores de retroalimentación, lo que dio como resultado un proceso de aprendizaje colectivo. Otra fortaleza observada por las docentes fue la actividad de enseñanza colectiva, la cual comprendía una planificación compartida de la clase y una división del trabajo al momento de prepararla y llevarla a cabo.

Antes de la clase nos juntamos las 3 y vemos entre las 3 qué idea puede ser para hacer en la clase, si tú me dices una idea yo te digo no, o quizás ahí tiene una falencia, entonces ese tipo de cosas parte como un primer apoyo; después. no sé, si yo tengo que crear cierto material y ya de verdad no encontré nada y no puedo crear nada, como que también está ese apoyo de “ya, qué te falta, por qué te falta” [...], y durante la clase también, porque hay momentos de desesperación durante la clase, entonces ahí es rico tener a las niñas porque una es salvavidas de la otra. (ST\_04)

Según Rodríguez (2014), las interacciones descritas en los aprendizajes, como escuchar ideas y llegar a acuerdos, son propias de un trabajo colaborativo exitoso entre profesores; sin embargo, uno de los factores considerados claves es tener una meta en común, el cual fue un objetivo claro que significó coordinación entre participantes que no habían trabajado juntas anteriormente. La meta común se presentó

fuertemente especialmente en un grupo que como ellas mismas declaran no eran amigas, pero fueron capaces de coordinarse y potenciarse para que sus estudiantes aprendieran más efectivamente.

...los estudiantes fueron capaces de aprender sobre diferentes culturas, además de la propia. Pudieron aprender diferentes costumbres y celebraciones a través de imágenes, videos y narraciones contadas. En segundo lugar, los alumnos tuvieron la oportunidad de aprender y/o reforzar contenidos relacionados con el inglés. Finalmente, los estudiantes fueron capaces de aprender a trabajar en grupo, de comunicar sus ideas y escuchar las del resto y compartir con estudiantes de diferentes colegios. Nosotras logramos que los estudiantes aprendieran esto ya que pudimos sobreponer las dificultades, coordinarnos y focalizarlos en los estudiantes, esa fue nuestra meta. (ST6\_R)

### *Desafíos*

Si bien una de las motivaciones de algunas profesoras en formación para participar en la iniciativa fue la modalidad de trabajo colaborativo en equipos de los talleres, ésta no era la motivación inicial de la mayoría, lo que significó una serie de *desafíos* a sortear durante las diez semanas de clases.

El mayor desafío identificado fue el aprender a trabajar en equipo, lo cual engloba los aspectos: (1) Planificar las clases y asimismo encontrar el tiempo para planificar en conjunto y (2) llegar a acuerdos tanto al momento de planificar como al momento de llevar a cabo la clase. Esto las llevó a entender que cada una tenía un lugar y un rol clase a clase el cual debieron aprender a respetar.

Otra característica de la modalidad de trabajo de los talleres era que las participantes no necesariamente se conocían o habían trabajado juntas con anterioridad, como resultado tuvieron que aprender a confiar en su equipo de trabajo y aprender a resolver problemas con el fin de ayudar a mejorar su funcionamiento como profesoras para lograr un aprendizaje en sus estudiantes.

entrar en confianza, en el sentido de que no sé, por ejemplo, tú hiciste algo mal, pero te estoy recién conociendo, entonces cómo te digo que lo hiciste

mal sin que después hayan [sic] como tensiones entre nosotras, eso yo encuentro que es como lo más difícil en los talleres. (s4\_1)

*Interacciones en el modelo de enseñanza en equipo*

En relación con el modelo de enseñanza en equipo, es clave describir la interacción que tuvieron las profesoras antes, durante y después de las clases. Para tales efectos, como ya se mencionó, se realizaron observaciones de clases, y análisis de artefactos pedagógicos. A continuación, se resumen los distintos tipos de interacciones en la Tabla 2.

En las clases observadas se examinaron los distintos roles que cumplían las profesoras. Así mismo, en los tres grupos se observaron similitudes y diferencias en sus modalidades de trabajo en equipo.

Siguiendo el modelo de asistente de la enseñanza, en dos de los tres grupos, las participantes con más experiencia lideraban la entrega de explicaciones,

actividades de práctica y producción. En uno de los grupos se limitó la participación de la profesora con menos experiencia; ella realizaba actividades como pasar asistencia, registro de puntajes en el pizarrón —en el caso de los juegos—, ayuda con creación de materiales, organización de los alumnos, y colaboración en la planificación de las actividades. Al pasar las semanas esta participante comenzó a liderar varias actividades de inicio y cierre, y a entregar explicaciones en conjunto con las otras profesoras. El apoyo entre pares fue clave para el desarrollo profesional de las participantes con menos experiencia, quienes fueron acompañadas y respaldadas por sus pares. Esto se pudo constatar en dos equipos que velaron por un protagonismo equitativo entre las participantes en las distintas sesiones. Es así como en estos dos equipos, las participantes se dividieron las actividades de clase en: actividades de inicio, explicaciones, actividades de práctica y juegos. Se rotaron las actividades y los roles, además de observarse actividades que eran guiadas en conjunto por dos profesoras, lo

**Tabla 2** Interacciones en la enseñanza basada en equipo

	Líderes de grupo	Participantes con experiencia previa	Participantes sin experiencia previa
<b>Roles dentro del aula</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Liderar explicaciones</li> <li>Liderar juegos en conjunto</li> <li>Modelar actividades</li> <li>Monitoreo de actividades</li> <li>Despedir a los alumnos</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Liderar explicaciones</li> <li>Liderar juegos en conjunto</li> <li>Modelar actividades</li> <li>Monitoreo de actividades</li> <li>Despedir a los alumnos</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Liderar juegos en conjunto</li> <li>Modelar actividades</li> <li>Monitoreo de actividades</li> <li>Despedir a los alumnos</li> <li>Participar de las actividades</li> <li>Liderar actividades de inicio de la sesión</li> <li>Pasar lista</li> <li>Entregar materiales</li> <li>Cierres de la clase</li> </ol>
<b>Interacciones dentro del aula</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Apoyo en situaciones complicadas</li> <li>Apoyo metodológico a participante con menos experiencia</li> <li>Apoyo al dar instrucciones o llevar a cabo una actividad</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Apoyo en situaciones complicadas</li> <li>Apoyo metodológico a participante con menos experiencia</li> <li>Apoyo al dar instrucciones o llevar a cabo una actividad</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Apoyo en situaciones complicadas</li> <li>Apoyo al dar instrucciones o llevar a cabo una actividad</li> </ol>

Tabla 2 Interacciones en la enseñanza basada en equipo (Continuación)

	Líderes de grupo	Participantes con experiencia previa	Participantes sin experiencia previa
<b>Roles fuera del aula</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planificar un número determinado de sesiones o un momento de la clase</li> <li>2. Compartir diseño de clases con profesor mentor</li> <li>3. Asegurarse de que el trabajo esté hecho a tiempo</li> <li>4. Dividir el trabajo equitativamente</li> <li>5. Organizar reuniones</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planificar un número determinado de sesiones o un momento de la clase</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planificar un número determinado de sesiones o un momento de la clase</li> </ol>
<b>Interacciones fuera del aula</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planificación en conjunto presencial y en línea</li> <li>2. Comentarios a sesiones planificadas por pares</li> <li>3. Cubrir a miembros del equipo en caso de ausencias</li> <li>4. Apoyo metodológico a participante con menos experiencia</li> <li>5. Contextualizar a participante con menos experiencia</li> <li>6. Asignar tareas según grado de avance en la carrera o según experiencia previa enseñando</li> <li>7. Diseñar/Pensar en actividades e instrucciones para participante con menos experiencia</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planificación en conjunto presencial y en línea</li> <li>2. Comentarios a sesiones planificadas por pares</li> <li>3. Cubrir a miembros del equipo en caso de ausencias</li> <li>4. Apoyo metodológico a participante con menos experiencia</li> <li>5. Contextualizar a participante con menos experiencia</li> <li>7. Diseñar/Pensar en actividades e instrucciones para participante con menos experiencia</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planificación en conjunto presencial y en línea</li> <li>2. Comentarios a sesiones planificadas por pares</li> <li>3. Cubrir a miembros del equipo en caso de ausencias</li> <li>7. Crear material y llevar a cabo actividades creadas por participantes con más experiencia</li> </ol>

550

que demuestra cómo las participantes fueron capaces de superar la inequidad en la distribución de roles dentro del aula. En estos grupos, la enseñanza en equipo mostró altos niveles de colaboración mutua, recíproca e igualitaria. Esto se confirma en las reflexiones finales: “Pude aprender a manejar mejor la clase y a darle los espacios a mis compañeras para que a la vez se pudiesen desarrollar como monitoras.” (ST3-R)

Junto con lo anterior el trabajo colaborativo de las profesoras se notó cada vez que, mientras una de ellas daba las instrucciones, las otras dos se

ocupaban de repartir materiales, pedir silencio a los alumnos y agruparlos en los casos de actividades grupales. Además, en los tres grupos las participantes se ocupaban de modelar las actividades y de monitorear constantemente una vez los alumnos comenzaban a trabajar. Estos ejemplos dan cuenta de la distribución de tareas y el trabajo coordinado, características claves del modelo de enseñanza en equipo.

En relación con las interacciones entre las participantes con más o menos experiencia, las profesoras en formación fueron capaces de alternar los roles de



experto y novicio apoyando a las participantes con menos experiencia para desarrollar roles equitativos; así, se evidenció un liderazgo en donde los roles se distribuyeron según los momentos de enseñanza. Esta cooperación entre las participantes se evidenció en el análisis de las entrevistas y las observaciones de clases a través del análisis de interacciones de las participantes dentro del aula. Finalmente, y como bien lo expresaron las profesoras en formación como parte de sus aprendizajes, ya hacia el final del semestre, las participantes fueron capaces de aceptar, rechazar ideas de los miembros del equipo, y apoyarse dándose retroalimentación crítica, pero constructiva. Esto evidencia que las profesoras en formación comprendieron que la negociación y la colaboración son clave para el trabajo en equipo en cuanto redundan en una enseñanza potencialmente más efectiva. La siguiente afirmación de una de las profesoras en la entrevista grupal confirma esta interpretación:

Aprendimos a trabajar en equipo porque somos equipo y esto ha significado que; hemos logrado mayor manejo de la clase y nosotras mismas estamos en control, sabemos nuestros roles, qué es lo que vamos a decir, qué es lo que no vamos a decir, como manejarlos más con nuestro tiempo y la clase sale mejor. (G1)

En base a lo observado y discutido anteriormente, y en contraste con lo propuesto en Rodríguez (2014), la implementación de la enseñanza en equipo fue efectiva, ya que las participantes fueron capaces de coordinar su trabajo con el fin de lograr metas comunes, tuvieron claridad de sus fortalezas y debilidades, reconociendo que cada miembro del equipo tenía una única y necesaria experticia; y distribuyeron liderazgo, roles y actividades equitativamente.

Si bien los resultados de este estudio demuestran que la enseñanza en equipo es potencialmente beneficiosa para la formación profesional de profesores de inglés, también es importante considerar las limitaciones de este estudio. En este sentido, cabe hacer notar que este estudio de caso consideró un pequeño número de participantes en un contexto específico, y que si bien se analizó un conjunto de datos complejos en detalle, es probable que los resultados sean solo atingentes a este contexto. Por

lo tanto, se sugiere considerar realizar otras investigaciones acerca del modelo de enseñanza en equipo en la formación inicial docente de lenguas extranjeras en otros contextos que den más luces acerca de sus posibles beneficios y desafíos.

## Conclusiones

La formación práctica de los futuros profesores debe considerar trabajo colaborativo y práctica reflexiva (Aravena, 2013; Sorensen, 2014; Zeichner, 2006). En este sentido la enseñanza en equipo emerge como un modelo viable de implementar en las prácticas pedagógicas para la formación de profesores de inglés. El caso examinado en este artículo demostró que la experiencia de enseñanza en equipo permitió a las docentes en formación explorar sus creencias, observar su práctica pedagógica individual y en grupo, y analizar sus aprendizajes y los de sus estudiantes. Por lo tanto, la experiencia de enseñanza para estas profesoras en formación fue significativa en su formación profesional (Barahona, 2017). Estos resultados se alinean con otros estudios que apuntan a fomentar el trabajo colaborativo entre pares en la formación inicial docente (Aravena, 2013; Barahona, 2017; Castañeda-Londoño, 2017; Dang, 2017).

Asimismo, el análisis de este caso demuestra que el modelo de enseñanza en equipo permitió a las profesoras en formación encontrar un espacio de construcción profesional. En este sentido, el trabajo en equipo se convirtió en un ámbito de acción para el aprendizaje (*space for manoeuver*, cf. Glas, 2016). En este espacio, las participantes tomaron sus propias decisiones e implementaron acciones por iniciativa propia para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Este espacio fue dinámico y les permitió revelar y cambiar sus creencias en base a su aprendizaje en la acción. Este resultado concuerda con el estudio de Díaz, Alarcón y Ortiz (2015), que reveló que el origen de las creencias de los profesores proviene tanto de sus propias experiencias de aprendizaje como de sus experiencias pedagógicas y del aprendizaje de sus alumnos.

Una de las implicancias de los resultados de este estudio yace en la expansión del modelo de enseñanza en equipo (Barahona, 2017) y la retroalimentación entre pares (Castañeda-Londoño, 2017) en contextos formales de prácticas en la formación inicial de profesores de inglés. Para la implementación, se debe considerar factores claves de la enseñanza en equipo como es el establecer una meta en común, distribuir roles de manera equitativa, trabajar colaborativamente brindando apoyo entre los miembros del equipo, además de compartir ideas, actividades y discutir fortalezas y debilidades (Barahona, 2017). En el caso aquí analizado las participantes fueron capaces de acompañarse y respaldarse entre ellas, lo que les permitió crear un sentido de comunidad. Este sentido de comunidad es un factor clave dentro del trabajo de enseñanza en equipo (Nguyen y Hudson, 2012), y que, de implementarse en una instancia formal de práctica, debiese ser el norte de los profesores en formación respaldados por sus mentores y supervisores.

552

Otra implicancia de este estudio yace en el avance de la comprensión del aprender a enseñar como una actividad colectiva, colaborativa, situada y continua en el transcurso de toda la vida (Barahona, 2015). Esto se opone a la idea de que la formación de profesores sea concebida como conocimientos y habilidades que solo cumplan con estándares y pruebas estandarizadas sin dar cuenta de las condiciones de aprendizaje y enseñanza en contextos específicos. En este sentido, resulta imperativo continuar investigando cómo los profesores de lenguas extranjeras aprenden a enseñar en el contexto latinoamericano (Banegas, 2017). Algunos temas que requieren estudio en mayor profundidad son: acompañamiento y retroalimentación entre pares; rol de la retroalimentación de supervisores y tutores; modelos alternativos de prácticas docentes; prácticas esenciales de la enseñanza del inglés; mentoría y carrera docente, entre otros.

Finalmente, las autoras de este artículo abogan por contribuir al avance en la formación de profesores de lengua extranjera en Latinoamérica a través de modelos de enseñanza que apunten a mayores niveles

de colaboración y a la construcción de una comunidad local de aprendizaje. En este sentido, creemos que este artículo contribuye a la discusión de cómo mejorar la formación docente de lenguas extranjeras y a repensar pedagogías más efectivas en contextos locales (Johnson y Golombek, 2018).

## Referencias

- Aravena, F. (2013). Desarrollando el modelo colaborativo en la formación docente inicial: la autopercepción del desempeño profesional del practicante en acción. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 25-44. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052013000100002>
- Baeten, M., y Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92-110. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010>
- Banegas, D. L. (2017). *Initial English language teacher education: International perspectives on research, curriculum and practice*. Londres: Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.5040/9781474294430>
- Barahona, M. (2015). *English language teacher education in Chile: A cultural historical activity theory perspective*. Abingdon, Oxon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315689937>
- Barahona, M. (2017). Exploring models of team teaching in initial foreign/second language teacher education: A study in situated collaboration. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(12). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n12.9>
- Castañeda-Londoño, A. (2017). Exploring English teachers' perceptions about peer-coaching as a professional development activity of knowledge construction. *HOW*, 24(2), 80-101. <https://doi.org/10.19183/how.24.2.345>
- Dang, T. K. A. (2013). Identity in activity: Examining teacher professional identity formation in the paired-placement of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 30, 47-59. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.006>
- Dang, T. K. A. (2017). Exploring contextual factors shaping teacher collaborative learning in a paired-placement. *Teaching and Teacher Education*, 67, 316-329. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.008>
- Díaz, C., y Bastías, C. (2012). Una aproximación a los patrones de comunicación entre el profesor mentor y el profesor-estudiante en el contexto de la práctica pedagógica. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 15(1), 241-263. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.1.158>

- Díaz, C., Alarcón, P., y Ortiz, M. (2015). A case study on EFL teachers' beliefs about the teaching and learning of English in public education. *Porta Linguarum*, 23, 171-186.
- Fajardo Castañeda, J. A. y Miranda Montenegro, I. R. (2015). The paradox of the practicum: Affinity to and resistance towards teaching. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 20(3), 329-341. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v20n3a04>
- Glas, K. (2016). Opening up 'spaces for manoeuvre': English teacher perspectives on learner motivation. *Research Papers in Education*, 31(4), 442-461. <https://doi.org/10.1080/02671522.2015.1049287>
- Heo, J., y Mann, S. J. (2015). Exploring team teaching and team teachers in Korean primary schools. *English Language Teacher Education and Development*, 17, 13-21.
- Honigsfeld, A., y Dove, M. G. (2012). *Coteaching and other collaborative practices in the EFL/ESL classroom: rationale, research, reflections, and recommendations*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Honigsfeld, A., y Dove, M. G. (2014). *Collaboration and co-teaching for English learners: A leader's guide*. Londres: SAGE Publications.
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge.
- Johnson, K. E., y Golombek, P. R. (2016). *Mindful L2 teacher education: A sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development*. Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315641447>
- Johnson, K. E. y Golombek, P. R. (2018). Informing and transforming language teacher education pedagogy. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/1362168818777539>
- Johnson, K. E., y Kuerten Dellagnelo, A. (2013). How 'sign meaning develops': Strategic mediation in learning to teach. *Language Teaching Research*, 17(4), 409-432. <https://doi.org/10.1177/1362168813494126>
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (Revised and expanded edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Nguyen, T. M. H., y Hudson, P. (2012). Critical peer collaboration for EFL preservice teachers. En A. Honigsfeld y M. Dove (Eds.), *Co-teaching and other collaborative practices in the EFL/ESL Classroom: Rationale, research, reflections, and recommendations* (pp. 231-240). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Ong'ondo, C., y Jwan, J. (2009). Research on student teacher learning, collaboration and supervision during the practicum: A literature review. *Educational Research and Review*, 4(11), 515-524.
- Park, J.-E. (2014). English co-teaching and teacher collaboration: A micro-interactional perspective. *System*, 44, 34-44. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2014.02.003>
- Poehner, M. E. (2009). Group dynamic assessment: Mediation for the L2 classroom. *TESOL Quarterly*, 43, 471-491. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00245.x>
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 219-233.
- Saldana, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. London: SAGE Publications.
- Sorensen, P. (2014). Collaboration, dialogue and expansive learning: The use of paired and multiple placements in the school practicum. *Teaching and Teacher Education*, 44, 128-137. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.010>
- Yang, P. (2013). Two heads are better than one: Team teaching in TESOL internship. *Studies About Languages*, 23, 113-125. <https://doi.org/10.5755/j01.sal.0.23.4995>
- Yang, P. (2014). One stone, two birds: maximizing service learning outcomes through TESOL practicum. *English Language Teaching*, 7(5), 120-127. <https://doi.org/10.5539/elt.v7n5p120>
- Zeichner, K. (2006). Reflections of a university-based teacher educator on the future of college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 326-340. <https://doi.org/10.1177/0022487105285893>

**How to reference this article:** Barahona, M. y Ibaceta, X. (2019). La enseñanza en equipo como un modelo alternativo en la formación práctica de profesores de inglés: un estudio de caso en Chile. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(3), 539-553. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n03a03



# ANÁLISIS DE ERRORES Y RETROALIMENTACIONES CORRECTIVAS EN INTERACCIONES ESPAÑOL-PORTUGUÉS MEDIANTE EL CONTEXTO TELETÁNDEM

ERROR ANALYSIS AND CORRECTIVE FEEDBACK IN SPANISH-PORTUGUESE-LANGUAGE INTERACTIONS IN TELETANDEM CONTEXTS

UNE ANALYSE DES ERREURS ET FEED-BACK DANS DES INTERACTIONS DANS LE PAIR ESPAGNOL-PORTUGAIS AU TÉLÉTANDEM

## Consuelo Aponte Montejo

Especialización en Traducción, Universidad del Valle. Profesora auxiliar, Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras. Grupo de investigación en Lingüística Aplicada (EILA), Universidad del Valle, Cali. Escuela Ciencias del Lenguaje, edificio E17, Ciudad universitaria, Meléndez, Universidad del Valle, Cali, Colombia.  
consuelo.aponte@correounivalle.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0003-1498-6096>

Este artículo se deriva de la investigación "La construcción de autonomía de un grupo de estudiantes universitarios colombianos a partir de la valoración del error durante su aprendizaje del portugués brasileño en contexto teletándem", inscrita en la Vicerrectoría Académica de la Universidad del Valle con el código CI-4348 con fecha de finalización de septiembre 2017.

## Resumen

En lingüística aplicada, la enseñanza/aprendizaje de lenguas próximas se ha beneficiado del modelo de análisis de errores (AE), sustentado en los modelos de análisis contrastivo (AC) y de interlengua. El objetivo del presente estudio de caso es analizar los tipos de errores cometidos por un estudiante universitario colombiano en su aprendizaje de portugués como lengua extranjera (PLE), las retroalimentaciones correctivas (RC) más frecuentes durante sus interacciones con una estudiante brasileña en el contexto teletándem institucional integrado (TTDii, por su sigla en portugués) y observar las implicaciones de estos errores y retroalimentaciones en el proceso de aprendizaje. Es un estudio exploratorio de naturaleza etnográfica que incluye el modelo AE y su clasificación. Los resultados muestran una mejora de la competencia lingüística del estudiante probablemente como producto de su reflexión sobre el proceso de aprendizaje, en particular sobre los errores, que van disminuyendo en la medida que avanzan las interacciones.

**Palabras claves:** análisis de errores; portugués como lengua extranjera; enseñanza/aprendizaje de lenguas próximas; teletándem institucional integrado; TTDii, interlengua.

## Abstract

In applied linguistics, teaching/learning of closely-related languages has benefited from the error-analysis model (EA), based on contrastive analysis (CA) and interlanguage approaches. This case study aims at analyzing the types of errors made by a Colombian university student in learning Portuguese as a foreign language (PFL), as well as the most common corrective feedback (CF) he received when interacting with a Brazilian student in an institutional-integrated-teletandem-context (TTDii, by its acronym in Portuguese), and at looking at the implications of this method in his learning process. This is an ethnographic exploratory study including the AE approach and its classification. Findings show improved linguistics

555

Received: 2017-07-26 / Accepted: 2018-08-27 / Published: 2019-09-15  
doi: 10.17533/udea.ikala.v24n03a07

*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 24 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2019), PP. 555-573, ISSN 0123-3432  
[www.udea.edu.co/ikala](http://www.udea.edu.co/ikala)



tic competence by the student, probably as a result of reflection upon his learning process, particularly his errors, which were gradually decreasing as interactions moved forward.

**Keywords:** error analysis; learning Portuguese as foreign language; teaching and learning closely-related languages; institutional integrated teletandem context.

### Résumé

En linguistique appliquée, l'enseignement/apprentissage des langues voisines a bénéficié du modèle de l'analyse d'erreur (AE) basé, à son tour, dans les modèles d'analyse contrastive (AC) et l'interlangue. Le but de cet article est d'analyser les types d'erreurs commises par un étudiant colombien dans son apprentissage de portugais comme langue étrangère (PLE), la rétroaction que a reçu au cours de ses interactions avec une étudiante brésilienne dans le contexte teletandem institutionnel intégré (TTDii, par son acronyme portugais) et observer ses implications dans le processus d'apprentissage. C'est étude exploratoire de caractère ethnographique qui comprend le modèle AE et sa classification. Les résultats montrent une amélioration de la compétence linguistique de l'étudiant sans doute comme un produit de sa réflexion sur le processus d'apprentissage, en particulier sur les erreurs, diminuant en avançant des interactions.

**Mots-clés :** analyse des erreurs; apprendre le portugais comme langue étrangère; enseignement et apprentissage des langues voisines; contexte teletandem institutionnel intégré.

## Introducción

En la enseñanza/aprendizaje de lenguas próximas y en particular de español y portugués, si bien la proximidad de las lenguas representa una ventaja en la fase inicial de comprensión, se convierte en una desventaja en la fase de producción al generar una falsa percepción de progreso en los estudiantes para quienes, como lo señala Almeida (1995) “las semejanzas pueden generar la sensación de que se facilitará en gran parte la tarea de aprendizaje” (p. 16),<sup>1</sup> y por lo tanto, se empeñan poco en el reconocimiento de las diferencias entre las dos lenguas o exhiben la “tendencia a desconocer las diferencias entre elementos lingüísticos de la lengua de partida y la lengua objeto”<sup>2</sup> (Almeida, 1995, p. 18). Esa percepción de facilidad implica, por un lado, más confianza y capacidad de riesgo en la comunicación, pero, por otro, “menor alerta ante las diferencias entre las lenguas, un menor grado de empeño en la tarea de aprendizaje y un exceso de autoconfianza que en última instancia suponen un freno al avance de la interlengua” (Alonso, 2005, p. 16).

Por consiguiente, es necesario buscar cómo estimular la reflexión en los estudiantes sobre los errores que cometen de manera sistemática, en su mayoría, como producto de la transferencia entre las lenguas próximas, los que, si bien no siempre interrumpen la comunicación, sí afectan una producción adecuada en la lengua que se aprende ya que, como afirma Camarena:

El papel que juega la lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera próxima genera una interlengua particular que prácticamente no interfiere en el flujo comunicativo, pero que representa un tipo de errores que con frecuencia se fosilizan rápidamente. (Camarena, 2011, p. 71)

- 1 Las traducciones son más. En el original: “as semelhanças podem suscitar a sensação de que a tarefa de aprendizagem vai ser em parte facilitada”.
- 2 En el original: “tendência de apagamento das distinções entre elementos lingüísticos da língua de partida e a língua-alvo”.

Adicionalmente, surge curiosidad por observar y estudiar el tratamiento de esos errores en cursos o programas diseñados para el aprendizaje de lenguas en contextos virtuales (por ejemplo, Livemocha, Busuu, Duolingo), dado que algunos de los estudiantes usuarios de dichas redes presentan mejor desempeño en sus producciones oral y escrita, como resultado de haber asumido un aprendizaje más autónomo. El trabajo con interacciones en ambientes virtuales y en particular en teletándem, contexto en el que se enmarca este estudio, podría mostrar diferencias significativas frente al trabajo con situaciones simuladas en el aula convencional.

Esta investigación busca responder a las siguientes preguntas, en el contexto teletándem institucional integrado (TTDii, por su sigla en portugués) entre una pareja de estudiantes universitarios, un colombiano y una brasileña:

- ¿Cuáles fueron los errores más frecuentes cometidos por el estudiante colombiano?
- ¿Cuáles fueron las retroalimentaciones correctivas (RC) más frecuentes empleadas por la estudiante brasileña?
- ¿Contribuyó el contexto TTDii a que el participante colombiano fuera consciente de su proceso de aprendizaje, en particular, de la producción de errores durante su proceso de aprendizaje de PLE?

Para responder estas preguntas, el presente estudio se propuso analizar los tipos de errores cometidos por el estudiante universitario colombiano en su proceso de aprendizaje de PLE y las retroalimentaciones correctivas más frecuentes empleadas por la estudiante brasileña durante sus interacciones en el contexto teletándem institucional integrado. Se partió del supuesto de que dicho contexto puede llevar al estudiante a un mejor desarrollo de la competencia lingüística en su aprendizaje de PLE, al minimizar la producción sistemática de errores, probablemente como consecuencia de la cercanía de las lenguas en cuestión, y al mismo tiempo a que sea consciente de su proceso de aprendizaje, un aspecto poco visible en el aula convencional.

## Marco teórico

### El error en el aprendizaje/enseñanza de PLE para hispanohablantes

En lingüística aplicada, la enseñanza, el aprendizaje y la adquisición de lenguas próximas se ha beneficiado desde hace muchas décadas del modelo de análisis de errores (AE), que a su vez se sustenta en los modelos de análisis contrastivo (AC) y de interlengua. El primero fue iniciado por Charles C. Fries (1945) y reformulado por Pit Corder (1967), quien planteó el estudio sistemático de la producción del estudiante de lengua extranjera a partir de la lista de errores frecuentes para valorar su relevancia e indicar dificultades de aprendizaje. El segundo, presentado por Larry Selinker (1972, 1992), define y estudia el sistema lingüístico empleado por el estudiante de una segunda lengua, quien desempeña el papel de intermediario entre su lengua nativa y la lengua en aprendizaje.

558

En su estudio acerca de la producción del estudiante de lengua extranjera por medio de un inventario de los errores más frecuentes, Corder (1967) plantea una diferencia entre el concepto de *error* y el de *falta* o *equivocación*. Según él, el error es una desviación que aparece en la producción verbal del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera como consecuencia del desconocimiento de la regla correcta (error sistemático), y se refiere a los términos *falta* o *equivocación*, como errores ocasionales que el aprendiz comete por lapsus o descuidos. Asimismo, propone la clasificación de los errores en dos grandes categorías:

1. Errores de interferencia o interlingüísticos, instancia desviada de la norma con respecto a la lengua que se aprende y que tiene lugar en la actuación del individuo como resultado de su familiaridad con las dos lenguas.
2. Errores intralingüísticos, que se originan dentro de la estructura interna de la lengua que el alumno estudia.

Por su parte, en sus reflexiones acerca del análisis de errores, Vásquez (2009, p. 114) considera que:

- Las faltas y los errores hacen parte del proceso de aprendizaje.
- Desde el punto de vista etiológico responden a varias causas, no solo a la distracción, la falta de esfuerzo, etcétera, sino, sobre todo, a la interferencia de la lengua materna y de otras lenguas extranjeras, así como a estrategias de regularización, simplificación y generalización.
- Los errores no se evitan a través de ciertas progresiones gramaticales o de otro tipo, ni siquiera a través de la corrección continua, propia o de quien enseña.
- Que un número considerable de errores responden a la formación de hipótesis que realizan las personas que aprenden.

En relación con la RC, se encuentran estudios representativos ya sea sobre su definición como “una respuesta correctiva a la producción del aprendiz que no coincide con la lengua meta” (en Li, 2010, citado en Asanin, 2016, p. 309) o como la “respuesta que el profesor u otro aprendiente proporciona como reacción a un enunciado de otro aprendiente que contiene un error” (Ellis, 2005, citado en Asanin, 2016).

Este estudio se apoya en la tipología de RC de Lyster y Ranta<sup>3</sup> (1997, p. 48):

1. Corrección explícita: se proporciona al aprendiz la forma correcta indicando que lo que ha dicho es incorrecto;
2. Reformulación: se repite la producción incorrecta del aprendiz, cambiando las partes necesarias para convertirlo en una frase u oración correcta.
3. Solicitud de aclaración: solicitud de aclaración de la producción del estudiante mediante preguntas.

3 En inglés: *explicit correction, recast, clarification request, metalinguistic feedback, elicitation, repetition.*

4. Retroalimentación lingüística: contiene comentarios, información gramatical o preguntas relacionadas con la producción del aprendiz sin ofrecerle la forma correcta de manera explícita.
5. Inducción: se refiere a tres técnicas diferentes que los profesores utilizan para obtener la forma correcta del alumno: Primero, el profesor anima al aprendiz a que termine su frase. Segundo, el profesor utiliza preguntas para obtener la forma correcta del alumno. Y, por último, se pide al aprendiz que reformule lo dicho.
6. Repetición: se utiliza para comprobar si el aprendiz ha entendido lo que ha dicho el profesor.

Los postulados teóricos de los modelos mencionados han referenciado los estudios más representativos en lenguas próximas que en el caso de español y portugués en la bibliografía consultada fueron realizados por investigadores de Brasil (Almeida, 1995; Grannier, 2000; Grannier y Carvalho, 2001; España (Alonso, 2013), y México (Camarena (2011).

Como propuesta metodológica específica, Almeida (1995) ya planteaba en el título de su trabajo: *Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?* Más adelante, Grannier (2000) apoyó su propuesta en la producción escrita cuando no en la oral, consolidada ya en el siglo XX en los desarrollos en lingüística aplicada para la enseñanza de lenguas extranjeras. La aplicabilidad de la propuesta heterodoxa de Grannier (2000) fue elaborado más adelante por Grannier y Carvalho (2001) a partir de un estudio preliminar de los errores cometidos por estudiantes de portugués en su proceso de adquisición de la lengua, ofreciendo ejemplos de un proyecto de material didáctico, cuya finalidad es estimular el reconocimiento no solo de las semejanzas entre el español y el portugués, sino también de las diferencias entre ambas lenguas: el énfasis de su propuesta.

Natel (2002) plantea varios cuestionamientos sobre la manifestación de la fosilización, que van desde la identificación de su naturaleza, su inicio, el tiempo

que persiste, hasta los aspectos de la interlengua influyentes en la aparición de dicha fosilización y las condiciones de su ocurrencia. Alonso (2013) examina la transferencia lexical como mecanismo de la lengua materna diferente de la interferencia y presenta sus implicaciones didácticas en el campo de la enseñanza de portugués para hispanohablantes.

Posteriormente, Almeida (2004) aborda los esfuerzos más recientes para plantear teorías que puedan representar una gran diferencia en la manera tradicional de enseñar PLE en contextos marcados por la presencia del español.

En su revisión de las propuestas metodológicas que se han venido haciendo en torno a las ventajas en el uso de los modelos AC y AE, Alonso justifica la importancia de presentarlos y discutirlos con los estudiantes desde el inicio del curso, así:

[...] al compartir esta estrategia contrastiva con el alumno le damos una herramienta que le permite utilizar procedimientos como la autocrítica de la producción de forma más eficaz. Ser conscientes de los puntos diferenciales nos permite hacer una revisión de nuestra producción que nos conducirá a localizar posibles errores que somos incapaces de detectar durante el proceso de producción. (Alonso, 2005, p. 34)

Igualmente, de gran relevancia en contextos de no inmersión, el trabajo de Camarena (2011) presenta el resultado del análisis de errores y fenómenos de interlengua producidos por estudiantes de portugués lengua extranjera en la Universidad Nacional Autónoma de México como parte de su investigación doctoral sobre la eficiencia en la enseñanza del portugués.

Sobre la RC, autores como Alonso (2015) han realizado trabajos sobre el efecto de la corrección en la expresión escrita en estudiantes hispanohablantes aprendices de portugués, profundizando sobre aspectos específicos y contribuyendo con la investigación en esta área.

De manera general, los estudios reseñados proponen el diseño de actividades de modalidad escrita mayoritariamente, ya que dan a los estudiantes el

tiempo para reflexionar sobre el error y, al hacerlo, adquirir mayor conciencia sobre las diferencias de las lenguas en cuestión. Sin embargo, aunque estas propuestas contribuyen a enfrentar dificultades específicas a partir de errores estudiados, no dan cuenta de las actitudes y el desempeño de los estudiantes en un posible seguimiento hacia la superación de sus errores ya que como señala Vázquez: “Es necesario contar con herramientas que permitan al estudiantado evaluar su propio aprendizaje. Si en las personas jóvenes y adultas no existe una actitud consciente en cuanto al aprendizaje se puede afirmar que éste no será eficaz o no todo lo eficaz que podría ser” (Vázquez, 2009, pp. 113-120).

### Tándem y teletándem: una evolución del método

El término tándem hace referencia a la bicicleta de doble asiento que requiere que sus ocupantes se muevan de manera sincronizada para desplazarse. En el campo del aprendizaje de lenguas, el tándem data de los años sesenta en Alemania y ha tenido amplia expansión desde entonces en otros países europeos como una modalidad alternativa y complementaria al aprendizaje formal de lenguas extranjeras (Vassallo y Telles, 2006).

Vassallo y Telles (2009) describen ampliamente los inicios de la metodología del tándem, las formas como se ha practicado y se practica actualmente: independiente, integrada o complementaria a un curso de lenguas, con o sin sesiones de mediación por un periodo de tiempo largo o corto; por pares (solo dos estudiantes) o por grupos —cuando interactúan estudiantes de dos cursos de diferentes lenguas localizados en dos países diferentes—.

Según los mismos autores, los principios que lo rigen, trazados en los años noventa con la creación de la Red Internacional de Tándem<sup>4</sup> son:

- La separación de las lenguas o principio de igualdad: supone que se dedica el mismo tiempo para la práctica de cada una de las lenguas involucradas en el proceso. Eso garantiza que haya exposición balanceada en las dos lenguas.
- Reciprocidad: este principio está relacionado con el intercambio de los roles. Brammerts afirma que “la interdependencia mutua entre los dos interactuantes demanda igual compromiso, de manera que ambos se benefician tanto como sea posible del trabajo en conjunto” (2003, p. 29).
- Autonomía: este principio está estrechamente relacionado con los dos anteriores, ya que las decisiones acerca de las interacciones pueden ser tomadas por los interactuantes de manera conjunta. Ellos tienen libertad para determinar los temas, materiales, cómo se realizará la corrección de los errores y los medios para lograr las metas establecidas.

Con el tiempo, el tándem se ha configurado como un término que designa una modalidad de aprendizaje abierta (no sigue un programa curricular fijo), intercultural (envuelve diferentes lenguas y culturas), interpersonal (se practica a dúo) y socialmente simétrica (hay alternancia de roles) (Benedetti, 2010).

Teletándem, el modelo de tándem adaptado por el profesor e investigador brasileño João Antonio Telles, difiere de las modalidades tándem que lo antecedieron por los recursos tecnológicos que utiliza, ya que los aplicativos Windows Live Messenger<sup>5</sup> o Skype<sup>6</sup> permiten la comunicación oral y textual (lectura y escritura) y la visualización de imágenes por medio de cámara *web*, en tiempo real. Este modelo se creó con el objetivo básico de ofrecer el tándem a alumnos universitarios brasileños que deseen aprender un idioma extranjero con estudiantes de otros países que estén aprendiendo portugués.

<sup>4</sup> Citada como una agrupación fundada como RiBo en 1992, por Helmut Brammerts, Ruhr-Universität Bochum.



## El error y la retroalimentación correctiva en teletándem

No hay gran variedad de estudios sobre el error y la retroalimentación correctiva en teletándem en la bibliografía consultada. Gianini (2008), en su reflexión sobre la ocurrencia del error lingüístico en este contexto, destaca la importancia de la retroalimentación correctiva en ambientes virtuales, pues la considera una forma de ofrecer un retorno a las acciones relacionadas con el aprendizaje. Al analizar lo que cada interactuante hace con la corrección recibida, en términos de la gestión de su propio aprendizaje, Gianini concluye que la superación de los errores y, por consiguiente, el aprendizaje, dependerá de la adecuada gestión tanto en el ofrecimiento como en la recepción de la retroalimentación correctiva entre los interactuantes y afirma que la autonomía por sí sola no será efectiva en la superación de los problemas de aprendizaje si no hay reciprocidad:

El papel del “otro”, del par más competente en las interacciones de teletándem es imprescindible, ya que es él quien proporciona la retroalimentación necesaria durante la interacción. De esa forma, el aprendizaje se construye en conjunto. De este modo, si no hay retorno, una respuesta/motivación a las acciones/actividades/expectativas de aprendizaje de ambas partes en sus respectivos momentos —como aprendiz o como profesor— no ocurre el desarrollo del aprendizaje.<sup>5</sup>

Por su parte, al estudiar la forma como los participantes brasileños ofrecen RC a sus pares estadounidenses, Aranha y Cavalari (2015) muestran la tendencia a la corrección de la producción escrita de sus pares

de teletándem de forma directa con atención a la forma lingüística y de acuerdo con sus creencias y experiencias como estudiantes.

## Metodología

Con base en Souza (2006), esta investigación presenta características etnográficas, ya que “privilegia las documentaciones de los eventos sociales en sus contextos (mediante las grabaciones en audio y video, registro y observación de los participantes, etc.), así como la elaboración de la interpretación de sus significados para quienes están involucrados”.<sup>6</sup>

Como lo señala Burns (1999), la grabación en audio y video es muy útil en la medida en que documenta detalles que pueden pasar desapercibidos en el momento de la interacción y pueden estar disponibles para su revisión.

Este estudio se realizó en el marco de un plan de colaboración entre la Escuela Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle (Cali, Colombia) y el proyecto Teletándem Brasil Lenguas Extranjeras para todos<sup>7</sup> de la Universidad Estadual Júlio Mesquita Filho —UNESP— (São Paulo, Brasil), siguiendo las características de la *modalidad teletándem institucional complementaria* (Aranha y Cavalari, 2014). En esta modalidad, el contexto tándem está incluido como un contenido en el programa del curso y por lo tanto es reconocido por la institución, en este caso, por el Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras de la Escuela Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. Al plantear el ejercicio, se hizo una presentación general del sistema a los estudiantes en la que se les explicaron: a) sus beneficios, en particular, los derivados de los principios que lo posibilitan y

5 En el original: “O papel do “outro” mais competente nas interações de teletándem é imprescindível, pois é ele quem provê o *feedback* necessário durante a interação. Assim, a aprendizagem se constrói em parceria e, em não havendo retorno (uma resposta/motivação às ações/atividades/expectativa dos de aprendizagem de ambas as partes em seus respectivos momentos — quando professor ou quando aluno), não ocorre o desenvolvimento da aprendizagem.”

6 En el original: “privilegia tanto documentações de eventos sociais em seus contextos típicos (através de gravações em áudio e vídeo, exame de artefatos socioculturais, registro e observação da participante, etc.) quanto a elaboração de interpretações dos significados destes eventos para os agentes neles envolvidos.” (p. 163).

7 Para información más detallada, ver “Sugerencias en español para teletándem en Teletándem Brasil Lenguas Extranjeras para todos”, en <http://www.teletandembrasil.org>

sustentan; b) los procedimientos básicos de una sesión de teletándem, entre los que se incluyen cómo emplear cada hora destinada a la sesión, sugerencias sobre revisión, corrección y elaboración de actividades entre una y otra sesión que favorezcan el aprendizaje colaborativo; c) la orientación pedagógica que tendrán las interacciones y que las diferenciará de las realizadas en un simple intercambio con un hablante nativo o en las redes sociales diseñadas para aprender lenguas en ambientes virtuales; d) el calendario de actividades relacionadas con los temas del curso para realizar semanalmente; e) la duración de las interacciones: tres meses con una sesión de una hora por semana, para un total de doce sesiones.

En relación con las técnicas y el procedimiento de recolección de datos, en este artículo se presenta el análisis de:

- Las grabaciones de cinco interacciones —dos de estas fueron realizadas por iniciativa de la pareja observada después de que la universidad brasileña entrara en paro— con un promedio de 50 minutos de duración ininterrumpida cada una, realizadas en el primer semestre académico del año 2016; las grabaciones se transcribieron en su totalidad ; para efectos del presente estudio se analizaron solo las transcripciones de las conversaciones sostenidas en portugués, con un promedio de 25 minutos de duración cada una.
- Las respuestas de los cuestionarios (Wallace, 1998; Gillham, 2000) aplicados al inicio y al final de las interacciones con el fin de indagar las concepciones sobre el error y las expectativas en relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras mediante el uso del sistema teletándem. Los cuestionarios se adaptaron del cuestionario inicial de Cavalari (2009) y del cuestionario final de Bonfim (2014) (ver apéndices A y B).

Las interacciones grabadas con el programa Apowersoft<sup>8</sup> se llevaron a cabo por Skype<sup>9</sup> en el hora-

8 Grabador de pantalla gratis, aplicación web para capturar la pantalla de su PC. Puede capturar el video de la pantalla y

rio regular de las clases y se almacenaron en los computadores de la sala de cómputo de la Escuela de Ciencias del Lenguaje.

De las doce interacciones programadas inicialmente solo seis pudieron llevarse a cabo, debido a que la universidad brasileña UNESP entró en paro como protesta ante la situación política de la presidenta del Brasil en ese momento (2016). De esas seis interacciones, la primera no se pudo grabar por fallas en el programa Hangouts<sup>9</sup> sugerido inicialmente. La interacción fue utilizada en primer lugar para poner en contacto a los dos estudiantes y a las dos profesoras de las universidades participantes, y en segundo lugar, para verificar el funcionamiento y manejo de los equipos utilizados: computadores, programa de grabación y cámara.

Aunque los participantes pueden negociar el desarrollo de la sesión, de manera general, una sesión de teletándem tiene tres partes básicas:

1. *Conversación sobre uno o varios temas en la que ambos interactuantes conversan sobre un tema sugerido.* Se solicita ser buen oyente para responder a lo que el/la compañero/a dice, manteniendo la conversación y tomando, al mismo tiempo, apuntes sobre vocabulario, errores gramaticales y problemas de pronunciación, y considerar solo aquellos que impiden la comprensión.
2. *Retroalimentación.* Con base en las anotaciones tomadas sobre las posibles dificultades del/a compañero/a, concentrándose en explicaciones gramaticales. En el caso de no saberlas, ambos podrán despejar sus dudas, ya sea por medio de la consulta en internet o con profesores.

grabar con sonido todas las acciones que se realicen. Ver en <https://www.apowersoft.es/grabador-de-pantalla-gratis>.

9 Hangouts<sup>9</sup> es una aplicación multiplataforma de mensajería instantánea desarrollada por Google Inc. Se creó para sustituir los servicios Google Talk<sup>9</sup>, Google+ Messenger<sup>9</sup> y Google+ Hangouts<sup>9</sup>, unificando todos estos servicios en una única aplicación.

3. *Evaluación de la sesión.* Los interactuantes dialogarán sobre cómo se sienten hablando en otro idioma, destacando los aspectos positivos e intentando prestar atención a las observaciones de posibles dificultades y las actitudes que ellas susciten.

### Participantes

- Interactuante colombiano: veinticuatro años de edad, con español como lengua materna, estudiante del programa de Licenciatura de Música; matriculado en el curso Portugués I, ofrecido por la Escuela Ciencias del Lenguaje a estudiantes de todos los programas de la Universidad del Valle, con una intensidad horaria de cinco horas por semana. El participante firmó el formulario de consentimiento.
- Interactuante brasileña: veinte años de edad, con portugués como lengua materna, estudiante de la Facultad de letras en lengua portuguesa y una lengua extranjera, en este caso español, de la Universidad Estadual UNESP de Brasil.
- La investigadora, quien observó directamente lo ocurrido y analizó los textos de las diferentes fuentes.<sup>10</sup>

Con el fin de preservar la identidad de los participantes, a cada estudiante se le asignó una letra inicial que refleja su nacionalidad: C (EC), para colombiano y B (EB), para brasileña.

### Análisis de los datos

Se realizó una primera clasificación de errores en los niveles fonético-fonológico, morfosintáctico y lexical, adaptada para este estudio, siguiendo los criterios de Vázquez y Fernández (citados en Penadés, 2003). Posteriormente, se realizó una categorización de tipo de error para cada nivel lingüístico con el fin observar cuál tipo de error

presentaba más recurrencia. Cabe anotar que por no ser de interés en este estudio dar cuenta de las causas del error se indicarán algunas sin profundizar en ellas.

En un segundo momento y con el fin de observar los errores que más corrección generaron de la participante brasileña, se registraron los tipos de retroalimentación propuestos por dicha estudiante y se adoptó la tipología de Lyster y Ranta (1997) por considerarse completa para el objetivo del presente estudio.

Para codificar los datos, se utilizó un software de código abierto.<sup>11</sup> Una vez recogidos, se introdujeron en tablas Excel para facilitar la visualización e identificar sus características sobresalientes mediante tablas y figuras.

Por último, en los cuestionarios inicial y final, aplicados antes y después de las interacciones, se seleccionaron las respuestas del estudiante colombiano, relacionadas con las concepciones sobre el error, y sus apreciaciones sobre la experiencia en su proceso de aprendizaje de PLE mediante el sistema TTDii.

## Resultados y discusión

### Errores más frecuentes

El número total de errores cometidos por el estudiante colombiano durante las cinco interacciones observadas fue de 279, con un mayor número de aparición primero, en el aspecto lexical: 117 (41,9% de todos los errores); segundo, en el aspecto morfosintáctico: 109 (39,1%), seguido por el fonético-fonológico: 53 (19%). Es importante señalar que, al inicio de las interacciones, el estudiante colombiano había cursado solo dos meses de clases de nivel básico. Sin embargo, en la Tabla 1 se puede apreciar una disminución significativa en la producción de errores a medida que avanzaron las interacciones.

10 En UNESP, la profesora Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho organizó las primeras tres interacciones en Brasil.

11 OpenCode 4.02 es una herramienta para codificar datos cualitativos generados a partir de entrevistas, observaciones o notas. <http://www.phmed.umu.se/enheter/epidemiologi/forskning/open-code/>

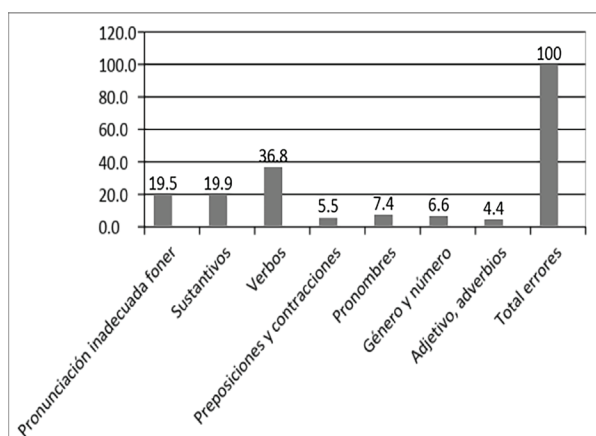


Figura 1 Categoría de errores

La Figura 1 muestra los tipos de errores clasificados en siete categorías con el número de ocurrencias. Sobresalen los errores en las categorías de verbos (36,8%) en relación con el total de errores, seguidos de los errores en el uso de sustantivos (19,9%) y de pronunciación inadecuada de fonemas (19,5%). A continuación, se ofrecen algunos ejemplos, tal y como aparecen en las transcripciones de las grabaciones de las interacciones como ilustración de lo anterior:

Verbos: principalmente en el uso de tiempos pasados y flexiones:

(1) EC: Si, recentemente COMENCÉ. (La palabra correcta sería COMECEI).

EC: Por exemplo, em Panamá onde eu ESTUVE. (La palabra correcta sería ESTIVE).

EC: Eu já FALE muito. (La palabra correcta sería FALEI).

Pronunciación inadecuada de fonemas:

(2) EC: Não é um mundo irreal?

(El estudiante pronuncia la consonante /l/ lateral alveolar propia de la fonética en español en lugar de pronunciarla vocalizada en /u/ al final como suele hacerse en portugués brasileño).

EC: Vou a escrever.

(El estudiante no pronuncia la consonante /v/ fricativa labio dental en portugués; pronuncia la /b/ oclusiva bilabial en español).

EC: Se refugiam na universidade.

(El estudiante pronuncia la consonante /r/ vibrante múltiple alveolar en español en lugar de pronunciarla fricativa velar o glotal sorda en portugués: /ʁ/).

Sustantivos: en su gran mayoría se presentan préstamos y lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto.

Sustantivos:

(3) EC: Em espanhol não estamos costumbrados com esses SONIDOS ...

(La palabra correcta sería SONS).

EC: Você tem outra PREGUNTA?

(La palabra correcta sería PERGUNTA).

EC: Convido que você leia essa NOVELA.

(La palabra correcta sería ROMANCE).

Tabla 1 Número de errores por interacción y por nivel lingüístico

Nivel lingüístico	Interacción	Interacción	Interacción	Interacción	Interacción	Total errores y % por nivel
	1	2	3	4	5	
Fonético-fonológico	17	12	11	6	7	53 (19,0%)
Morfosintáctico	27	24	29	16	13	109 (39,1%)
Léxico						117
	30	28	31	18	10	(41,9%)
Total errores	74 (26,5%)	64 (22,9%)	71 (25,4%)	40 (14,3%)	30 (10,7%)	279

**Retroalimentaciones correctivas**

La Tabla 2 muestra los tipos de retroalimentación correctiva empleados por la participante brasileña clasificados según la tipología de (Lyster y Ranta, 1997), con un total de 122 correcciones, cifra que comparada con el número total de errores detectados (279) nos lleva a concluir que 157 errores no generaron ninguna corrección de parte de la participante brasileña.

De los seis tipos de retroalimentación correctiva sobresale la corrección explícita empleada 104 veces (85%) y mayoritariamente en el nivel morfosintáctico 40 veces (38,5%); seguida de la retroalimentación lingüística 15 veces (12,3%) empleada mayoritariamente en el nivel fonético; de repetición 2 veces (1,6%) y reformulación 1 (0,8%). De lo anterior se deduce que, si bien hubo más correcciones explícitas en el nivel morfosintáctico, fue el nivel fonético el único que generó retroalimentación metalingüística. (Tabla 2).

A continuación, se presentan algunos ejemplos que ilustran las retroalimentaciones correctivas en los niveles fonético y morfosintáctico por ser los más corregidos por la participante brasileña:

**Corrección explícita en el nivel morfosintáctico:**

(1) EC: Foi um livro que chamou minha atenção porque eu HABÍA...

EB: eu TINHA. (La estudiante brasileña corrige).

(2) EC: Eu gostei muito do livro. Embora TARDEI muito em leerlo, não ler-lo.

EB: Embora DEMOREI muito. (La estudiante brasileña corrige).

(3) EC: Ele é uma pessoa muito famosa porque tem muito carisma, é muito aceitado POR OS JÓVENES.

EB: PELOS JOVENS. (La estudiante brasileña corrige).

**Retroalimentación lingüística en el nivel fonético:**

(1) Interacción 2

EC: A ver, a ver, não sei...

EB: Vai ver o quê? (Ella corrige la pronunciación de la consonante /v/).

EC: É que nós escrevemos com “v” mas falamos /b/.

EB: Vocês não têm o som /v/? Mas você falou bem “escrevemos” agora, é esse “v” que você tem que falar. Esse som é muito importante para nós. Você faz assim — **Ella muestra como debe colocar los dientes sobre los labios para pronunciar de manera correcta el sonido.**

EC: É que eu devo ser muito consciente dessa pronunciação para falar bem porque sino esqueço. Por exemplo, quando estou cantando sou mais consciente dessa pronunciação. Por exemplo, se eu diz: viver, voy, volver, esos casos sim lembro a pronunçação correta, mas normalmente esqueço a pronunçação. Normalmente a Cali, falamos assim, é problema da pronunçação da cidade. Acho que já havia falado isto com você, certo?

**Tabla 2** Tipo de retroalimentación correctiva por tipo de error

Tipo de retroalimentación correctiva	Tipo de error			Total retroalimentaciones correctivas
	Fonético	Morfosintáctico	Lexical	
Corrección explícita	28	40	36	104 (85%)
Reformulación	0	1	0	1 (0,8%)
Solicitud de aclaración	0	0	0	0
Retroalimentación metalingüística	12	2	1	15 (12,3%)
Inducción	0	0	0	0
Repetición	0	0	2	2 (1,6%)
<b>Total retroalimentaciones correctivas</b>	<b>40</b>	<b>43</b>	<b>39</b>	<b>122</b>



EB: Sim. Mas eu já escutei cantores que eles usavam um pouco o som [v] por que? Eu já escutei por exemplo, a Marcela Gandara, então ela faz esse som do [v] assim não muito forte mas...

EC: É porque eles, por exemplo, Marcela Gandara e outros cantantes que eu diz são mexicanos e não sei exatamente como é sua pronúncia justamente dessa letra mas acho que eles a pronunciam melhor que nós.

EB: Sim, mas, é que eu discordo do que você diz. É melhor você praticar, viu?

EC: Ok, tarefa. Vou melhorar — risas.

### (2) Interacción 3

EC: A universidade Nacional com certeza ficaria em paro, em greve. Uma universidade muito importante a nível pedagógico. (El estudiante pronuncia la consonante /x/ fricativa velar en español en lugar de /ʒ/ fricativa alveolar en portugués).

EB: Claro, o nível pedagógico é muito importante, né? (Ella pronuncia correctamente los sonidos /v/ e /ʒ/). Lembra o link que te enviei sobre fonética? Esse aí é muito bom para estudar os sons do português que são diferentes.

EC: Tudo bem. Vou revisar.

### (3) Interacción 4

EC: Isso. Se alguien me convida...

EB: alguém, como quem? (El estudiante colombiano pronuncia la letra /l/ en español y la estudiante brasileña la corrige como /w/).

EC: se alguém — él continúa pronunciando la palabra con el sonido de la /l/ como en español /'alʝjen/

EB: Alguém como eu? (Ella dice la frase pronunciando la palabra “alguien” correctamente en portugués -/aw'geːj/

EC: como diz?

EB: Alguém do Brasil? - /aw'geːj/

EC: ah, Ok. /aw'geːj/ - finalmente él pronuncia la palabra correctamente en portugués.

EB: Treina bem esse /l/ como /w/. A pronúncia é muito importante. Você também deveria cantar palavras com /l/ e lembrar que o som é /w/. Por exemplo,

Brasil, real, etc. Vou te mandar um link ótimo sobre fonética e você me fala o que você achou disso, tá bom?

EC: Sim.

## Desarrollo de las interacciones

Para responder a la tercera pregunta de este estudio, (¿Contribuyó el contexto TTDii a que el participante colombiano fuera consciente sobre su proceso de aprendizaje, en particular, sobre la producción de errores durante su proceso de aprendizaje de PLE?), primero, se observó de manera general el desarrollo de las interacciones y, segundo, se registraron las respuestas, de los cuestionarios inicial y final, del estudiante colombiano a preguntas relacionadas con su concepción del error y sobre las apreciaciones de su experiencia en el contexto TTDii.

En relación con el desarrollo de cada interacción los participantes observados se concentraron más en la primera parte de las tres sugeridas por el contexto TTDii (conversación, retroalimentación y evaluación), es decir en la conversación, alternando espontáneamente y no de manera programada las correcciones y las apreciaciones sobre el desempeño. Las interacciones se desarrollaron de manera cordial, respetando los turnos para hablar y animándose mutuamente para mantener una comunicación continua; desde el inicio negociaron la forma de corrección de errores (inmediata) y los compromisos por fuera de cada interacción considerando sus intereses y necesidades; el par colombiano fue quien estuvo más atento al cambio de idioma y fue más propositivo en relación con la organización de las actividades; la estudiante brasileña por su parte, demostró más paciencia en sus comentarios en los momentos de corrección de errores y ofreció material complementario.

Lo anterior se ilustra con algunos ejemplos extraídos de las interacciones.

(1) EC: Y ya —risas— eso es lo que yo hago y ya tenemos que hablar en portugués... con paciencia (Interacción 1).

Tabla 3 Desarrollo de las interacciones

	Interacción 1	Interacción 2	Interacción 3	Interacción 4	Interacción 5
Fecha y duración	27 de abril, 2016 47 minutos	18 de mayo, 2016; 40 minutos	15 de junio, 2016; 50 minutos	22 de junio, 2016; 54 minutos	29 de junio, 2016; 49 minutos
Temas	Presentación personal: edad, estudio, trabajo.	Gustos personales: libros y escritores.	Situación de universidades, posibilidades de paro; actividades de sus cursos.	Planes para después de terminar universidad; estereotipos culturales.	Vacaciones, funerales, gripa.
Idiomas	Inicia en español; cambio a portugués en el minuto 20	Inicia en español; cambio a portugués en el minuto 12	Inicia en español; cambio a portugués en el minuto 20	Inicia en portugués; cambio a español en el minuto 30	Inicia en español; cambio a portugués en el minuto 35
Compromisos entre cada interacción	Envío de lista de errores y propuesta de tema para la siguiente interacción.	Envío de lista de errores y preguntas de corrección.	Envío del anteproyecto de grado del integrante colombiano para lectura del par brasileño. Propuesta de tema siguiente interacción	Envío de ideas de integrante colombiano para club en español. Envío de enlace sobre fonética de integrante brasileña	Última grabación interrumpida por problemas técnicos; sin embargo, acordaron seguir comunicándose sin grabarse.

EC: Bueno entonces ahora yo te propongo que hablemos en portugués para que podamos hablar 25 minutos en portugués... (Interacción 2).

EC: Bueno entonces ahora vamos hablar en portugués. Comencé hablando español, ahora tú comienza en portugués, ¿vale? (Interacción 3).

(2) EC: Você pode escrever meus erros? Eu quero ter um registro das coisas a melhorar (Interacción 2).

EC: Tá bom... Eu vou para minha aula e eu espero que podamos continuar com nossas interações sem maior problema. A próxima interação você começa, lembra? (Interacción 3).

EC: Você tinha uma tarefa sobre o que vamos falar hoje (Interacción 4).

(3) EC: Calma, você está desesperado, calma. Eu também esqueço, vamos tentar de novo. Continua... (Interacción 1).

EC: Eu vou te enviar os nomes dos escritores para você pesquisar. (Interacción 2)

EC: Sim, por isso é que é difícil eu falar agora um livro pequeno. Mas esse da Lygia Bojunga que eu te falei e mandei por e-mail, ele é pequeno, bem pequeno. (Interacción 3).

La Tabla 3 presenta de manera resumida aspectos puntuales a lo largo del desarrollo de las interacciones, siendo muy importante el hecho de que estos fueran producto de las negociaciones de los dos participantes, con excepción de las dos primeras fechas para realizar las interacciones, que fueron programadas por las profesoras de las dos universidades participantes.

Respecto a la concepción del error y a las apreciaciones del estudiante colombiano sobre su experiencia en el contexto ITT, es relevante su definición del error antes y después de la experiencia, la declaración adicional sobre su deber como estudiante de auto-evaluar su proceso de aprendizaje y la consciencia de la dificultad en su producción de la lengua extranjera frente a la facilidad de su comprensión. Asimismo, el reconocimiento de las contribuciones de su par brasileña en los diferentes aspectos del aprendizaje (error y correcciones; fortalecimiento de habilidades; actitudes y sentimientos; motivación y atención para estudiar de manera autónoma, etc.). (Ver Tabla 4. Se conservan los errores gramaticales cometidos por el estudiante en su redacción).

Tabla 4 Respuestas cuestionarios inicial y final

Cuestionario inicial	Cuestionario final
<p><b>P6. Considerando la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, ¿qué es el error para usted?</b></p> <p>El error para mí es la oportunidad que tenemos de mejorar al conocer nuestras debilidades. Creo que el temor a hablar por equivocarse es un gran error y pensar que si se sabe la gramática ya se puede hablar el idioma. Uno puede saber la gramática y aun así equivocarse.</p>	<p>Retome sus respuestas a las preguntas 7 y 8 del cuestionario inicial y comente si sus concepciones sobre el error se confirmaron o se modificaron después de su experiencia en teletándem. Cite ejemplos.</p> <p>No tengo muchos cambios en mi opinión acerca del error. Solo agregaría que el estudiante debe ejercitar la habilidad de autoevaluar su proceso de aprendizaje constantemente. Confieso que me di cuenta que con el portugués, entender, entendía pero cuando tenía que hablar era muy difícil, que tenía que estudiar.</p>
<p><b>P7. ¿Se deben corregir los errores? ¿Cómo?</b></p> <p>Sí, porque al corregir el error aprendemos. Cada persona tiene su técnica. Equivocarnos es parte esencial de nuestras vidas, reconocer y aclarar los errores es clave en el proceso de aprendizaje, si soy recurrente en un error específico, esto me permite identificar el aspecto exacto en el que estoy fallando o que se me dificulta aprender. Cada cual tiene su técnica.</p>	<p>Continúo pensando que el error se debe corregir, pues cada que esto sucede, uno aprende. Por ejemplo, recuerdo que yo siempre decía: “Eso...”. Gracias a que mi par me corrigió varias veces esta palabra, cada vez que yo quería decir “eso”, venía a mi mente de inmediato la corrección que me hizo mi par: “isso”. Así con muchas palabras. Chistoso: nos dimos cuenta [de] que un gesto es una buena forma de corrección.</p>
<p><b>P8. Si la respuesta a la pregunta anterior fue afirmativa, ¿cuáles errores se deben corregir y cómo?</b></p> <p>Todo lo que implique comunicarse bien.</p>	<p><b>Describe las formas en las que su par de teletándem contribuyó o podría haber contribuido más con su aprendizaje de portugués brasileño.</b></p> <p>Mi par contribuyó de muchas maneras a que yo aprendiera mejor el portugués: Corrigiendo constantemente mi pronunciación. Fue muy paciente. Me brindó confianza para hablar sin temor de equivocarme, y me equivocaba mucho.</p> <p>Me ayudó constantemente a mejorar mi ortografía.</p> <p>A ver el portugués como una lengua que puedo usar a diario y no simplemente como algo que aprendo en la academia.</p> <p>Hablar con mi par me hizo comprometerme a estudiar más y buscar más herramientas por mi cuenta para así poder tener una mejor conversación en cada interacción. Para mí fue importante practicar la pronunciación y estudiar los verbos y sobre todo buscar los verbos en pasado.</p>
	<p><b>Después de la participación en el proyecto, ¿cómo define usted el sistema teletándem?</b></p> <p>Después de las interacciones que hice puedo definirlo como una herramienta de comunicación que pone de acuerdo a dos personas ubicadas en países diferentes, para poder hablar y practicar la lengua extranjera que están aprendiendo. No puedo negar que llegué a pensar que con toda la tecnología que hoy día tenemos al alcance (celulares, computadores, tablets. etc.), teletándem no hace algo diferente a lo que podría hacer yo desde mi casa a través de Facebook, es decir, buscar a alguien de Brasil, solicitar amistad y comenzar a hablar y así practicar el idioma extranjero. Sin embargo, entendí que teletándem nos brinda la seguridad de que estamos hablando con personas reales y es totalmente transparente, por lo cual tenemos total confianza de abrir una amistad con el par internacional y al mismo tiempo aprender con más atención lo que hacemos.</p>

**Tabla 5** Aumento de producción de oral en portugués y porcentaje de errores cometidos

	Interacción 1	Interacción 2	Interacción 3	Interacción 4	Interacción 5
Duración interacción en portugués	30 minutos	25 minutos	30 minutos	30 minutos	15 minutos
N.º palabras en portugués	730	1101	1238	1043	715
N.º errores	74	64	71	40	30
Porcentaje de errores	10,1	5,8	5,7	3,8	4,2

Finalmente, en la Tabla 5 se puede apreciar de una manera cuantitativa la contribución del contexto TTDii en la mejora del desarrollo de la competencia lingüística del estudiante colombiano al observarse mejor producción oral en portugués: los errores van disminuyendo a lo largo de las interacciones.

En las interacciones realizadas en el contexto teletándem institucional integrado (TTDii) entre una pareja de estudiantes universitarios, un colombiano y una brasileña. Los resultados estudiados permitieron encontrar las siguientes respuestas a las tres preguntas formuladas.

**¿Cuáles fueron los errores más frecuentes cometidos por el estudiante colombiano?**

El mayor número de errores se cometieron en el nivel lexical 117 (41,9% de todos los errores) en la categoría de los sustantivos con mayor ocurrencia de préstamos; seguido, del nivel morfosintáctico 109 (39,1%), donde sobresalieron los errores en las flexiones y en el uso de tiempos verbales y, en tercer lugar, en el fonético-fonológico 53 (19%) con pronunciación inadecuada de fonemas principalmente de las consonantes /v/, /l/, /g/ y /j/. En los tres niveles, como ya se ha mostrado en estudios anteriores en producción escrita, esos errores han sido clasificados como errores de transferencia debido a la cercanía de las lenguas (Grannier y Araújo, 2001; Camarena, 2011; Alonso Rey, 2014). Lo destacable aquí es que quien ha cometido esos errores ha sido *un estudiante universitario colombiano*, y por consiguiente, podrán orientar propuestas metodológicas y el diseño de recursos didácticos específicos para los cursos de la universidad.

**¿Cuáles fueron las retroalimentaciones correctivas (RC) más frecuentes empleadas por la estudiante brasileña?**

Sobresale la corrección explícita empleada 104 veces (85%) y mayoritariamente en el nivel morfosintáctico 40 veces (38,5%); seguida de la retroalimentación lingüística 15 veces (12,3%) empleada esencialmente en el nivel fonético; de repetición 2 veces (1,6%) y reformulación 1 (0,8%). De lo anterior se puede deducir que si bien hubo más correcciones explícitas en el nivel morfosintáctico, fue el nivel fonético el que comprometió más la comunicación, pues generó retroalimentación metalingüística, es decir, información gramatical y comentarios sobre la producción del interactuante colombiano de parte de la participante brasileña. Dicha situación probablemente propició reflexiones y acciones en el estudiante colombiano que lo llevaron a tomar decisiones con implicaciones positivas en su proceso de aprendizaje, dada la rápida disminución de errores al final de las interacciones realizadas. Este dato es muy significativo para este estudio ya que la reflexión, en particular, sobre los errores fonéticos, es casi inexistente por parte de los aprendices en situaciones simuladas durante el aula convencional.

**¿Contribuyó el contexto TTDii a que el participante colombiano fuera consciente sobre su proceso de aprendizaje, en particular, sobre la producción de errores durante su proceso de aprendizaje de PLE?**

Por tratarse de un contexto que permite una interacción auténtica en la que se vive el uso real, simultáneo del lenguaje, los participantes en Teletándem si bien

se sienten ansiosos o tímidos, también albergan muchas expectativas en relación con los dos roles que están dispuestos a desempeñar: el de aprendiz de una lengua extranjera y el de profesor o instructor de su lengua materna. Es en esa relación justamente de enseñanza/aprendizaje que los participantes deciden asumir que tiene lugar la reflexión sobre la importancia de los errores y su corrección; aspecto que en la clase convencional se expresa mayoritariamente de parte del profesor, una vez se inicia el ciclo de error y corrección durante la comunicación, pero no de parte del alumno y menos cuando se trata de lenguas próximas.

En ese sentido, los resultados de la pareja de participantes observada permite evidenciar una respuesta positiva a esta pregunta, considerando que el estudiante colombiano:

- Reflexionó sobre sus acciones ya que hubo cambios y mejoras en las sucesivas interacciones.
- Se mostró muy activo, pues se responsabilizó de su propio aprendizaje y el de su compañera: preparó las sesiones teniendo en cuenta los intereses y las necesidades de ambos. (Sugerencias de libros, videos, uso de Facebook\*, *Whatsapp* para envío de recursos y material).
- Respondió a las retroalimentaciones correctivas de su compañera durante el proceso interactivo, dando y esperando una respuesta de su par, respectivamente.

Lo anterior sustenta las ventajas de este contexto frente a otros sistemas de aprendizaje de lenguas virtuales y que pueden resumirse, para efectos de este estudio así: en este tipo de interacciones se aprende del compañero y con el compañero. Brammerts y Calvert, 2006 (citado en Asanin, 2016).

## Conclusiones

En este trabajo se analizaron los errores cometidos por un estudiante universitario colombiano de portugués como lengua extranjera y las retroalimentaciones correctivas recibidas de parte de una

estudiante brasileña durante sus interacciones en el contexto TTDii. Los resultados revelan que dicho contexto es una herramienta complementaria efectiva para que sus participantes trabajen de forma consciente sobre los errores que cometen de manera sistemática, producto principalmente de la proximidad entre el español y el portugués.

De manera general, ese trabajo consciente no se visualiza en el aula convencional y por lo tanto, el aprendizaje de PLE se torna difícil de tratar. En estas interacciones los participantes pueden desarrollar la capacidad de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

Desde el punto de vista investigativo el uso de este contexto también ofrece ventajas frente a otros contextos virtuales, puesto que con el consentimiento de los estudiantes se puede realizar investigación sobre aprendizaje de lenguas. No obstante, es imprescindible la organización entre las universidades participantes para llevar a buen término todo el proceso en lo que respecta a horarios, formación de pares y orientación general sobre el uso del sistema y en particular sugerencias sobre los temas de discusión antes de comenzar las interacciones. Igualmente, dado el tipo de estudio realizado, sería necesario ampliar la investigación con un mayor número de estudiantes para obtener resultados más representativos.

## Referencias

- Almeida Filho, J. C. P. (1995). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? En *Português para estrangeiros. Interface com o espanhol* (pp. 13-21). Campinas: Pontes.
- Almeida Filho, J. C. P. (2004). Questões da interlíngua de aprendizes de português a partir ou com a interposição do espanhol (língua muito próxima). *Português para falantes de espanhol/Portuguese for Spanish speakers* (pp. 183-191). Campinas: Pontes.
- Alonso Rey, R. (2005). El mito de la facilidad en el estudio del proceso de enseñanza/aprendizaje de PLE-HE. *Estudios Portugueses*, 4, 11-38.
- Alonso Rey, R. (2013). *La transferencia léxica en la comprensión auditiva en los aprendices de portugués hablantes*



- de español. Recuperado de: <http://www.ufvjm.edu.br/site/revistamultidisciplinar/files/2011/09/La-transferencia-léxica-en-la-comprensión-auditiva-Rocio-Rey-Espanha1.pdf>
- Alonso Rey, R. (2014). Dificultades en el aprendizaje de la morfología verbal del portugués por hispanohablantes: el presente de indicativo. *Linha D'Água*, 27(1), 87-115. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v27i1p87-115>
- Alonso Rey, R. (2015). La capacidad de corrección de errores y el feedback correctivo escrito: estudio de casos de aprendices de portugués hispanohablantes. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 54(2), 303-327. <https://dx.doi.org/10.1590/0103-18134608162681>
- Aranha, S. y Cavalari, S. M. S. (2014). A trajetória do projeto Teletándem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. *The ESPECIALIST*, 35(2), 70-88. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11449/122298>.
- Aranha, S. y Cavalari, S. M. S. (2015). Institutional integrated teletándem: What have we been learning about writing and peer feedback? (part 3). *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 31(3), 763-780. <https://dx.doi.org/10.1590/0102-445039175922916369>
- Asanin, M. (2016). *La retroalimentación correctiva entre pares en un intercambio etándem español-inglés a través de una wiki*. Disertación doctoral, Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en <http://hdl.handle.net/10486/672487>
- Benedetti, A. M. (2010). Aplicaciones potenciales del contexto teletándem para el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Moderna språk*, 104(1), 42-58.
- Bonfim, M. V. (2014). *A autonomia no contexto teletándem institucional integrado*. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11449/122193>.
- Brammerts, H. (2003). Autonomous language learning in tandem: The development of a concept. En T. Lewis y L. Walker, *Autonomous language learning in tandem* (pp. 27-36). Londres: Academic Electronic Publications Ltd.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Camarena, Ortiz, E. D. (2011). Análisis de interlengua en un corpus de portugués escrito de estudiantes castellano hablantes universitarios. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, 71-82. <http://doi.org/10.4995/rlyla.2011.894>.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161-170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Fries, C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gianini, F. A. (2008). Abordagem do erro no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira em teletándem. Recuperado de: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/GIANINI.pdf>
- Gillham, B. (2000). *The research interview*. Londres y Nueva York: Continuum.
- Grannier, D. M. (2000). Uma proposta heterodoxa para o ensino de português a falantes de espanhol. En N. Júdice, *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina* (pp. 1-12). Nitéro: Intertexto.
- Grannier, D. M., y Carvalho, E. A. (2001). Pontos críticos no ensino de português a falantes de espanhol: da observação do erro ao material didático. En Comunicación presentada en el IV Congresso da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLÉ). Universidade Federal de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 10-11 de noviembre, 1998.
- Lyster, R. y Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>
- Natel, T. B. T. (2002). La proximidad entre el portugués y el español, ¿facilita o dificulta el aprendizaje. *Actas ASELE XIII*, 825-832.
- Penadés Martínez, I. (2003-2004). Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores. *Linred: Lingüística en la Red*, (1). Disponible en: <http://hdl.handle.net/10017/24703>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage: Applied linguistics and language study*. Serie Applied Linguistics and Language Study. Londres y Nueva York: Longman. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Souza, R. A. (2006). Uma reflexão acerca da construção do conhecimento na investigação do ensino de línguas. *Estudos Anglo-Americanos: ABRAPUL*, (29-30), 163-184.

Vassallo, M. L., y Telles, J. A. (2006). Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The ESpecialist*, 27(1), 83-118.

Vassallo, M. L. y Telles, J. A. (2009). "Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa". En Telles, J. A. (org.), *Tele-tandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo*

*para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI* (pp. 21-42). Campinas: Pontes Editores.

Vázquez, G. (2009). Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5.

Wallace, M. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

### Apéndice A. Cuestionario inicial

Estimado participante:

Esta encuesta hace parte de un proyecto de investigación institucional en lingüística aplicada. Las informaciones obtenidas por este medio serán analizadas sin mencionar los nombres de los participantes: la ética profesional se respetará y se mantendrá a lo largo del desarrollo de este trabajo.

Su contribución será indispensable para la realización de esta investigación. Gracias por su atención y disponibilidad.

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Para usted, ¿qué significa aprender una lengua extranjera?

Para usted, ¿cómo es un buen profesor de idiomas?

Para usted, ¿cómo es un buen alumno de idiomas?

¿Qué piensa del uso del computador en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua?

Marque los programas que utiliza con habilidad:

Microsoft Office Word

Microsoft Office Excel

Microsoft Office Power Point

Navegadores en internet

Windows Media Player

Youtube

Windows Live Messenger

Skype

Otros programas que desee mencionar:

Considerando la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, ¿qué es el error para usted?

- ¿Se deben corregir los errores? ¿Por qué?
- Si la respuesta a la pregunta anterior fue afirmativa, ¿cuáles errores se deben corregir y cómo?
- ¿Para qué sirve la evaluación en el aprendizaje/ enseñanza de lenguas extranjeras?
- ¿Qué piensa de la interacción entre alumnos en una clase de lenguas extranjeras?
- ¿Cómo puede ayudar una interacción por Skype en la enseñanza/ aprendizaje de una lengua extranjera?
- ¿Qué entiende usted por autonomía en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera?
- Cite algunas actividades que considere autónomas para aprender una lengua extranjera en una interacción vía Skype?

- ¿Qué espera de la experiencia de aprender y enseñar lenguas por medio del sistema teletándem a distancia?
- ¿Cree necesaria la ayuda de un profesor mediador para interactuar por Skype en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera? Justifique su respuesta.

**Apéndice B. Cuestionario final**

1. Después de la participación en el proyecto, ¿cómo define usted el sistema teletándem?
2. Según su experiencia, ¿cuáles serían las tres “reglas de oro” para una experiencia exitosa en teletándem?
3. Retome sus respuestas a las preguntas 2 y 3 del cuestionario inicial (CI) y comente los posibles cambios.
4. Describa las formas en las que su par de teletándem contribuyó o podría haber contribuido más con su aprendizaje de portugués brasileño.
5. Retome sus respuestas a las preguntas 7 y 8 del cuestionario inicial (CI) y comente si sus concepciones sobre el error se confirmaron o se modificaron después de su experiencia en teletándem. Cite ejemplos.
6. Indique cuáles recursos utilizó en sus interacciones de teletándem y para qué los utilizó (use el cuadro siguiente).

Recurso	Utilizado con frecuencia	Utilizado algunas veces	Nunca utilizado	Utilizado para qué
Mecanismo de traducción				
Libros de gramática				
Redes sociales				
Videos				
Imágenes				
Mapas				
Gestos				
libros de referencia				
Otro material (en línea o en papel)				

**How to reference this article:** Aponte-Montejo, Consuelo (2019). Análisis de errores y retroalimentaciones correctivas en interacciones español-portugués mediante el contexto teletándem. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(3), 555-573. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n03a07



# TRANSMEDIAÇÃO DO LIVRO-ALFABETO *HOJE SINTO-ME...*: UMA LEITURA COMPARATIVA DE DUAS EDIÇÕES

TRANSMEDIACIÓN DEL LIBRO-ALFABETO *HOJE SINTO-ME...*: UNA LECTURA COMPARATIVA DE DOS EDICIONES

TRANSMEDIATING ALPHABET BOOK *HOJE SINTO-ME...* A COMPARATIVE READING OF TWO EDITIONS

## Inês Costa

Mestre em Estudos Editoriais pela Universidade de Aveiro. Doutoranda em Estudos Literários, Universidade de Aveiro, Portugal.  
Departamento de Línguas e Culturas Universidade de Aveiro, Campus Universitário de Santiago 3810-193 Aveiro, Portugal.  
inesmmcosta@ua.pt

## RESUMO

Partindo do pressuposto de que todas as opções tomadas durante o processo de criação e editorial trabalham em conjunto para transmitir significados (Sipe, 2001), sugere-se que duas edições diferentes da mesma obra possam proporcionar experiências de leitura diferentes. Ao comparar as publicações portuguesa e de língua inglesa do livro-alfabeto *Hoje Sinto-me...*, de Madalena Moniz, analisando as componentes textual, de ilustração e de arquitetura do objeto, com especial ênfase nos elementos paratextuais, concluiu-se que a primeira privilegia a dimensão estética e a segunda a vertente educativa. Para além das opções editoriais, as variações introduzidas pela autora contribuíram, igualmente, para criar percepções globais marcadamente distintas, ao ponto de poder inferir-se que a própria personalidade do protagonista terá sofrido alterações.

**Palavras-chave:** literatura comparada; *transfers* culturais; literatura infantil; livro-álbum; Madalena Moniz

## RESUMEN

Partiendo de la premisa de que todas las elecciones que se hacen durante el proceso de creación editorial trabajan en concierto para la transmisión de significados (Sipe, 2001), se propone que dos ediciones distintas de una misma obra pueden proporcionar experiencias de lectura distintas. Al comparar las publicaciones en lenguas portuguesa e inglesa del libro-alfabeto *Hoje Sinto-me...*, de Madalena Moniz, y analizar los componentes textual, de ilustración y de arquitectura del objeto, con énfasis especial en los elementos paratextuales, concluimos que la primera privilegia la dimensión estética mientras que la segunda se centra en la corriente educativa. Más allá de las selecciones editoriales, las variaciones introducidas por la autora contribuyeron, igualmente, a crear percepciones globales marcadamente distintas, hasta el punto en que puede inferirse que la personalidad misma del protagonista habrá sufrido alteraciones.

**Palabras clave:** literatura comparada; *transfers* culturales; literatura infantil; libro álbum; Madalena Moniz

575

Recepção: 2018-03-02 / Aceitação: 2018-06-22  
DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n03a05

*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 24 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2019), PP. 575-588, ISSN 0123-3432  
www.udea.edu.co/ikala



**ABSTRACT**

Based on the premises that any choice made throughout the process of editorial creation works in tune to deliver meaning (Sipe, 2001), we put forward that two separate editions of a same book can deliver distinct reading experiences. When we compared the publications in Portuguese and English language of Madalena Moniz' alphabet book *Hoje Sinto-me...*, analyzed their textual, illustration, and object architecture components, emphasizing on paratextual elements, we came to the conclusion that the first edition favors the aesthetic dimension, while the second one focuses in an educational approach. Beyond editorial choices, variations introduced by the author herself contributed also to create markedly different global perceptions that led us to conclude that even the main character's personality would have endured changes.

**Keywords:** comparative literature; cultural transfers; children's literature; picture book; Madalena Moniz.

## Introdução

Uma das principais características que diferenciam o livro-álbum de outros tipos de publicações é o protagonismo partilhado entre texto e imagem. Segundo Sipe (1998, 2001), ambas as componentes têm o potencial de produzir significados e trabalham em conjunto para criar uma unidade artística que alcança um resultado muito superior à soma das partes. Havendo primazia de uma delas, esta recai, indiscutivelmente, sobre a ilustração (Bosch, 2007); em última instância, o texto pode nem chegar a existir, já que a sua ausência «não implica ausência de discurso e de narração» (Ramos, 2011, p. 29). Ramos (2011, pp. 29-30) apresenta uma proposta para as diferentes tipologias do livro-álbum tripartindo-os em narrativos (com ou sem texto, em prosa ou em verso), poéticos ou líricos e portefólio, documental ou catálogo, havendo, nestes últimos, adição de informação a cada virar de página sem, necessariamente, uma sequência de causalidade. É nesta categoria que se inserem os livros-alfabeto<sup>1</sup>, como o que se pretende analisar ao longo deste ensaio.

*Hoje Sinto-me...*, com texto e ilustrações da autoria de Madalena Moniz, é um abecedário de emoções e foi distinguido com uma menção especial na categoria Opera Prima, na Feira do Livro de Bolonha em 2015. Figura, igualmente, na lista dos livros recomendados pelo Plano Nacional de Leitura (PNL), na categoria de Educação Pré-Escolar. Anteriormente, a autora tinha recebido com o seu álbum de estreia, *Sílvio, o Domador de Caracóis* (2010), um destaque especial do júri do Prémio Nacional de Ilustração, o que reforça a pertinência do estudo do seu trabalho. Assim, neste artigo, far-se-á uma caracterização aprofundada da obra *Hoje Sinto-me...*, não só ao nível de texto e ilustração, como da própria construção e arquitetura do objeto-livro, dando especial atenção aos diferentes elementos paratextuais que

contribuem para a comunicação de significados, do tamanho e formato, à capa, contracapa, guardas, folhas de rosto, entre outros. Elaborar-se-á, igualmente, um estudo comparativo entre a edição portuguesa e a edição em língua inglesa (comercializada no Reino Unido e nos Estados Unidos da América)<sup>2</sup>, sublinhando as principais diferenças e o modo como estas interferem na perceção geral da obra.

Os primeiros esboços de *Hoje Sinto-me...* surgiram no último ano da formação de Madalena Moniz em Ilustração na Creative Arts School (University of the West of England), em Bristol, onde frequentou um seminário com Martin Salisbury. Nessa altura, o projeto intitulava-se *Manu Is Feeling... From A to Z* e foi considerado suficientemente original para ser citado como caso de estudo por Salisbury, no seu livro *Children's Picturebook: The Art of Visual Storytelling* (2012). Os pressupostos fundamentais da obra já se encontravam definidos (Salisbury & Styles, 2012, pp. 62–65), Madalena Moniz desejava criar um abecedário de sentimentos, em que figurava somente uma personagem, inspirada no seu irmão Manuel, presente em todas as páginas e vestida sempre do mesmo modo. O livro vive da ilustração de padrões, da relação entre o padrão da letra, a palavra sugerida e a ilustração na página de verso e do tom delicado, evidente em toda a obra e reforçado através de várias técnicas que serão analisadas adiante. A opção pelo livro-álbum, e mais especificamente pelo livro-alfabeto, atraiu a autora pela possibilidade de poder concentrar-se em cada dupla página sem os espartilhos de uma estrutura narrativa, desafiando-a, simultaneamente, a prender a atenção do leitor sem o recurso a uma história sequencial (Salisbury & Styles, 2012, p. 63).

### *Hoje Sinto-me...*

A edição portuguesa de *Hoje Sinto-me...* é apresentada num formato retangular de orientação vertical. Esta orientação, especialmente acentuada,

1 Silva e Martins (2016) propõem uma categorização do livro-alfabeto infantil a partir da análise de vários livros nacionais. *Hoje Sinto-me...*, de Madalena Moniz, faz parte do *corpus* desse estudo.

2 Para simplificar, esta edição será referida como a edição inglesa.

dado a dimensão vertical ser pouco menor do que o dobro da dimensão horizontal (26,7 x 17,4 cm), permite uma representação mais focada em personagens humanas, aumentando a identificação do leitor com a personagem (Sipe, 2001, p. 25). Ao mesmo tempo, como veremos, este formato contribui para a construção do significado da obra ao acentuar algumas das características da personagem sugeridas pela experiência global da leitura.

A capa (Figura 1, à esquerda), cartonada, como é habitual no tipo de publicação livro-álbum (Ramos, 2011, p. 18), apresenta alguma textura, o que possibilita o envolvimento de outros sentidos do leitor para além da visão — neste caso, o tato (e mesmo a audição) — e convida à interação. O efeito mate, assim como a cor de fundo, branco-creme e não branco, propicia uma relação de intimidade, por oposição ao brilho que atrai para a superfície e desvia a atenção dos pequenos detalhes (Nodelman, 1988, p. 47). Ao nível da representação visual, a capa é sóbria, o título surge pintado num mural, aparentemente pela criança que está de cócoras no canto inferior direito a terminar as reticências. Este é, assim, o primeiro contacto do leitor com o protagonista, cumprindo-se, deste modo, uma das possíveis funções da ilustração da capa, a de apresentar e facultar traços prévios de caracterização das personagens (Mota, 2016, p. 143). A quebra do título em múltiplas linhas não cumpre as regras de translineação da língua portuguesa, sugerindo liberdade e rebeldia artística. O nome da autora surge escrito num tipo de letra aparentemente desenhado à mão (repare-se que letras iguais são grafadas de maneira diferente), uma característica que terá continuidade no miolo. Na contracapa (Figura 1, à direita), da mesma cor da capa, aparecem desenhadas as letras do abecedário através da utilização de diferentes padrões. São os mesmos padrões que existem no interior do livro, pelo que a contracapa é o fechar de um ciclo, promovendo o reconhecimento das letras e convidando a um jogo de memória visual com a associação das diferentes letras e padrões às emoções sugeridas pela autora.



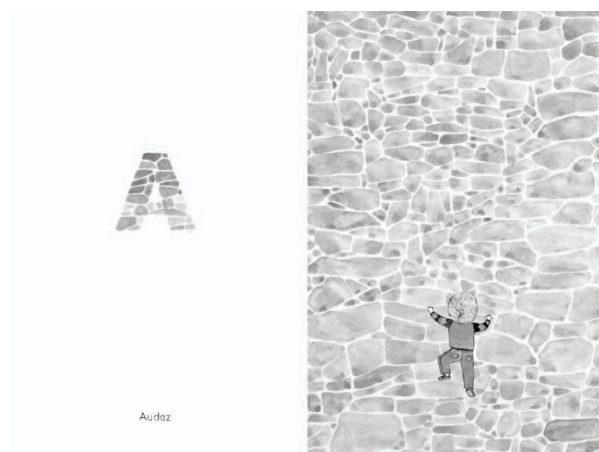
Figura 1 Capa e contracapa de *Hoje Sinto-me...*

Antes da análise dos restantes elementos paratextuais, façamos um apontamento sobre o título: *Hoje Sinto-me...* A opção inicial, *Manu Is Feeling...*, reportava diretamente ao estado emocional da personagem, Manu, reservando ao leitor o papel de observador. Com *Hoje Sinto-me...* não fica claro se os sentimentos pertencem, *de facto*, ao menino tímido de calças castanho-claras e camisola estampada ou se os leitores podem apoderar-se deles. Esta alteração, inteligente do ponto de vista editorial, aumenta a sensação de proximidade e promove a identificação, para além de estabelecer um novo nível de interação no final do livro, como daremos conta.

Na opinião de Sipe e McGuire, as guardas marcam «um movimento entre o espaço público da capa e o mundo privado do livro» (2006, p. 3). Nesta edição, as guardas iniciais e finais são iguais e estão totalmente preenchidas por um padrão que será repetido na ilustração associada à letra B. Nas categorias abrangentes sugeridas por Sipe e McGuire (2006, pp. 10-15), estas enquadram-se na de guardas iniciais e finais iguais e ilustradas. Mais especificamente, de acordo com a proposta de Ramos (2007, p. 224), podemos identificá-las como guardas com motivo padronizado, pois nelas «surge a repetição de um motivo relacionado com a ilustração e [...] possuem uma funcionalidade decorativa» (Ramos, 2007, p. 224). O elemento paratextual seguinte, a ficha técnica,

utiliza o mesmo tipo de letra caligrafado que indicara a autoria do livro e, na folha de rosto, volta a surgir o título, com grafismo idêntico ao da capa, porém houve um avanço temporal: o menino terminou as reticências e está agora em bicos dos pés a pintar «de A a Z». Se até ao momento o leitor não tinha olhado para a contracapa, só agora se apercebe da sugestão de um abecedário. Neste sentido, a informação vai sendo adicionada a cada virar de página, aumentando as expectativas. Antes de analisar o conteúdo e a forma como é apresentado, damos conta do tipo de papel utilizado que, sendo mate, ligeiramente texturado e de cor branco-creme, promove, mais uma vez, uma leitura íntima, de proximidade com a narrativa. A elevada gramagem acentua a qualidade da edição.

Cada uma das vinte e seis duplas páginas que constituem o miolo do livro é dedicada a uma das letras do abecedário e a um tipo de sentimento ou emoção. A estrutura é igual em toda a obra (Figura 2); na página do lado esquerdo, em fundo branco, é desenhada a letra do abecedário através da utilização de um padrão e, em baixo, o sentimento, cuja primeira letra faz correspondência, surge escrito com a fonte caligrafada a que já fizemos referência. A opção pelo fundo branco é inteligente, pois a sensação de vazio que provoca faz com que a letra e o sentimento sobressaiam na página; o mesmo efeito é produzido pelo posicionamento, centrado horizontalmente. Na página do lado direito, figura a ilustração, quase sempre até ao corte de página. O padrão utilizado para desenhar a letra está de algum modo relacionado com a ilustração, ou através de repetição — como, por exemplo, no caso da letra A (Figura 2) ou H, em que se repete o revestimento das paredes — ou através de algum tipo de associação — na letra N, a ilustração mostra o menino com uma coroa na cabeça, a espreitar pela cortina de um teatro; o padrão da letra tem recortes que fazem com que esta se assemelhe a um castelo. As associações podem ser mais ou menos óbvias e, enquanto exigem a atenção do leitor para identificá-las, favorecem a ludicidade.



**Figura 2** Exemplo de uma dupla página (letra A)

As ilustrações merecem uma análise atenta. As cores, os materiais e as várias técnicas utilizadas remetem para um ambiente delicado que é consonante com o que se antevê da personalidade do protagonista. Assim, as cores são maioritariamente quentes, em tons pastéis onde sobressaem os castanhos, os laranjas e o vermelho claro e esbatido. Estas cores são, inclusivamente, utilizadas no vestuário do protagonista, que se repete ao longo de todo o livro. Esporadicamente, aparecem matizes azulados associados a ambientes aquáticos. Quando o padrão não ocupa a totalidade da página, os fundos são geralmente brancos, transmitindo a ideia de dia, de claridade. A autora recorre ao preto, ainda que poucas vezes — nas letras C e H —, para transmitir profundidade ou a presença de algo desconhecido, que se situa na sombra. Os materiais utilizados, a aguarela e a tinta da china, reforçam, novamente, a percepção de suavidade e serenidade. Além disso, a aguarela cria uma atmosfera impressionista, evocativa e sugestiva (Sipe, 2001, p. 32), o que se adequa perfeitamente à tentativa de representar algo tão difícil de concretizar como os sentimentos e as emoções. Também a imprecisão do traço delicado, as linhas muito finas e a ausência de contornos contribuem para a percepção de suavidade.

A análise dos contornos é particularmente interessante, uma vez que, quando estes existem, são utilizados com um propósito bem definido. Por exemplo, nas ilustrações referentes às letras D e E, os



elementos que são contornados a preto, com tinta da china, são os que estão à superfície, estando os restantes debaixo de água. Note-se, igualmente, que a maioria das letras desenhadas com padrões na página esquerda não apresenta contornos. As exceções, como a letra S, justificam-se pelas suas características específicas: neste caso, o contorno acentua a textura ondulada de uma chapa de metal. Esta textura aparente é sugerida em grande parte das ilustrações. A própria técnica utilizada, a pintura a aguarela, permite criar subtis diferenças na tonalidade do mesmo objeto produzindo a ilusão de tridimensionalidade — veja-se, a título de exemplo, a parede de pedra na ilustração da letra A (Figura 2) —, mas a autora serve-se também de sombras para criar um efeito semelhante — atente-se na cortina do teatro, na letra N. Do mesmo modo, os traços muito finos contribuem para a ilusão de textura, ajudando, por exemplo, a representar os veios da madeira ou cada fio do cabelo louro da personagem.

580

O estudo das perspetivas e posicionamentos revela que, na maioria dos casos, a personagem é vista à distância, ocupando um espaço muito reduzido na página que é preenchida quase na totalidade pelo padrão. Esta opção, a perspetiva ligeiramente picada, que coloca o leitor a um nível superior, e ainda o formato da publicação, marcadamente vertical, acentuam a pequenez do protagonista (no que diz respeito à sua estatura). Repare-se, no entanto, que o facto de a criança parecer pequena não significa que ela não seja o foco principal da ilustração. Na realidade, a repetição de um padrão faz realçar aquilo que não é padrão, ou seja, a personagem. Ademais, esta aparece quase sempre centrada horizontalmente na página, o que favorece o seu destaque. A escolha do formato vertical revela-se, mais uma vez, inteligente. Conforme exposto, é o formato ideal para sublinhar características de personagens humanas, sobretudo se for somente uma personagem, como é o caso; mas, além disso, permite dar ênfase ao protagonista de um modo que não seria possível se se recorresse a um formato quadrado ou retangular horizontal: numa visão panorâmica, e imaginando que se mantinham as proporções da

criança, esta pareceria não apenas pequena, conforme pretendido, mas perdida; um cenário amplo acabaria por engoli-la. Assim, o seu protagonismo é evidente e realçado, ainda que a sua pequenez também seja. À sugestão de uma estatura reduzida junta-se a sugestão de uma certa fragilidade associada à personagem que resulta dos materiais e técnicas de pintura utilizados, como referimos, mas muito do seu posicionamento frequente na metade inferior da página (cf. Sipe, 2001, pp. 29-30) e da tal perspetiva afastada e ligeiramente picada, que, como se não bastasse, coloca o leitor numa posição de observador, alimentando o distanciamento entre ele e a criança que vê retratada, como se não pudesse ajudá-la ou interagir com ela.

Esta ideia de isolamento, quer em relação ao leitor quer em relação a outras personagens, está presente em todo o livro, mas acaba por ser sintetizada na ilustração referente à letra Q. A página encontra-se preenchida com dezenas de molduras, que enquadram fotografias do protagonista em várias idades, desenhos que se imagina que tenha feito ou as suas mãos e pés marcados com tinta em telas ou folhas de papel. Estes elementos acentuam a centralidade da personagem, o quanto é importante ou «Querido», como refere a legenda, mas, simultaneamente, ao retratarem a sua infância, denotam a ausência de outras crianças em seu redor. Nos retratos desta ilustração, trinta e um ao todo, o protagonista aparece acompanhado somente duas vezes: uma abraçado a um cão e outra num desenho que terá feito da família, possivelmente com o pai e a mãe ou uma irmã mais velha.

Ainda sobre a relação entre a perspetiva adotada e o modo como esta cria percepções sobre o tamanho ou a personalidade da criança, sublinhamos algumas variações à perspetiva dominante já referida. É o caso da letra E, em que a perspetiva passa a ser de cima para baixo e a personagem surge quase ao centro da página, a ocupar mais espaço do que é habitual. Este ponto de vista, a ilusão do protagonista parecer maior e a expressão de serenidade no seu rosto contrastam com a insegurança e apreensão que parecem tomar conta dele em



outras representações. Na ilustração que acompanha a letra K, por exemplo, a perspectiva do leitor é igualmente de cima para baixo, porém o facto de a personagem ocupar menos espaço na folha e estar completamente rodeada de papéis de rebuçados faz com que pareça mais pequena. A ilustração referente à letra M cria um paradoxo interessante. Por um lado, o protagonista está centrado na página e há um *close-up* que o torna maior, por outro, o facto de estar dentro de um bolso de camisa e de ser do tamanho de uma caneta, assim como a presença da legenda «Minúsculo», sublinham a sua estatura reduzida. Neste caso concreto, a perspectiva e o posicionamento na página são vencidos pelos outros elementos de representação, sobrepondo-se a ideia de pequeno, que começa a parecer indissociável da de frágil. A ilustração associada à letra X, com a legenda «X. L.», teria, necessariamente, de contrastar com as restantes. Aqui, a perspectiva é fechada, a personagem ocupa uma porção significativa da página e parece gigante quando comparada com as casas que a rodeiam. A postura corporal — os punhos cerrados na cintura, lembrando um super-herói, e o olhar direcionado para baixo — reforça a percepção de estatura elevada, no entanto o facto de não podermos observar a expressão facial impede-nos de aferir como é que o protagonista se sente nesta situação, se apreensivo como quando surge representado como sendo pequeno, se corajoso e confiante como a postura dos braços sugere (a propósito desta postura, veja-se o modo como contrasta com a da ilustração correspondente à letra I, em que surge representado com as mãos nos bolsos e se sente «Invisível»).

A ilustradora imprime variedade nas perspectivas ao representar a criança vista de frente ou de costas (na maioria das situações), mas também de cima (como foi referido) ou por vezes de perfil ou a três quartos. Ainda que esteja quase sempre de pé, em certas ilustrações aparece sentada, deitada, debruçada sobre um buraco, ou de gatas, no chão. A riqueza que estas opções oferecem ao conjunto da obra é complementada com a sugestão de movimento, visível, nomeadamente, na ilustração referente à letra A

(Figura 2), com a personagem a trepar uma parede de pedra; nas letras D e G, com a representação da ondulação marítima; na letra L, em que se imagina que um conjunto de balões eleva o menino no ar; na letra R, em que este salta para tentar apanhar o papagaio que ficou preso na copa de uma árvore; na letra W, voando ao lado de um bando de cisnes; ou na letra O, em que a metade da página pintada e a metade por pintar e a expressão corporal do protagonista sugerem o movimento descendente do rolo com tinta. Destaca-se a ilustração que acompanha a letra E, em que o ondulado dos traços insinua o movimento da água da piscina, ainda que a personagem esteja parada, a boiar, e a ilustração da letra Z, em que as meias circunferências se transformam gradualmente em pássaros a voar.

Uma nova dimensão é acrescentada a partir de uma referência intertextual. Na ilustração referente à letra D, a personagem lê, deitada de barriga para baixo, em cima de uma cama que flutua no mar que ocupa a totalidade da página. Ao lado, uma baleia gigante está submersa com a cauda de fora — este posicionamento infere-se a partir das cores (branco para a cauda e tons de azul mais claros para a parte do corpo submersa) e do contorno fino a preto, como já foi referido. Esta referência óbvia a *Moby Dick*, de Herman Melville, reforçada pelo facto de a letra D, desenhada na página do lado esquerdo, tomar a forma de um livro, é sobretudo percebida por adultos. Esta acaba por ser uma característica pós-moderna dos livros-álbum, que, comumente, criam uma ponte com outras obras (literárias, artísticas, cinematográficas, etc.), proporcionando um jogo de adivinhação aos leitores sempre que estes captam as intertextualidades, nem sempre evidentes (Nikolajeva, 2008, pp. 67-68). Esse jogo estende-se aos adultos que acompanham a leitura das crianças, muitas vezes com referências que só eles poderão entender. Este piscar de olhos a dois públicos-alvo — adultos e crianças — é cada vez mais vincado, tornando-se cada vez mais comum identificar livros-álbum que podem classificar-se como *crossover* (Beckett, 2009, 2012; Ramos, 2011, p. 27).

Há um outro aspeto que merece um apontamento, pela forma como pode contribuir para a percepção da personalidade da criança e da tranquilidade do ambiente envolvente, que é a insistência na representação de elementos orgânicos. Estes depreendem-se da repetição da presença de árvores (em vários elementos como folhas, galhos, ou na sugestão de uma floresta, que surgirá ao completar o *puzzle* que ilustra a letra P), ou de madeira de um modo geral (nas molduras, no soalho do teatro ou da ilustração da letra F ou na cerca que molda a letra X), e da introdução de alguns padrões que sugerem ambientes aquáticos. Esta alusão a uma vertente mais orgânica justifica, novamente, a escolha de um papel mate, ligeiramente texturado e de cor branco-creme, como sendo reciclado, assim como a predominância dos tons acastanhados, acompanhados a espaços de verde.

582

Depois de analisada a componente imagética da obra, debruçamo-nos agora sobre o tipo de emoções e sentimentos a que aludem as vinte e seis palavras que constituem a componente textual e sobre a forma como acrescentam significado à globalidade da experiência de leitura. A escolha de termos como «Baralhado», «Invisível», «Leve», «Nervoso», «Minúsculo» ou «Vulnerável» sublinha a fragilidade que já havíamos associado à personagem a partir das várias técnicas de ilustração, nomeadamente os materiais utilizados, as perspetivas e o posicionamento na página. Noutras situações, essa fragilidade só é perceptível perante a análise conjunta de texto e imagem. É o caso de «Forte», um adjetivo quase antónimo de frágil; porém, a ilustração indica que não é exatamente o protagonista que é forte, mas sim a sua sombra projetada, que aumenta desmesuradamente de tamanho. «Audaz», «Curioso» e «Heroico» sugerem atividade e as imagens corroboram essa ideia, mostrando a personagem a preparar uma parede de pedra (ainda que, novamente, as técnicas utilizadas — a aguarela, as formas mais arredondadas e a ausência de contorno — não a tornem especialmente ameaçadora), a espreitar para dentro de um buraco ou a empoleirar-se

numa escada comprida para socorrer um animal. Esta imagem de um rapaz sensível e meigo, heroico ao ponto de subir uma escada com várias vezes o seu tamanho para salvar um animal, é transmitida igualmente pelos adjetivos «Genuíno» e «Querido». A audácia, curiosidade e heroísmo não refutam, ainda assim, a percepção de esta ser uma criança calma e sossegada, quase sempre solitária, como refletem os adjetivos «Distante», «Espacial», «Jupiteriano», «Paciente» ou «Sozinho». O adjetivo «Revoltado» parece destoar da personalidade traçada até agora. Todavia, uma análise atenta à ilustração revela mais um sentimento de frustração pela perda do papagaio de papel do que uma revolta que implique irritação, berros ou choro. *De facto*, o mais surpreendente neste livro é a sensação constante de estar diante de uma criança incapaz de se zangar ou fazer birras.

Por fim, houve letras que conduziram a opções pouco consensuais. Seria, indiscutivelmente, difícil encontrar adjetivos em português a começarem por K, W e Y; nem mesmo o dicionário Houaiss retorna termos que pudessem, pelo menos, pertencer ao vocabulário infantil mais comum. Talvez não fosse de descartar a hipótese de não incluir estas letras, evitando opções questionáveis como «K. O.», «Wireless», mas, sobretudo, «Y», que não tem qualquer significado — em que contexto poderia o leitor dizer «Hoje sinto-me Y»? Em todo o caso, as ilustrações que acompanham estas letras atribuem-lhes um significado e o leitor pode acabar por ignorar que Y é somente uma letra, não um sentimento ou emoção, e focar-se na atividade de uma criança a fazer o pino com as pernas abertas, em forma de Y. Ainda assim, a perda da componente textual impede a riqueza do confronto entre texto e imagem presente nas restantes páginas do livro. Do mesmo modo, para as letras X e Z, não seria complicado selecionar adjetivos em português que substituíssem a expressão «X. L.» ou a onomatopeia «Zzzz». Parece ser possível intuir que sempre que houve um conflito entre imagens e palavras, as primeiras saíram vitoriosas sobre as segundas, perdendo-se a oportunidade de

o leitor poder usufruir das máximas capacidades das duas componentes ou, tanto pior, do efeito potenciador da sua conjugação.

Depois das vinte e seis páginas duplas, o livro termina com uma proposta de atividade. As perguntas «E tu? Como te sentes?», escritas com recurso à caligrafia usada ao longo da publicação e ilustradas com um lápis e um apara-lápis, são seguidas de vinte e seis linhas deixadas em branco, uma para cada letra do abecedário, a fim de serem preenchidas com as respostas do leitor. Reforçando a componente artística, em vez de simples traços a direito, as linhas são onduladas, tracejadas, aos ziguezagues, formadas por bolinhas, entre outros, sempre desenhadas à mão.

Referimos que uma das características fundamentais dos livros-álbum do tipo portefólio, documentário ou catálogo é a inexistência de uma sequência que relacione páginas contíguas. Em última instância, podem ser retiradas ou adicionadas páginas ou alterada a ordem da paginação sem que isso altere a perceção global da obra (Ramos, 2011, p. 34). Neste caso, é evidente que existe a sequência natural do abecedário e a impossibilidade de acrescentar ou omitir uma letra, no entanto as ilustrações em si não sustentam uma sequência narrativa. Visualizar o livro do início para o fim, de trás para a frente ou saltando aleatoriamente de página em página não afeta a experiência de leitura. O mesmo não aconteceria se existisse, por exemplo, uma sequência temporal — se houvesse uma alteração progressiva do dia para a noite — ou se as técnicas de ilustração imprimissem uma gradação de cores a cada virar de página ou uma mudança de perspetivas que aproximasse ou afastasse cada vez mais o leitor; nessas situações, seria inevitável que a expectativa e a tensão do leitor aumentassem a cada página virada. De qualquer modo, o facto de não haver uma sequência não impede que o livro forme uma unidade portadora de um significado que só se constrói com a interpretação da totalidade das ilustrações e respectivas legendas. Neste caso, foi-nos dada a conhecer uma criança, que é amada pela família, que brinca

tanto ao ar livre como dentro de casa, que é sensível e sossegada e a quem associamos delicadeza, fragilidade e, inevitavelmente, solidão. E se as atividades que pratica podem ser reveladas pelos momentos que as ilustrações captam, a personalidade que intuímos infere-se, em grande parte, a partir das técnicas utilizadas. Ademais, a própria estrutura do livro, que respeita escrupulosamente a regra de manter a letra do lado esquerdo e a ilustração do lado direito, é uma opção que acarreta significados. O facto de ela ser rígida, cumpridora de regras e não transgressora é consonante com a perceção que criámos da presença desses mesmos traços na personalidade do protagonista. Na verdade, analisando o conjunto, poderíamos dizer que, se este livro ou o seu protagonista falassem, fariam baixinho e pausadamente.

### *Today I Feel...*

Para evitar uma repetição estéril, a análise da edição inglesa focará, principalmente, os aspetos que diferem da edição portuguesa. Estas diferenças são evidentes logo a partir da comparação das dimensões dos objetos e dos elementos que ilustram as capas e contracapas (cf. Figura 1 e Figura 3). Ainda que o formato se mantenha retangular de orientação vertical, embora a proporção entre o comprimento e a largura tenha diminuído ligeiramente (29,9 x 19,7 cm), o tamanho do livro na edição inglesa é maior do que na edição portuguesa. A capa, também cartonada, de fundo branco, tem um acabamento liso e semimate e recorre, para efeitos decorativos, à ilustração que no interior aparece associada à letra O, conquanto esta sofra algumas modificações. O menino está de gatas, com duas latas de tinta ao lado — uma azul e uma cor-de-rosa —, a pintar as suas mãos no chão e a desenhar letras do abecedário. O título parece, igualmente, ter sido pintado à mão, mas não pela criança, o que se depreende perante a comparação deste traço mais firme com as letras do abecedário que estão a ser desenhadas no instante captado pela ilustração. No canto inferior direito, com um tipo de letra tipografado (por oposição a caligrafado), lê-se «An Alphabet of Feelings» e o nome da autora.

Estas opções apresentam o livro de um modo muito distinto da edição portuguesa. Em primeiro lugar, há uma preocupação maior em tornar o título perfeitamente perceptível, depois, considera-se imperativo reforçar a componente do abecedário — através das letras desenhadas pela criança, A, B, C, D, e do subtítulo —, por fim, embora não possamos afirmá-lo, a utilização do azul e do cor-de-rosa, lado a lado, sugere a adequação do livro para crianças dos dois géneros, porém reforça, simultaneamente, esse binarismo tradicional. Na lombada, além do nome da autora, do título e do logótipo da casa editora — tal como na edição portuguesa —, vê-se uma pequena imagem do protagonista a voar, pertencente à ilustração associada à letra F. Na contracapa, os editores ingleses, ao contrário dos portugueses, sentiram a necessidade de explicar o conceito do livro; assim, há uma breve sinopse e algumas perguntas dirigidas ao público. Recorre-se novamente a um estilo tipográfico e utilizam-se várias cores que vão do verde-escuro ao azul, passando pelo vermelho, o amarelo e o preto. Tal como na edição portuguesa, repete-se o abecedário, com as letras desenhadas com padrões diferentes. Ainda assim, devido à restante informação na contracapa, este acaba por não ter o mesmo protagonismo.

As guardas são ilustradas, mas diferentes entre si. Nas guardas iniciais, observa-se tiras em tons de verde e azul, de comprimento variável, pintadas num fundo branco, o que nada esclarece acerca do conteúdo do livro e aumenta a curiosidade do leitor. Nas guardas finais, vê-se exatamente a mesma ilustração, mas surge também o protagonista a pintar com um rolo uma das tiras. São, por isso, designadas de «guardas como narrativas embrionárias ou narrativas resumidas», uma vez que «a observação conjunta destes elementos paratextuais permite a perceção de uma pequena história ou episódio» (Ramos, 2007, p. 224). Esta ilustração, incluída na edição portuguesa, não se repete no miolo da edição inglesa, pelo que possibilita o enriquecimento da experiência de leitura ao acrescentar uma micronarrativa.

A folha de rosto ocupa a dupla página e está ilustrada com quadros com todas as letras do abecedário menos o Y, que é representado pelo protagonista a fazer o pino. Já tínhamos deparado com esta ilustração na edição portuguesa, no entanto ela não existe na edição inglesa, pelo que, a contar com as guardas, pode dizer-se que os paratextos oferecem duas ilustrações adicionais nesta edição. Da folha de rosto, para além da ilustração, constam as informações que já haviam sido visualizadas na capa — nome do livro, da autora, subtítulo — e a chancela editorial. Assim, volta a ser reforçada (duplamente) a relevância do abecedário no livro, assim como a figura do protagonista, aqui virado de frente para o leitor.

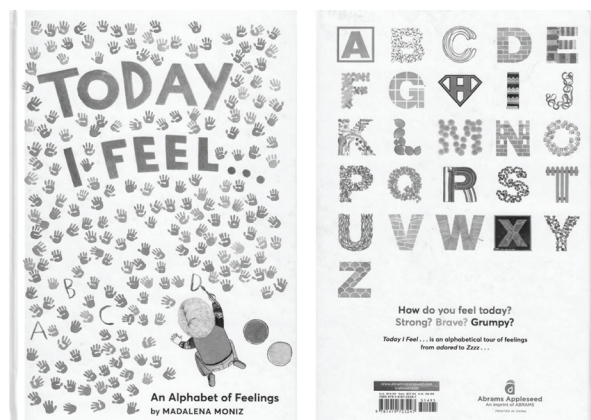


Figura 3 Capa e contracapa de *Today I Feel...*

O virar da primeira página na edição inglesa tira proveito de uma certa continuidade que não existe na edição portuguesa; os quadros que encheram a folha de rosto, com o abecedário, são transpostos para a ilustração da letra A, «Adored», mas, desta vez, enquadram os retratos e desenhos do protagonista — que na edição portuguesa ilustravam a letra Q, «Querido». A estrutura das duplas páginas é semelhante nas duas edições, todavia, na versão inglesa, as letras desenhadas com padrões e as legendas foram ampliadas, reforçando o seu protagonismo (Figura 4). Além disso, a legenda passa a ser escrita com um tipo de letra tipografado, o que reduz a harmonia do conjunto; é um tipo de letra



de formas perfeitas, demasiado carregado, que destoa do traço fino, impreciso e delicado da ilustração e da leveza da aquarela e da tinta da china.

Grande parte das ilustrações é igual nas duas versões, pelo que sublinhar-se-ão somente as diferenças. Na edição inglesa, a claridade dos fundos brancos em ambientes exteriores, que havíamos associado a períodos diurnos e à transmissão de serenidade, não é tão evidente. Logo de início, por exemplo, a ilustração referente à letra B introduz um fundo preto, em representação de uma noite estrelada; para além disso, algumas das ilustrações que remetem para atividades ao ar livre, como nas letras E, H, J e K, mostram um céu em tons de azul e cinzento, cores ligeiramente mais frias que dão menos peso aos tons quentes do conjunto, apesar de estes continuarem a predominar. Na verdade, este céu azulado ou acinzentado não existia na edição portuguesa; em troca, nesta versão, desaparece o padrão do mar. Esta substituição de representações em tons de azul, associada a outros aspetos como a presença de neve, remete para um clima mais frio na edição inglesa. Refira-se, também, que a alternância da cor do céu entre o azul e o branco nas várias ilustrações que representam atividades no exterior não encontra uma explicação lógica, pelo que o conjunto se torna menos coerente.



**Figura 4** Comparação das páginas de verso das edições portuguesa (à esquerda) e inglesa (à direita)

Em *Today I Feel...*, o protagonista surge mais vezes acompanhado. Se, na edição portuguesa, isso acontecia somente uma vez e as personagens estavam sentadas lado a lado, porém a uma distância considerável, na versão inglesa, há um beijo anunciado na letra D, o protagonista senta-se ao ombro de um gigante na letra K (com a legenda «Kind»), há um abraço apertado que se sugere materno na letra W e outro entre amigos na letra X. Em todos os exemplos existe, assim, o contacto físico que não existira na versão portuguesa. A expressão facial da personagem adquire também outros contornos. Em *Hoje sinto-me...*, só parecia verdadeiramente feliz a fazer o pino na ilustração referente à letra Y, ou, quando muito, relaxado na piscina na ilustração da letra E. Em *Today I Feel...*, a tal expressão de felicidade a fazer o pino aparece precocemente, como se viu, na folha de rosto, mas é também visível nas letras H, V e W. Ainda que possa, igualmente, ser sugerida pelos braços abertos na ilustração referente ao E e pelo abraço na ilustração a par com a letra X. Esta felicidade parece ser acompanhada por mais intenção de movimento, nomeadamente no salto da ilustração da letra H, reforçado pelo ondulado da capa de super-herói, e, novamente, nos braços estendidos e erguidos em «Excited» e «Victorious», respeitantes às letras E e V.

Relativamente às perspetivas adotadas pela ilustradora, nesta edição há uma que destoa das restantes. Na letra W, há um *close-up* tão aproximado que a cara do protagonista ocupa quase metade da página. Esta opção faz sentido se atendermos a que ângulos mais fechados promovem a empatia e a criação de emoções (Sipe, 2001, p. 32), reforçando na mente do leitor o aconchego daquele abraço. Não obstante, sublinha-se a dissonância com o restante conteúdo. Outros aspetos permitem aumentar a variedade em *Today I Feel...*, como é o caso de a personagem aparecer vestida de modo diferente consoante a ocasião. Mantém-se a camisola padronizada e as calças castanho-claras em grande parte das ilustrações, porém o protagonista veste gorro, luvas, cachecol e um casaco



amarelo num dia de neve (letra E) e um pijama ou uma camisa quadriculada quando fica dentro de casa a olhar para o exterior (letra J). Na edição portuguesa, aparecia também de pijama numa das ilustrações (letra D), mas, aplicando os mesmos critérios, talvez o vestuário devesse ser diferente na ilustração que remete para o espaço sideral com a legenda «Jupiteriano». Os sentimentos, e por extensão a personalidade, do protagonista também sofrem modificações que promovem a variedade. Por um lado, há um aumento dos estados de espírito considerados negativos como «Grumpy» e «Jealous», por outro, há mais vivacidade em termos como «Daring», «Excited» e «Victorious».

A edição inglesa termina, tal como a portuguesa, com a pergunta «How do you feel today?»; todavia, a escolha do grafismo é diferente. Neste caso, a pergunta, escrita com recurso, pela primeira vez, a um tipo de letra caligrafado — ainda assim, em maiúsculas e indiscutivelmente legível —, surge destacada, ocupando sozinha a página do lado esquerdo. Do lado direito, repete-se a ilustração que tinha sido utilizada na letra S, com a legenda «Strong». Assim, à pergunta sucede-se uma sugestão, o que não acontecia na edição portuguesa, que deixava campos abertos para as diferentes possibilidades de resposta. Na dupla página seguinte, o lado esquerdo é ocupado com a ficha técnica e o lado direito com a ilustração do menino a fazer o pino em Y, centrado horizontal e verticalmente na página. Infere-se desta opção a intenção de fechar um ciclo, de «alcançar uma resolução e uma sensação de completude» (Sipe, 2001, p. 37), dado que a mesma ilustração foi utilizada na página de rosto, no início do livro.

### Duas edições, duas experiências de leitura

Na esteira da afirmação de Sipe de que é importante perceber que todas as escolhas feitas durante o processo de criação e editorial trabalham em conjunto para transmitir um significado e unificar a experiência (2001, p. 27), e diante dos

aspectos identificados concernentes às edições portuguesa e inglesa, conclui-se que as experiências de leitura serão necessariamente diferentes, pois estamos diante de duas edições com características diferentes.

Face ao tamanho do objeto, por exemplo, a edição portuguesa, por ser de menores dimensões, é mais intimista, enquanto a edição inglesa será preferível para uma leitura conjunta ou em público (Sipe, 2001, pp. 24-25). Os materiais da capa e miolo da edição portuguesa, pelo seu acabamento mate, textura e cor que foge ao branco puro, criam uma maior interação com o leitor e promovem a intimidade e o envolvimento com a narrativa.

As capas, guardas e folhas de rosto têm diferenças significativas e é importante referir como, regra geral, estes paratextos são mais uma opção editorial do que autoral. A capa da edição inglesa é excessivamente preenchida, não só com ilustrações como com informação. Nesta edição, considera-se extremamente relevante reforçar a centralidade do abecedário, o que é feito novamente na folha de rosto, enquanto na edição portuguesa essa informação não é sequer referida na capa e acaba por ser subtilmente introduzida na folha de rosto, com a frase «de A a Z», num tamanho de letra bastante inferior ao do título. Esta introdução gradual de informação na edição portuguesa é, mais uma vez, promotora do despertar da curiosidade. Constata-se, igualmente, duas formas diferentes de introduzir o título: na edição portuguesa, há uma maior preocupação com a expressão artística, tornando a capa visualmente mais atrativa com prejuízo da legibilidade das palavras escritas; na edição inglesa, o título, ainda que se procure dar a entender que foi escrito à mão, apresenta um traço certo, sem grandes divergências entre as letras, assegurando a legibilidade. Esta preocupação, que se supõe ser de cariz didático, mantém-se no interior do livro, justificando, assim, a ampliação das letras ilustradas com os padrões e a modificação do tipo de letra para legendar a emoção ou sentimento. Por fim, ainda na capa e lombada, denota-se a intenção, na edição inglesa, de fazer

sobressair a presença do protagonista — na capa, aparece um pouco ampliado e numa posição ligeiramente mais destacada, na lombada, apenas a edição inglesa reforça essa presença; não será despiendo que o protagonista seja uma criança, o que automaticamente insere o livro-álbum em questão na categoria de livros infantis. Acrescente-se, também, o facto de, na folha de rosto da edição inglesa, a criança aparecer de frente, havendo uma primeira apresentação ao leitor, enquanto na edição portuguesa, permanece de costas. Mais uma vez, na versão original, há um compasso de espera até ser revelada toda a informação, intrigando o leitor e mantendo-o interessado no desvelar do conteúdo. Faça-se um aparte à criatividade e versatilidade da autora, que, nestas quatro primeiras ilustrações (duas em cada versão), apresenta a personagem de cócoras, em bicos dos pés, de gatas e a fazer o pino. É legítimo questionar se as opções paratextuais da edição inglesa subestimam a capacidade do leitor para interpretar subentendidos e limitam as suas opções, não só pelo exagero de informação paratextual e garantia excessiva de legibilidade já mencionados, que prejudicam a componente artística, como pela sugestão de resposta à pergunta «How do you feel today?»

Ficou demonstrado, igualmente, que *Today I Feel...* é de certo modo enriquecido e apresenta mais variedade, em diversos aspetos. Refira-se, por exemplo, as ilustrações adicionais nos elementos paratextuais e o facto de, ao longo do livro, serem apresentados mais padrões diferentes — na edição portuguesa, há a repetição do fundo marítimo nas letras D e G e a utilização de quadros nas letras Q e Y. Por outro lado, alguma dessa variedade enfraquece a coerência e consistência da unidade da obra, em aspetos como a representação do exterior, o vestuário da personagem (uma vez que a sua repetição em todas as ilustrações o torna uma marca distintiva) ou mesmo os ângulos de visualização propostos ao leitor. A coerência e a harmonia perdem-se também na alternância entre tipos de letra caligrafados ou tipografados, não sendo fácil de justificar a opção pela pergunta escrita à mão em traço fino nos paratextos finais.

A personagem, por sua vez, tem algo a ganhar com a diversidade. Do ponto de vista relacional, surge mais vezes acompanhada, havendo um contacto físico com outras personagens que não existe na edição portuguesa; além disso, o adjetivo «Sozinho» desapareceu, o que confirma esta perceção. Continua a ser uma criança calma, paciente, serena — uma imagem que dificilmente desapareceria atendendo às técnicas de ilustração —, porém na edição inglesa é mais alegre e transmite mais vivacidade. Essa perceção constrói-se, por exemplo, através do contraste da representação de «Heroico» nas duas versões: na edição portuguesa, o menino está a tentar salvar um animal, todavia a sua expressão corporal indica um movimento lento; na edição inglesa, o protagonista finge ser um super-herói e é representado durante um salto descendente com uma capa a esvoaçar, havendo uma projeção de maior dinamismo. As restantes manifestações de alegria depreendem-se das expressões faciais e corporais já analisadas, mas também da componente textual do livro. No polo oposto, adjetivos que remetem para emoções conotadas negativamente como «Grumpy» e «Jealous» tornam a personagem mais realista (ainda que, tal como «Revoltado», sejam sugeridas de um modo ligeiro), permitindo que esta se mova num espetro mais amplo de estados de espírito.

### Considerações finais

Através da comparação de duas edições diferentes de uma obra, pudemos constatar a relevância dos paratextos e das escolhas editoriais para a perceção global da mesma. Na edição inglesa, há uma maior preocupação com a legibilidade e com o esclarecimento do conteúdo, em prejuízo da componente artística do objeto. Na edição portuguesa, é perceptível o privilégio concedido à harmonia da unidade da obra, que se infere, em primeira instância, pela utilização ao longo do livro do mesmo tipo de letra caligrafado e com traço fino e delicado, que, não por acaso, está em harmonia com as técnicas de ilustração. Estas opções indiciam dois modos distintos de olhar para a literatura infantil e a sua comercialização. Face às três vertentes consagradas nos livros para a infância que abarcam leituras plurais — qualidade estética, visual

e literária, ludicidade e formatividade (Ramos, 2012, p. 18) —, para este caso concreto, o mercado editorial inglês parece valorizar a componente educativa, enquanto o mercado editorial português não abdica da dimensão estética, reconhecendo ao leitor competências de interpretação artística.

As variações introduzidas pela autora na edição inglesa desempenham também um papel fundamental na conceção de diferentes experiências de leitura. A variedade de fundos, a existência de pelo menos uma ilustração com um ângulo muito fechado, a mudança de vestuário, entre outros criam uma nova dinâmica; poderíamos falar numa representação mais rica, porém a perda da harmonia do conjunto não pode ser desprezada. Na realidade, a delicadeza da aquarela, a placidez das cores pastel ou as formas detalhadamente ilustradas eram totalmente consonantes com uma certa tranquilidade e estatismo, que são quebrados com as variações. O mais relevante é *de facto* o modo como as duas edições transmitem percepções diferentes acerca da criança, como se se tratasse de duas pessoas distintas. Neste caso, não obstante a perda da harmonia do conjunto e da relação estreita entre as técnicas utilizadas e o significado do que é representado, a edição inglesa salvaguarda a verosimilhança ao tornar a personalidade do protagonista mais realista, o que, em última instância, aumenta o sentimento de identificação do leitor. As crianças podem ser sossegadas, pacientes e meigas, mas é também expectável que fiquem rabugentas, que se zanguem ou que chorem de vez em quando.

## Referências

### Bibliografia ativa

- Moniz, M. (2014). *Hoje Sinto-me....* Lisboa: Orfeu Negro.
- Moniz, M. (2017). *Today I Feel...: An Alphabet of Feelings*. Nova Iorque: Abrams Appleseed.

### Bibliografia passiva

- Beckett, S. L. (2009). *Crossover fiction. Global and historical perspectives*. Nova Iorque: Routledge.
- Beckett, S. L. (2012). *Crossover picturebooks. A genre for all ages*. Nova Iorque: Routledge.
- Bosch, E. (2007). Hacia una definición de álbum. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 5, 25-45.
- Mota, C. (2016). *Viagem exploratória pela atual literatura infantil*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Nikolajeva, M. (2008). Play and playfulness in postmodern picturebooks. In L. Sipe, & S. Pantaleo (org.), *Postmodern picturebooks: Play, parody, and self-referentiality* (pp. 55-74). Oxon e Nova Iorque: Routledge.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures. The narrative art of children's picture books*. Athens, GA: University of Georgia Press.
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de palmo e meio. Reflexões sobre literatura para a infância*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Ramos, A. M. (2011). Apontamentos para uma poética do álbum contemporâneo. In B.-A. Roig Rechou, I. Soto López, & M. Neira Rodríguez (org.), *O Álbum na Literatura Infantil e Xuvenil (2000-2010)* (pp. 13-40). Pontevedra: Edicións Xerais de Galicia.
- Ramos, A. M. (2012). *Tendências contemporâneas da literatura portuguesa para a infância e juventude*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Salisbury, M., & Styles, M. (2012). *Children's picturebooks: The art of visual storytelling*. Londres: Laurence King Publishing.
- Silva, S. R. da, & Martins, D. M. (2016). Con letras se hacen palabras: contribuciones para una caracterización del libro-abecedario para la infancia. *Elos. Revista de Literatura Infantil e Xuvenil*, (3), 143-165.
- Sipe, L. R. (1998). Learning the language of picturebooks. *Journal of Children's Literature*, (24), 66-75.
- Sipe, L. R. (2001). Picturebooks as aesthetic objects. *Literacy Teaching and Learning: An International Journal of Early Reading and Writing*, 6(1), 23-42.
- Sipe, L. R., & McGuire, C. E. (2006). Picturebook endpapers: resources for literary and aesthetic interpretation. *Children's Literature in Education*, 37(4), 291-304.

**How to reference this article:** Costa, I. (2019). Transmediação do livro-alfabeto *Hoje sinto-me...: uma leitura comparativa de duas edições*. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(3), 575-588. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n03a05

# FEMINIDADES CONTRAESENCIALISTAS EN LA DRAMATURGIA ARGENTINA DE LA POSDICTADURA: UN ESTUDIO COMPARADO DE LAS REGIONES NOROESTE Y PATAGONIA

COUNTER-ESSENTIALIST FEMININITY IN POST-DICTATORSHIP ARGENTINE DRAMATURGY  
—A COMPARATIVE STUDY IN NORTHWESTERN AND PATAGONIAN REGIONS

FÉMINITÉS CONTRE-ESSENTIALISTES DANS LA DRAMATURGIE POST-DICTATURE EN ARGENTINE :  
UNE ÉTUDE COMPARATIVE DES RÉGIONS DU NORD-OUEST ET DE LA PATAGONIE

## Mauricio Tossi

Doctor en Letras, Magíster y  
Licenciado en Teatro, Universidad  
Nacional de Tucumán, Argentina.  
Investigador adjunto del Consejo  
Nacional de Investigaciones  
Científicas y Técnicas (CONICET) y  
profesor Titular en la Universidad  
Argentina de la Empresa (UADE),  
Argentina  
Eduardo Acevedo 521 1D, CP 1405,  
CABA, República Argentina.  
mauriciotossi@gmail.com  
[https://orcid.  
org/0000-0001-5144-2544](https://orcid.org/0000-0001-5144-2544)

## RESUMEN

Durante los períodos dictatoriales, la dramaturgia argentina consolidó una retórica identitaria específica, la cual fue representada estéticamente e imaginariamente a través de la “nación feminizada”. Esta figuración femenina esencialista fue objeto de discursos enunciados por los dictadores, así como resignificada por los opositores a los regímenes autoritarios. En consecuencia, este artículo tiene por objetivo analizar la reanimación hermenéutica de esta figuración imaginaria sobre la mujer en las dramaturgias posdictatoriales de la Patagonia y el Noroeste argentinos, con el fin de comprender sus particulares procedimientos poéticos y sus posiciones identitarias contraesencialistas. Para alcanzar este propósito, se utilizan herramientas teórico-metodológicas provenientes de la antropología de lo imaginario (Wunenburger, 2008), la sociología de la cultura (Proaño-Gómez, 2002; Grimson, 2012) y la literatura comparada (Palermo, 2005; Dubatti, 2008).

*Palabras claves:* dramaturgia argentina; estudios regionales comparados; identidad cultural; feminidad; contraesencialismo.

## ABSTRACT

During the dictatorial periods, Argentine dramaturgy consolidated a specific identity rhetoric, which was represented aesthetically and imaginatively through the “feminized nation”. This essentialist figuration was the object of speeches pronounced by the dictators, and by the opponents of authoritarian regimes. The purpose of this article is to analyze the hermeneutic revival of this imaginary figuration on women in the postdictatorial dramaturgies of the Argentinean Patagonia and Northwestern Argentina, in order to understand their particular poetic procedures and their counter-essentialist identitarian positions. In line with this, we will use theoretical-methodological tools from the anthropology of the imaginary (Wunenburger, 2008), the sociology of culture (Proaño-Gómez, 2002; Grimson, 2012) and comparative literature (Palermo, 2005; Dubatti, 2008).

Received: 2017-08-29 / Accepted: 2017-12-01 / Published: 2019-07-xx  
DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n03a01

*Keywords:* Argentine dramaturgy; regional comparative studies; cultural identity; femininity; counter-essentialism.

### RÉSUMÉ

Pendant les périodes dictatoriales, la dramaturgie argentine a consolidé une rhétorique d'identité spécifique, qui a été représentée esthétiquement et imaginativement à travers la «nation féminisée». Cette figuration essentialiste a été l'objet de discours prononcés par les dictateurs et par les opposants aux régimes autoritaires. Le but de cet article est d'analyser la réanimation herméneutique de cette figuration imaginaire sur les femmes dans les dramaturgies postdictatoriales de la Patagonie argentine et du Nord-Ouest, afin de comprendre leurs procédures poétiques particulières et leurs positions identitaires contre-essentialistes. Pour atteindre cet objectif, nous utilisons des outils théoriques et méthodologiques de l'anthropologie de l'imaginaire (Wunenburger, 2008), de la sociologie de la culture (Proaño-Gómez, 2002 ; Grimson, 2012) et de la littérature comparative (Palmer, 2005 ; Dubatti, 2008).

*Mots clés :* dramaturgie argentine ; études comparatives regionales ; identité culturelle ; féminité ; contre-essentialisme.



Con el regreso a la democracia en 1983, los diversos campos culturales de la República Argentina iniciaron un complejo y dinámico proceso de reconocimiento, abordaje y procesamiento identitario del horror vivenciado durante la última dictadura cívico-militar. Desde una perspectiva histórico-política, este proceso tuvo diversas instancias. Por ejemplo, siguiendo los estudios de Elizabeth Jelin sobre la relación entre Estado y derechos humanos, se puede describir este tiempo en tres etapas: en primer lugar, se plantea una fase de transición (1983-1990), caracterizada por el consenso y la definición de determinadas demandas sociales y jurídicas, como así también por los debates sobre categorías de funcionamiento correlativas a dichas prácticas legales, simbólicas y memorísticas (Jelin, 2005, pp. 509-557).

La segunda etapa (1990-2003) se identifica con la implementación arbitraria de un “olvido jurídico impuesto” por las denominadas leyes de amnistía, esto es, la aplicación de las leyes N.º 23492 y N.º 23521 (o también llamadas Ley de Punto Final y Ley de Obediencia Debida, respectivamente) y, además, de los indultos decretados por el presidente Carlos Menem. Por lo tanto, esta fase se caracteriza por la lucha pacífica —rigurosa y persistente— de las agrupaciones de derechos humanos contra la impunidad. En este marco, los campos artísticos argentinos —recurriendo a su heterogeneidad poética y regional— formulan numerosas respuestas a los interrogantes emergentes.

El tercer tiempo posdictatorial puede definirse como una fase abierta y, además, en pleno desarrollo por sus continuas y persistentes marcas político-identitarias. Dicha fase inicia en 2003 con la anulación de las leyes de amnistía e impunidad antes mencionadas. A partir de esta específica respuesta legislativa, en las diferentes regiones del país se realizan juicios contra los crímenes de lesa humanidad que, años antes, habían sido silenciados y obturados. En efecto, con la consolidación de dictámenes contra los genocidas se promueven una serie de relaciones políticas e identitarias con alto impacto comunitario, incluso, con proyección en

otros campos de derechos humanos y civiles. Vale decir, en esta etapa se faculta un nuevo campo de fuerzas narrativas y discursivas, el cual supera los límites de lo jurídico y se extiende —por su cualidad de plexo simbólico— hacia otras esferas sociales.

Precisamente, en la formación de estos procesos sociocomunitarios, las identidades sexuales y de género, junto con otras tipologías identitarias, se convierten en uno de los campos estratégicos para abordar las diferencias culturales que desafían la posdictadura en su intento de habilitación de un nuevo sujeto democrático. Asumir esta orientación o eje de estudio implica reconocer una específica tradición imaginaria y política que actuó en los años de represión y autoritarismo. De manera puntual, durante los últimos ciclos dictatoriales o de terrorismo de Estado (es decir, entre los años 1966-1983) se establece un particular imaginario sexual y genérico respecto de lo femenino, en el cual la “mujer” es objeto y sujeto de numerosas representaciones sociales esencialistas, totalitarias o maniqueas. Así, en el período posdictatorial se observan respuestas directas o indirectas a aquellas configuraciones identitarias sobre la feminidad, entendidas como tácticas de deconstrucción o intervención estética, tendientes a apoyar los reposicionamientos subjetivos sobre la mujer y su correlativa función cultural en el contexto democrático.

En consecuencia, son múltiples las aristas desplegadas en los estudios y prácticas vinculadas con la identidad del género femenino durante los citados años. Por razones de economía argumentativa, este ensayo se circunscribe a las producciones discursivas contraesencialistas sobre la mujer, desarrolladas por la dramaturgia argentino-regional de la posdictadura. Entonces, de manera específica, esta indagación se acota a los siguientes objetivos o ejes problemáticos: a) interrogar las creaciones teatrales argentinas de la posdictadura a partir de sus posicionamientos identitarios y lógicas de diferenciación sexual, entendiéndolas como posibles réplicas a sedimentaciones patriarcales y autoritarias fortificadas durante los años de horror legitimado; b) comparar las producciones dramáticas argentinas de

las regiones Patagonia y noroeste argentinos escritas o estrenadas durante la fase 1983-2004, a partir de una invariable o constante común: las figuraciones atribuidas a lo femenino mediante sus nexos con la historiografía y la cultura popular regional; c) analizar las estrategias y los procedimientos poéticos desarrollados por las dramaturgias seleccionadas en su abordaje de la feminidad, con el fin de reconocer qué función estética se le designó a la “mujer” o, mejor, a las “mujeres” en la literatura dramática descentralizada.

### Delimitación metodológica y justificación del corpus de análisis

Siguiendo los estudios de literatura y teatro comparados de Jorge Dubatti (2008) o las investigaciones de Zulma Palermo (1998; 2005) y Luciana Mellado (2010) para las literaturas del Noroeste y la Patagonia, respectivamente, el presente estudio apela a los principios de distinción, conjunción e implicación de la epistemología de Edgar Morin (1994) para desistir del criterio del teatro argentino como “unidad nacional”, homologable y reduccionista, es decir, una preconfiguración resultante de categorizaciones estrictamente metropolitanas y conservadoras (Palermo, 1998, p. 63), pues como ha demostrado Néstor García Canclini (1990, pp. 149-190), la homogeneización de las diferencias mediante la fijación de un patrimonio simbólico unificado ha sido una de las tácticas políticas del tradicionalismo sustancialista, por ejemplo, en la elaboración de los proyectos intelectuales y artísticos de los Estados nacionales.

Así, las formas del pensamiento binario develan asimetrías epistemológicas, pues aquello que no se genera en los espacios de poder legitimado es —por contraste— marginal. Entonces, uno de los principales reduccionismos que se deben superar es la reproducción del encuadre centro/periferia en los estudios teatrales contemporáneos en general y en los argentinos en particular. Desde este punto de vista, las investigaciones escénicas regionales no

serían una “desviación” del centro, sino un *locus* de enunciación (Mignolo, 2003; Kadir, 2002) específico y descentralizado, capaz de disolver las dicotomías simplistas mediante su territorialidad geocultural, expresada en las prácticas artísticas objeto de análisis y en las modalidades cognitivas concomitantes. Adoptar esta perspectiva posibilita, en primera instancia, redefinir en términos artísticos el vínculo región/nación, a partir de cartografías que asimilen sus distinciones identitarias pero, al mismo tiempo, afronten sus desigualdades productivas. En consecuencia, la estrategia asumida busca establecer —mediante técnicas comparatistas— redes intelectuales que fracturen la naturalización del tópico centro/periferia y que, a su vez, develen estímulos intrarregionales e interregionales en las teatralidades marginales, esto último, con trazados geoestéticos que compartan una condición política subalterna. En este encuadre metodológico se inscriben, con evidentes implicancias estéticas e ideológicas, las figuraciones de la feminidad que la dramaturgia del norte/sur ha dispuesto como identidades narrativas.

Para viabilizar este estudio, se ha organizado un *corpus* de textos teatrales operativos a los objetivos formulados, el cual es el resultado de una exhaustiva investigación exploratoria sobre las historiografías escénicas de las zonas acotadas. Esta muestra puede sintetizarse en los siguientes casos, a partir de los cuales se desarrollará una “triangulación comparada”, a saber:

- a) Textos dramáticos del Noroeste Argentino (1983-2004): *Clemencia*, de Raúl Dargoltz; *Cruzar la frontera*, de Jorge Accame; *Siempre lloverá en algún lugar*, de Manuel Maccarini.
- b) Textos dramáticos de la Patagonia argentina (1983-2004): *Pasto verde (reflexión dramática en un acto)*, de Lili Muñoz; *Camino de cornisa*, de Alejandro Finzi; *Bálsamo*, de Maite Aranzábal; *Hebras*, de Luisa Calcumil y Valeria Fidel.

## Dramaturgia, dictadura y feminidad: el esencialismo nacionalista a través de sus metáforas corporales

A partir de la dictadura autodenominada “Revolución argentina” (1966-1973) y sus consecutivos períodos totalitarios y autócratas (1975-1983), la historiografía política nacional ha consolidado, mediante diversos lenguajes y agentes públicos, una determinada retórica corporal: la nación feminizada. Desde esta perspectiva de estudio, las investigaciones de Lola Proaño-Gómez (2002) develan —con exhaustividad— los mecanismos estéticos e ideológicos de aquella figuración nacionalista. Esta representación social, desarrollada por citada autora, puede resumirse en las siguientes ideas:

La metáfora del cuerpo aparece, por primera vez en este período, en el discurso paternalista y autoritario de [Juan Carlos] Onganía. Desde su discurso, el cuerpo como metáfora de la nación se elabora de diversas maneras: la nación aparece como cuerpo político del cual la “Revolución Argentina” y Onganía como su representante, es la cabeza, el lugar de la inteligencia, del espíritu y del alma. Desde esta propuesta, el cuerpo, asimilado a la materia y opuesto al espíritu no puede prescindir de su protección ni de la guía de la inteligencia y de la razón. El discurso de Onganía propone además, la metáfora de Padre protector como el creador y fecundador de la nación, lo que da lugar a la imagen de la nación feminizada o representada como una joven necesitada de guía y protección. Por último, el discurso de Onganía propone la imagen del Padre como el médico/salvador del cuerpo político, es decir de la nación representada como un cuerpo enfermo, espiritual y físicamente (2002, pp. 98-99).

Así, Proaño-Gómez expone las estrategias de control y sujeción de la nación a través de su feminización, ya que esta metáfora reproduce ciertos tópicos autoritarios relacionados con los dogmas cristianos, asociados con la pasividad, la sensibilidad y el *pathos* (p. 138). Por lo tanto, el discurso patriarcal de los dictadores presenta esta nación feminizada como una joven virgen, pasiva y receptora, a la que los “padres” y “guardianes” del orden, la espiritualidad y los valores del Estado deben cuidar, proteger y educar.

A partir de esta retórica corporal opresora, la cual se expande y diversifica a través de sus variados arquetipos paternalistas, Proaño-Gómez analiza los discursos de la resistencia cultural, pues en las respuestas de la oposición también se desarrolla una figuración feminizada de la nación, aunque en este caso el cuerpo/mujer no es fertilizado por el *pater familias*; por el contrario, estas fracciones progresistas lo conciben “[...] como un cuerpo violado y devorado por los agentes de la normalización económica, y localizan la enfermedad y la desintegración en el Padre y en los representantes de los grupos que eventualmente lo apoyan” (p. 100).

Esta estructura imaginaria —instituida en los años de represión y terrorismo estatal, pero con vigencia en praxis actuales asociadas a sus intelectuales orgánicos— es considerada un patrimonio o legado inherente a la “argentinidad” y, por ser tal, devela una de las modalidades del esencialismo nacionalista. Este tradicionalismo sustancialista ejerce sobre la feminización un complejo proceso identitario, el que ofrece a las prácticas simbólicas nacionales un notorio desafío: deconstruir este modo de ser dominante, prefijado y apriorístico en “configuraciones” culturales y subjetivas dinámicas. Según la propuesta teórica de Alejandro Grimson (2012), las retóricas esencialistas se disuelven a través del examen de las experiencias históricas desigualmente compartidas (p. 45), es decir, comprender esta “configuración” de lo femenino como discurso identitario implica indagar en la complementariedad, la integración y la historicidad de las partes o fragmentos de las figuraciones sedimentadas, para reconocer la constitución de su hegemonía.

Por su proyección histórica, la configuración “nación feminizada” se compone, a su vez, de múltiples figuraciones que forjaron estructuras cognitivas comunes, quizá cercanas a las denominadas *thematas*, esto es, unidades epistémicas resistentes y estables que modelan acciones y percepciones sociales de distinta naturaleza (Banchs, 2007, p. 74). Estas figuraciones sedimentadas durante los años de represión y horror sistematizados pueden comprenderse de forma

dinámica a través del siguiente modo: en los estudios de Proaño-Gómez (2002), lo femenino está asociado, por un lado, a distintos binarismos machistas (activo/pasivo, inteligente/sensible, padre/madre), donde se reserva el primer tópico de la dualidad al lugar de representación del dictador (activo, inteligente y padre), tal como ha demostrado la autora mediante el análisis de los discursos públicos seleccionados en su investigación; por otro lado, se encuentran figuraciones femeninas que, según el discurso oficialista o las prácticas contraculturales, obtienen disímiles estructuras semánticas, esto es: a) la nación feminizada como una territorialidad asaltada y violada; b) el cuerpo/nación/mujer recluido, enfermo y, principalmente, fustigado por la locura; c) la fecundidad de lo erótico como soporte para la emergencia de un cuerpo utópico.

La gramática identitaria del cuerpo/mujer deconstruida por Lola Proaño-Gómez a partir de sus estudios sobre el teatro, la lírica popular y los discursos públicos de dictadores u opositores del régimen de facto de 1966-1973 no ha sido —hasta nuestros días— estudiada como una lógica imaginaria, es decir, como una configuración activa, con historicidad y pregnancia simbólica en las fases posdictatoriales, pues, como señalan los estudiosos del tema (cfr. Ricoeur, 2000; Castoriadis, 2013), una determinada lógica imaginaria no caduca o se clausura por un fenómeno singular (ya sea individual o colectivo); por el contrario, una lógica imaginaria se caracteriza por su capacidad para sistematizar imágenes a partir de los principios de autopoiesis, autorregulación, transformación innovadora y recreación (Wunenburger, 2008, p. 17).

Por consiguiente, la tensión entre lo sedimentado y lo dinámico de estas figuraciones sobre lo femenino permiten diagramar un problema específico y sin estudios previos en los campos teatrales regionales, a saber: en el retorno a la democracia, ¿cómo abordaron los dramaturgos regionales —entendidos como agentes directa o indirectamente afiliados con las fracciones intelectuales de resistencia que actuaron durante la dictadura— la retórica corporal del sustancialismo paternalista que, como

ya se indicó, entendía la feminización como una figuración de lo nacional, operativa y hegemónica?

Para analizar esta configuración cultural en la dramaturgia argentino-regional se tomarán como base algunas herramientas metodológicas de la antropología del imaginario, principalmente los lineamientos conceptuales desarrollados por Jean-Jacques Wunenburger. Este encuadre teórico permite reconocer la evolución y dinámica de una determinada lógica imaginaria, a través de factores intratextuales, infratextuales y supratextuales (2008, p. 35), esto último, independientemente del soporte (lingüístico o visual) de las representaciones. Por lo tanto, el *corpus* de obras teatrales seleccionado asumirá como eje de análisis la dimensión supratextual sobre la feminidad desarrollada por las dramaturgias norleñas y sureñas en la posdictadura.

Asimismo, indagar en la figuración imaginaria y esencialista de la “nación feminizada” requiere una toma de posición frente a las distintas teorías sobre la identidad femenina o de género. Por los encuadres y objetivos descritos, este estudio tomará como marco de referencia las investigaciones de Elsa Drucaroff, quien —mediante una rigurosa articulación epistémica— aborda la feminidad como una racionalidad alternativa, elaborada a partir de un constructo semiótico que funda “otros” regímenes simbólicos, de clase y de género, ante las formas de dominación falo-logocéntricas. En efecto, la citada autora recupera las formas identitarias que se sostienen en el “feminismo de la diferencia”, es decir, una semiosis diferencial y alternativa que puede entenderse como “otro logos”, sin caer en los esencialismos del cuerpo/mujer. Al respecto dice:

Porque una cosa es advertir contra el pensamiento mecánico y esencialista en el que el cuerpo, como organismo supuestamente ajeno a la cultura, produciría necesaria, automáticamente y siempre ciertas significaciones, y otra muy distinta es rechazar de plano que nuestra diferencia sexual, a la cual el patriarcado transforma en cero, en agujero, en nada, pueda hablar y significar otra cosa (Drucaroff, 2016, p. 257).



## Figuraciones antiesencialistas de la feminidad en la dramaturgia Norte/Sur (1983-2004): estudio de casos

En correlación directa con lo anterior, en este artículo se analizarán dos planos o proyecciones teatrales de la lógica imaginaria ya descrita, con énfasis en los siguientes ejes de comparación: 1) la reanimación hermenéutica del encierro y la locura del cuerpo/mujer; 2) la impugnación del discurso tradicionalista y autoritario, mediante una resemantización de la mujer/territorio. Por ende, estos ejes se definirán como secuencias activas o componentes dinámicos de un “imaginario social instituido”, esto es, la continuidad, reproducción o repetición de formas imaginarias idénticas que regulan determinadas relaciones intersubjetivas y comunitarias (Castoriadis, 2013).

### La recreación hermenéutica del encierro y la locura

Esta estructura imaginaria “instituida” o sedimentada tiene, a su vez, la capacidad de reactivar sentidos en nuevos contextos, una actividad que se puede comprender como reanimación hermenéutica de dichas figuraciones (Wunenburger, 2008, p. 90). Así, las representaciones del encierro y la locura como encuadres ficcionales para el tratamiento teatral de personajes femeninos durante las fases dictatoriales se tornan, mutatis mutandis, en tópicos resemantizados durante la etapa posdictatorial.

Esta red imaginaria puede observarse con claridad en las siguientes producciones dramatúrgicas regionales: *Clemencia* (1987) de Raúl Dargoltz,<sup>1</sup> *Hebras* (2004), de Luisa Calcumil y Valeria Fidel;<sup>2</sup> *Siempre lloverá en algún lugar* (2001), de Manuel Maccarini,<sup>3</sup> y *Bálsamo* (2004), de Maite Aranzábal.<sup>4</sup>

1 Dargoltz, 2007.

2 En Tossi, 2015.

3 Maccarini, 2014.

4 En Tossi, 2015.

En efecto, si en los períodos dictatoriales las configuraciones escénicas sobre la feminidad se cristalizaban en imágenes de encierro asociadas con los manicomios u otros espacios de opresión, o también se relacionaban con una corporeidad nacional “enferma”, en el regreso a la democracia esta *themata* permanece en múltiples textos dramáticos, pero adopta modificaciones sintácticas y semánticas acordes a los nuevos marcos históricos de enunciación.

Desde este punto de vista, *Clemencia*, una obra inaugural del teatro norteño en la posdictadura, fue el resultado de un trabajo de campo sociológico y artístico coordinado por el autor e investigador Raúl Dargoltz, quien —junto con su grupo de teatro— realizó durante el año 1986 visitas sistemáticas al Hospital Neuropsiquiátrico de Campo Contreras, situado en la provincia de Santiago del Estero. Mediante procedimientos que tienen aires de familia con el docudrama o teatro documental de los años sesenta y setenta, esta obra recrea la vida de seis internos del mencionado centro de salud mental: un ciego perteneciente a una tradición familiar de políticos locales; una mujer abandonada por sus hijos; un estudiante universitario que padece *surmenage*; un maestro que —luego de ejercer por años su profesión en escuelas rurales— adquiere rasgos psicóticos; un amante que enloqueció al matar a su esposa por celos y, finalmente, Clemencia, una madre que —por la imperiosa falta de recursos— decidió regalar a sus hijos, acción que la hunde en un profundo desasosiego. Precisamente, en este último personaje —sinécdoque de las numerosas madres latinoamericanas en idéntica situación de desamparo— gravita el título de la obra, con evidentes connotaciones sociales y éticas que subyacen en su nombre: “clemencia”.

A diferencia de los textos teatrales del período anterior, caracterizados por situar a sus personajes femeninos en contextos de reclusión o violencia y, desde allí, construir una metáfora del ejercicio autoritario y represivo sobre el cuerpo/nación/mujer, en este caso, la pieza muestra la rebelión de los locos hacinados, cuyo motor central es ayudar a Clemencia a



recuperar a sus hijos. Por lo tanto, estos cuerpos abyectos, residuales y marginales logran escapar del manicomio e inician un periplo antiheroico: recorrer los principales símbolos urbanos de ciudad de Santiago del Estero, exponiéndolos como documentos históricos del poder patriarcal y oligárquico de aquella región. Entonces, estos personajes “deshechos” caminan por la famosa Avenida Belgrano, la Universidad, el Banco Provincia, el Teatro 25 de Mayo, hasta llegar a la Legislatura, un ícono espacial de las luchas sociales y de la reapertura democrática. En este peregrinaje Clemencia y sus compañeros desnudan —con fundamentos historiográficos que admiten la contrastación empírica de los datos— las paradojas culturales de esa zona, al enunciar causalidades que también responden a sus respectivas condiciones subalternas. Incluso, a través de esta configuración de la “loca” que entrega a sus hijos, el autor construye una alegorización con las Madres de Plaza de Mayo, pues, dice la protagonista: “Ella no quiere taparse el rostro. Ella se va a poner un pañuelo blanco, porque soy madre, en nombre de las madres que perdieron a sus hijos. Yo perdí como treinta mil hijos. (Dargoltz, 2007, p. 139)”. En suma, en este texto teatral, el esencialismo nacionalista es refutado —en términos brechtianos— por la “muestra” de *gestus* sociales que develan la naturalización de múltiples contradicciones históricas y políticas, propias del discurso patriarcal santiagueño.

En el vértice sur del mapa teatral trazado, la obra *Hebras*, de Calcumil y Fidel, expone las formas de violencia y opresión que viven Laila e Inacal, dos mujeres en un cautiverio psiquiátrico. Ambas intentan subsistir a las violaciones y otros vejámenes, mientras recuperan —por el solidario ejercicio de recomponer fragmentos olvidados— algunas “hebras” de su extraviada memoria. Así, mediante recursos simbólicos y expresionistas, se observa en escena canciones, ritualidades, fantasías, anhelos y ominosas reminiscencias sobre un pasado abrumador, un tiempo subjetivo que, a su vez, opera como fundamento central de aquel *pathos*. Ante la pregunta acerca de cuál es la causa del sufrimiento y encierro de estas mujeres, solo encontramos las

arbitrariedades y los sinsentidos totalitarios, siendo los básicos e inocuos principios de libertad y erotismo ejercidos por las protagonistas los que funcionan como pecados de *hybris* en la organización del relato.

En este caso, es factible reconocer un puente semántico entre esta configuración femenina patagónica y las citadas metáforas del cuerpo/nación/mujer de las fases dictatoriales, pues ambas comparten una misma composición imaginaria y cognitiva: la mujer enferma, en cautiverio y ultrajada por un sistema de poder déspota, tal como exponían las obras canónicas del período anterior; por ejemplo, *El campo* (1968) de Griselda Gambaro. No obstante, estos parecidos de familia deben ser resignificados en las lógicas culturales de la posdictadura, en cuanto no aluden a una tesis social sobre la argentinidad, sino a un “trabajo de la memoria” (Jelin, 2002), focalizado en su capacidad para abordar el “presente del pasado” y resemantizar las contradicciones históricas sobre determinadas subjetividades vulneradas y sometidas. De este modo, Calcumil y Fidel proponen una isotopía dramática que objetiva esta visión, al decir: “Estos hilos son mis venas; esta hebra, mi memoria, siempre ato los hilos cerca del cielo” (2015, p. 206).

La mujer violentada, enferma y aislada como una figuración imaginaria que cruza transversalmente a la dramaturgia argentina desde los años 1960, llega a los complejos albores del siglo XXI a través de otra reanimación hermenéutica, esto es, el encierro femenino con bases en un expresionismo social, aunque el espacio tortuoso de la reclusión no es, necesariamente, un manicomio.

Esta autorregulación poética puede leerse en la obra *Bálsamo*, de Maite Aranzábal, en la que se propone la siniestra convivencia de tres personajes: Verónica García, una museóloga que llega a la ciudad de General Roca (provincia de Río Negro) para ejercer su profesión en una institución local, el General de La Serna y el cacique tehuelche Cushamen, ambos sujetos/objetos embalsamados y exhibidos en el museo. Con ellos, la protagonista rememora sus infortunios amorosos y reabre sus heridas al

reproducir los mecanismos de un erotismo avasallado que no encuentra un “bálsamo” eficaz, como así también se interroga sobre el valor simbólico de los cuerpos y la densidad social de la memoria.

En esta dúctil y estimulante estructura ficcional hallamos una construcción espacial singular, que opera como metáfora cultural del dolor sobre las muertes abyectas y proscritas, nos referimos al “museo” como ámbito de conflictividades en el establecimiento de un pasado histórico y de una identidad social.

Por consiguiente, en esta obra, el museo es un espacio subjetivado y devela una doble lectura: primero, es un lugar de conmemoración y de afianzamiento de una “tradición selectiva” (Williams, 1994), pues la autora convierte en “museables” a determinados componentes de la historiografía patagónica, al resignificar —desde un ámbito geocultural periférico— las luchas de los pueblos originarios como fragmentos de los olvidos jurídicos y sociales vigentes; segundo, el museo es un ámbito estratégico para develar y teatralizar una lógica siniestra, la de la compulsión a la repetición de una forma masculina de poder y erotismo que —de manera persistente— subsume a la protagonista en un ciclo sin fin, agobiante y lacerante, pues cuerpos vivos y muertes, activos o mutilados, ratifican de igual modo la premisa que define a nuestra nación como “un país de hombres”.

Ambas lecturas muestran un “duelo” inconcluso que —en términos freudianos— ubica a esta mujer a un estado de inerte “melancolía” y, desde esta plataforma argumental, se expone la mencionada metáfora sobre la memoria individual y colectiva de las innumerables y silenciadas “muertes sin escena” (Schnaith, 2005) que la historia regional ha promovido, al confinarlas al olvido y restarles la posibilidad de una legítima representación. Vale decir, la estructura ficcional de *Bálsamo* ofrece a aquellas muertes sin escena una lógica imaginaria contraesencialista, con el fin de revestir lo inefable u ominoso con múltiples contradicciones históricas.

En el norte, polo opuesto a la cartografía del texto anterior, la obra *Siempre lloverá en algún lugar*, de Manuel Maccarini, permite reconocer otro modo de reactivación sintáctica y semántica en la figuración mujer/locura/encierro heredada de los años dictatoriales. En este caso, los tópicos del aislamiento y la enfermedad dialogan con hipertextos contemporáneos, aunque la indicada estructura imaginaria se conserva. Por ejemplo, el autor tucumano incorpora en las bases del relato su propia concepción estética del travestismo escénico y del mito de la animalidad.

Así, en la mencionada pieza, dos hermanas —Clotilde y Emma, representadas por dos intérpretes varones— viven un encierro voluntario en su propia casa, pues el afuera les resulta amenazador e invasivo. Ellas están a la espera de una lluvia renovadora. Sus cuerpos han mutado hacia rasgos varoniles (bigote, voz, etc.) y continúan en ese proceso degenerativo sin saber qué devendrán. El miedo no solo les impide vincularse con los otros, sino también les exige sofisticadas técnicas de persuasión, por ejemplo: salir a la calle con vestimentas de mendigo para no ser reconocidas ni dar cuenta de su alta posición económica, o comprar armas de fuego de última tecnología, entre otras. La acción avanza con la supuesta visita de Salvio, un compañero de Clotilde en la universidad de los años setenta, quien —según la percepción del mundo que ellas mantienen— se ha transformado en un perro y, luego, lo hará en una cucaracha. Finalmente, ambas mujeres, con sus cuerpos cada vez más violentados por el surgimiento de extrañas protuberancias, no pueden reconocer al verdadero Salvio cuando este se anuncia bajo los signos de la esperada tormenta, que resignifica su carácter redentor.

*Siempre lloverá en algún lugar* le propone a sus personajes femeninos otra forma de abyección, vinculada con las intersubjetividades de la política contemporánea y, quizá, cercana a la noción de “cuerpo utópico” (Foucault, 2010) por lo contingente de su identidad y por ser el “punto cero del mundo” (p. 16). No obstante, esta feminidad

dislocada es nuevamente figurada a través del encierro. Entonces, en la citada obra se observa un espacio dramático que condice con la somatización utópica de lo femenino: el *living* de una casona en el que sobresalen los colores rojo y rosa viejo, telas de arañas, polvo y otros signos de profunda decadencia o, como dice el autor, “semejan tumbas en el olvido” (Maccarini, 2014, p. 79). Allí, bajo un recurso metonímico, conviven lo manifiesto —un desproporcionado y desmesurado sillón, plataforma de toda la acción a lo largo de la obra— y lo latente, un sótano, cuya entrada está debajo del mismo sillón y al que acceden los personajes toda vez que se remitan al interior de la vivienda. Este boceto espacial y somático, en el que la reclusión, el fracaso y el miedo forman parte de su arquitectura, permite en términos retóricos establecer tensiones con un espacio político e identitario alternativo, hierático y libre, en el que la utopía se manifiesta en la lluvia, en el afuera renovador, por esto: “siempre lloverá en algún lugar”.

## 598 La resemantización del cuerpo/mujer/territorio

David Le Breton (2002) ha demostrado que el cuerpo es un significante social estratégico para el estudio de lo imaginario, pues, dada su investidura colectiva opera como soporte de prácticas, discursos y sentidos específicos. Así, el cuerpo es —por su espesura semántica— una ficción, y funciona como frontera viva en determinadas territorialidades simbólicas, es decir, el cuerpo es una estructura imaginaria que construye “soberanía”, al establecer diferenciaciones del mundo, de los otros y de sí mismo.

Siguiendo esta concepción epistemológica del cuerpo es dable señalar que la “nación feminizada” recupera, desarrolla y transforma las figuraciones femeninas de las fases anteriores según las específicas condiciones sociopolíticas de la posdictadura en las regiones norte y sur del país, ya que se afianza la metáfora de la mujer/nación/territorio, aunque en esta reactivación hermenéutica se potencia la noción de “mujer/frontera”, al tomar como referencia a las luchas geoculturales

e independentistas del siglo XIX; pues a través de esta estrategia poética se impugnan los esencialismos tradicionalistas y autoritarios heredados de los enunciados dictatoriales.

Un caso de estudio operativo en el abordaje del tópico “mujer/frontera” es *Camino de cornisa*, de Alejandro Finzi (1986), cuya organización textual puede dividirse en cinco macrosecuencias escénicas. Primero, la acción comienza con la vigilia de un joven soldado argentino del ejército dirigido por el general Julio Argentino Roca, durante la denominada Conquista del Desierto (1879-1885). Es una secuencia breve, sin diálogos, pero relevante en la estructura ficcional por su función, esto es, dar inicio al mecanismo narrativo de la prolepsis, desarrollada mediante un signo sonoro que anticipará a lo largo de la obra la aparición de un ser inhumano, alado y feroz. Segundo, se muestra la travesía de dos matrimonios burgueses y su chofer, quienes viajan en automóvil por la Patagonia desde Buenos Aires en el año 1942, con el fin de llegar a la ciudad de San Carlos de Bariloche para la reapertura de uno de los hoteles de mayor prestigio en Sudamérica: el Llao Llao, un emblema de la oligarquía regional. En esta secuencia, la acción —sin un conflicto determinante— está centrada en el creciente malestar físico de Isabel, frente a la ilusión de los hombres (Enrique y Eduardo) por llegar a su destino, con la pretensión de concretar sus negocios con los extranjeros que visitan el país en el contexto especulativo de la Segunda Guerra Mundial. Tercero, se narra la imposibilidad de continuar el viaje por la ruptura del motor del automóvil. A su vez, la enfermedad de Isabel avanza sin explicación racional y se intensifica la presencia, latente y ominosa, del monstruo que dio inicio a la escena, esto último, mediante un efecto sonoro que es percibido únicamente por la mujer convaleciente. Cuarto, con los viajeros varados en medio de la “nada”, sin poder continuar su romería, aparece Sebastián, un viejo soldado de la Conquista del Desierto, quien —exiliado en el tiempo y portando un oxidado fusil *Rémington*— exige, bajo amenaza, que se cumpla la promesa del general Roca de entregar

tierras patagónicas a los enrolados en aquella campaña militar. Progresivamente, las incoherentes alusiones de Isabel sobre un ser peligroso y sanguinario que los asecha serán escuchadas por el chofer y Sebastián, con lo cual se conforman nuevas relaciones de oposición entre los personajes. El conflicto de esta secuencia se resuelve con el asesinato de Sebastián por parte de Enrique y Eduardo. Quinto, la escena presenta a sus protagonistas en la lejanía del camino y expone el punto final de la prolepsis, esto es, la metamorfosis de Isabel en el mítico Pihuchén —serpiente alada de la cultura mapuche—, quien devora los restos del cadáver de Sebastián y, de este modo, lo revive y transforma en otro Pihuchén.

En este texto, la representación imaginaria mujer/territorialidad se manifiesta en la metamorfosis del cuerpo de Isabel al cruzar una frontera o espacio liminal. Por su apropiación de recursos poético-simbolistas, la obra promueve situaciones de pasaje o conexión, de viaje o transformación desde el régimen empírico hacia la alteridad. Así, el relato se funda en el peregrinaje de estos antihéroes por los misteriosos confines de la Línea Sur rionegrina y en su correlativa metamorfosis, ya sea corporal o espiritual. En el plano de la intriga, sabemos que Isabel comienza a sentirse “enferma” (inicio de su mutación o transformación física) al cruzar el Río Colorado, punto geográfico que marca la división interna de la Patagonia con otras regiones del país y, por ende, ícono de una cartografía política que ha sido motivo de numerosos conflictos territoriales en las comunidades de los pueblos originarios de la zona, en especial, a partir del regreso a la democracia. De este modo, el viaje es para el cuerpo de Isabel un “rito de pasaje”, una ceremonia en la que vivirá en carne propia la ominosa leyenda del Pihuchén, contada por su padre desde niña.

En *Camino de cornisa*, las fracciones sociales oligárquicas, responsables de las matanzas de los pueblos mapuche y tehuelche con la despectiva “conquista del desierto” y, décadas posteriores, siendo dirigentes activos del pensamiento ultraconservador

que dirigió y avaló los distintos procesos dictatoriales del país, se confrontan aquí con una lógica imaginaria que reivindica lo fronterizo, para que en esa feminidad nazca lo mágico. Entonces, el cuerpo/mujer/territorio rompe con sus esencialismos adjudicados por la tradición dictatorial y propone una reactualización sintáctica y semántica en dicha representación imaginaria: ¿cómo habitar en una tierra históricamente violentada, caracterizada además como un margen fronterizo, lábil y sin tiempo? Estos soportes imaginarios y territoriales se objetivan en el cuerpo de Isabel, con el fin de convertir esa corporeidad en un espacio liminal y de intercambio, fértil y alquímico, en donde lo maravilloso y lo conflictivo de la historia regional obtiene una singular prolificidad.

Paralelamente a esta búsqueda estética, la retórica corporal de la mujer/frontera obtiene en los discursos teatrales posdictatoriales del norte y el sur argentinos otra actualización hermenéutica, esto es, el personaje de la cuartelera, también llamada soldadera o fortinera. Esta figuración femenina alude a la mujer que vivía en los cuarteles militares durante las distintas campañas decimonónicas de los ejércitos nacionales y, por sus trabajos sexuales y domésticos, era incorporada a las milicias, aunque sin los derechos otorgados a los varones.

Esta particular representación imaginaria e historiográfica sobre la mujer se encuentra claramente configurada en las obras *Pasto verde (reflexión dramática en un acto)*, de Lili Muñoz —estrenada en 1997—, y *Cruzar la frontera*, de Jorge Accame.

En relación con el primer caso, la dramaturga neuquina aborda un personaje típico de la cultura popular patagónica, la conocida Pasto Verde. La tradición oral presenta a esta mujer como una de las cuarteleras del ejército de Julio Argentino Roca durante la Conquista del Desierto, quien prestó “servicios” a dichas tropas durante sus arremetidas contra los pueblos originarios en los fuertes de Puan o Trenque Lauquen, hasta establecerse como comerciante en una aguada de Plaza Huincul. Hoy, en esta última localidad, se erige un altar a “La



Pasto Verde”, por ser una de las fundadoras de esa ciudad y, además, por sincretizar en su apodo militar la fertilidad anhelada en aquellos páramos sureños. Este personaje histórico es recreado en la citada pieza teatral mediante aporías identitarias, pues en la feminidad de Pasto Verde se condensan o sintetizan determinados comportamientos paradójicos (erotismo/expiación, sensibilidad/insensibilidad, activismo/letargo, sumisión/sedición), los que disuelven los esencialismos sedimentados.

El texto de Muñoz está organizado en cuatro macrosecuencias dramáticas, las cuales contienen recursos elípticos que generan un relato fragmentado y acrónico. En este desarrollo ficcional se exponen los conflictos identitarios de Pasto Verde con su marido, Campos, un oficial que —en el transcurso de la acción— decide abandonarla para desertar del ejército. Los actantes o fundamentos de valor de las primeras escenas radican en la desazón e incertidumbre sobre el rol que ambos ocupan en la consolidación de la “patria” por medio de la matanza de los pueblos indígenas. Por ejemplo, el esposo dice:

No sé qué hacer, Carmincha. Ya no sé qué defendiendo. Ni siquiera sé si te defendiendo... Mi patria... Si vos sabés que la patria que tengo, la única, es este pedacito de tierra en el desierto y vos, el rancho, los animales, el buscar —de puro soñador nomás— esos lloraderos de alquitrán que no te gustan [...] (Muñoz, 2007, p. 185).

Frente a estos dilemas “masculinos”, los que —sin embargo— connotan cierta “pasividad” en el sometimiento ideológico de los soldados ante el objetivo económico y político de la usurpación de tierras patagónicas, Pasto Verde reacciona de modo “activo”, enérgico y tenaz, para sobrevivir al yugo sexual en los cuarteles y resistir —entre balidos y vientos sureños— ser una mujer sin hombre y, por lo tanto, una mujer sin tierra.

La decisión de la protagonista de no acompañar a su marido en la desertión la masculiniza. Este *habitus* paradójico es lo que genera, en términos objetivos, su posición contraesencialista; pues, si bien Carmen Funes está enajenada por los mecanismos patriarcales y autoritarios de los fortines

y, por ende, convertida en “carne” disponible para el goce de los militares superiores, ella no es una mujer “seca”, débil o enferma que requiere de la imperiosa ayuda de un padre protector; por el contrario, en esta configuración imaginaria ella es “La Pasto Verde”, un apodo que los propios castrenses le asignan y que opera como metáfora de la fecundidad que escasea en esos terruños áridos. Así, Pasto Verde es una mujer/territorio, cuya composición supratextual o polisémica condensa múltiples posicionamientos contraculturales y contraesencialistas: primero, se opone al ideograma de la “desertización” que fundamentó las ya mencionadas campañas militares, dado que en la llamada “Conquista del Desierto” no había desierto alguno, sino una sólida y potente organización comunitaria, con la población de mapuches, tehuelches, pehuenches, onas y otras fracciones sociales que eran “obstáculos” en el afincamiento de las fuerzas productivas de la oligarquía terrateniente metropolitana. Esta visión sobre el desierto operó —y continúa haciéndolo— como una “frontera”, con impacto en planos geopolíticos, económicos, e identitarios. Segundo, se resignifican dos tópicos descendientes de la lógica imaginaria objeto de estudio; por un lado, se aborda la idea de progreso, ya que en la infertilidad superficial o aparente de esos suelos, ella predijo —según cuenta la tradición oral que envuelve a La Pasto Verde— el descubrimiento del petróleo, “agua que da fuego” (p. 188) o “lloradero de alquitrán” (p. 185) y, de ese modo, se estableció la principal actividad económica de la zona. Por otro lado, se resemantiza la metáfora de la mujer/nación como territorio violentado que requiere ser liberado o sanado de un virus o enemigo interno que la contamina. Sobre esta figuración esencialista y maniquea, la obra de Muñoz autorregula la imagen del hostigamiento sexual, mediante la personificación histórica de la cuartelera y su correlativa denigración, en cuanto es carne que brinda placeres y servicios. Así, el cuerpo femenino es una analogía de las tierras por gobernar; es un cuerpo “necesario”, porque en ella se sostiene y proyecta el sistema político-militar de conquista, gracias al cual el régimen funciona —pues sin goce sexual de los soldados no habría



control de las tropas—; además, es un cuerpo al que se le aplican las mismas tácticas ominosas que a los terruños por colonizar: violación, ocupación y explotación. Este cariz imaginario e identitario de la representación mujer/nación/territorio obtiene, en la obra teatral *Pasto verde*, un perfil romántico, también otorgado a su configuración religioso-popular.

Finalmente Carmen Funes logra ser una mujer sin hombre pero con tierra, en suelo fértil y rico; no obstante, y aquí se observa otro aspecto de la aporía inscrita, su muerte —según la propia mitología regional— es consecuencia de dicha fecundidad, puesto que muere en situación de parto.

Al retomar esta composición paradójica en la personificación de la heroína, Muñoz incorpora a su pieza una última macrosecuencia dramática, un colofón que rompe con la organización poética de los tres cuadros anteriores, los que tenían parecidos de familia con un realismo extrañado o épico por su tendencia alegórica e histórico-figurativa. Este quiebre poético se observa en la cuarta secuenciación escénica, cargada de lirismo, opacidad y proyecciones subjetivas que acercan el texto a procedimientos expresionistas. Puntualmente, en dicho cuadro dramático se presenta a Carmen Funes en una letanía acuciante, rodeada por los reflejos simbólicos de la *cüyen* (o *küyen*, es decir, “luna” en mapudungun) e invadida por el sagaz viento patagónico, además, la protagonista es inquirida por un ángel-títere, esto es, una extensión ominosa de su bebé muerto al nacer. Este epílogo teatral, el que no condice con las lecturas de la religiosidad popular ni con las que este personaje obtuvo en el cancionero nacional, conlleva una nueva apropiación del *themata* mujer/nación/territorio desarrollado en la dramaturgia de los años dictatoriales, el cual se sintetiza metafóricamente en la mirada final del personaje central, quien dice: “Y el desierto navega / con nosotros adentro” (Muñoz, 2007, p. 189). De este modo, el “desierto” en sus múltiples acepciones o contradicciones históricas (ya sea como ideologema operativo a una concepción tradicionalista y reaccionaria del país o como símbolo de prácticas contraculturales y de

resistencia política) se reanima hermenéuticamente en un “adentro”, en una nueva imagen de la “frontera”, cartografiada como un interior femenino, dinámico y perseverante.

Desde la visión comparatista elegida para este estudio, la región Noroeste presenta numerosos casos de textos teatrales que condicen con esta lectura identitaria, al reelaborar la retórica de la “nación feminizada” a partir de tópicos telúricos, por ejemplo: la mujer/tierra, férrea y sapiente, asociada con la *Pachamama* o con sus consecuentes posicionamientos matriarcales, es resignificada en el marco de la posdictadura a través del semema ya indicado, esto es, la “mujer/frontera”, entendida como una hipertextualidad barroca (Wunenburger, 2008, p. 43) que fusiona elementos provenientes de la simbología de los pueblos andinos prehispánicos, de la cultura grecolatina clásica y de los componentes imaginarios consolidados durante las fases dictatoriales en los discursos públicos. Algunos casos paradigmáticos de esta variable de análisis sobre el norte argentino son: *Los ojos de la noche*, de Verónica Pérez Luna; *Jueves de comadres* y *Casa de piedra*, de Jorge Accame; *Eidos*, de Nicolás Aróz; *Jamuychis... el grito*, de Patricia García y Flavia Molina; *Rosas de sal*, de Jorge Paolantonio; *El sueño inmóvil* y *Por las hendijas del tiempo*, de Carlos M. Alsina; *Encallados buques callados*, de Mario Costello; *El ombligo del sol*, de Manuel Maccarini; entre otros.

Por razones de economía argumentativa y, ante la productividad estética de esta variante noroesteña, se abordará como caso testigo la obra *Cruzar la frontera*, de Jorge Accame, pues en ella se condensan y ejemplifican los registros supratextuales utilizados en otras dramaturgias de la región.

En esta pieza se retoma la figura femenina de la cuartelera o soldadera, aunque en esta textualidad el rol de la fortinera está vinculado con los procesos históricos del norte argentino, en un corte sincrónico similar al planteado en la visión sureña de *Pasto Verde*, es decir, el siglo XIX y sus luchas independentistas e identitarias. Así, nuevamente el

período de formación del Estado nacional es una estructura significativa estratégica en la organización poética de los relatos escénicos en ambos polos del país, mediante los cuales se reproducen o transforman determinadas representaciones-imaginación sobre la mujer/nación/tierra.

De manera puntual, el citado texto teatral de Accame está escrito en tres cuadros dramáticos breves, con discontinuidad o inversión del “tiempo diegético” (García Barrientos, 2012, p. 96) que responde al esquema: 1) final o catástrofe, 2) nudo o epítasis y 3) inicio o prótasis. Esta disposición ficcional aborda un hecho puntual de la historia argentina: el asesinato del referente militar y político Juan Lavalle en el año 1841, en la provincia de Jujuy. Este líder había participado en diversas contiendas emancipadoras de Sudamérica (junto con José de San Martín y Simón Bolívar, entre otros libertarios) hasta, finalmente, adherir a los idearios del unitarismo, cuya filiación fue la causa central de su persecución y muerte en mano de las huestes federales. Las misteriosas y polémicas versiones sobre su homicidio le permiten al dramaturgo componer un “bricolaje” mítico-imaginario (Wunenburger, 2008, p. 42), en el que se enlazan recursos de la mitología griega y cristiana con elementos populares propios de la cultura nortea.

Así, en el desarrollo de la acción la figura del prócer es tangencial o secundaria, ya que la fuerza actancial se encarna en el personaje Muchacha, la amante de Lavalle que presencia su muerte. En términos historiográficos, la joven representa a Damasita Boedo, la bella mujer —hija y hermana de congresistas asesinados por Lavalle— que es incorporada a las tropas como la cuartelera personal del líder durante su huida hacia el norte. En ella, el odio y el amor por el mencionado “héroe nacional” se confunden o mezclan sin límites precisos. No obstante, en esta recreación hay una evidente ruptura de las imágenes esencialistas que la asocian con la vulnerabilidad o la dependencia de un “macho” protector; en efecto, la obra relata cómo la Muchacha —junto con otros soldados

unitarios— escapa con el cadáver de Lavalle hacia la frontera, con el fin de llegar a Potosí y evitar la captura y exhibición pública de los restos del general. En esta travesía por el desierto jujeño, el olor putrefacto del cuerpo tienta a los pumas y demora su traslado, entonces se decide descuartizar y deshuesar a Lavalle. El héroe —vehículo de connotaciones patriarcales y hegemónicas— ya no será un “héroe”, sino un capital o bien de intercambio que le ayudará a la mujer a pervivir. Por lo tanto, el cuerpo de unos de los “padres de la patria”, un protector amoroso de la “tierra”, es desmembrado y engullido en una frontera geopolítica, pero también simbólico-identitaria.

En suma, la joven se viste con el traje militar de Lavalle y se fuga con los huesos y la cabeza del hombre envueltos en lonas, como así también con el corazón guardado en una jarra con aguardiente. En esta representación histórico-imaginaria la mujer es la “portadora” del cuerpo masculino, el que ha sido mutilado por efecto de su propio ejercicio de poder. Incluso, los restos óseos del prócer le permiten a la protagonista —en la estructuración ficcional de la pieza— cumplir con su objetivo central: cruzar la frontera y salvar su vida, pues ella utiliza las carnes del macho/captor como “anzuelo” o distracción para sus perseguidores, quienes ante la erotización política por los trozos del cadáver que encuentran en el camino, le otorgan a la Muchacha el tiempo suficiente para llegar a su destino, portando el corazón del líder, vale decir, el único fragmento del cuerpo que no ofrece de comer a los perros cazadores.

El “bricolaje” mítico-imaginario sobre lo femenino aludido anteriormente se completa con elementos de la cultura griega clásica y de la mística cristiana, puntualmente, esta peripecia tiene aires de familia con el ciclo vital de Medea, la hechicera de Cólquida que —para huir junto con Jasón y los argonautas de las tropas de su padre— mata y despedaza a su hermano, con el propósito de arrojar al mar sus partes y distraer a su perseguidor. Asimismo, el texto —a través de la inversión

temporal indicada— plantea una evolución que va desde lo onírico hasta lo fáctico. Para establecer esta lógica transicional en el relato, la acción inicia con la aparición de dos ángeles —entidades propias del sincretismo religioso cristiano y pagano—, quienes acosan e interrogan a la protagonista sobre las razones de su accionar y, de este modo, generan en la pieza una densidad hipertextual que garantiza su potencialidad semántica.

Por consiguiente, *Cruzar la frontera* expone una tensión productiva entre diversas configuraciones históricas y poéticas sobre la mujer, pero compiladas en una imagen férrea o incluso cuasimatriarcal, por medio de la cual se construye un posicionamiento estético contraesencialista sobre lo femenino, sin la reproducción pasiva o literal de los tópicos dictatoriales impuestos en los discursos públicos. Esta configuración puede resumirse en la presentación de la Muchacha, quien inicia la obra diciendo:

Anoche soñé que las criadas de mi casa llenaban la tina con jarras de sangre caliente para que me bañara, y sumergía mi cuerpo hasta el cuello y, cuando sentía que se enfriaba, pedía más. Entonces ellas iban a la plaza y decían que su niña necesitaba sangre caliente para el baño y allí había soldados que con un solo tajo en las venas volcaban sangre nueva en las jarras. (Accame, 2011, p. 61)

### Ideas finales

La “nación feminizada”, estudiada como una retórica corporal dominante en los discursos públicos (oficialistas y opositores) durante los años de violencia y terrorismo de Estado (1966-1983), obtiene en las distintas fases de la posdictadura argentina un proceso poético-teatral de reproducción, reanimación hermenéutica y autorregulación estética, evidenciado en las dramaturgias regionales del norte y el sur del país. Este proceso poético se manifiesta en la configuración contraesencialista de posicionamientos identitarios sobre la feminidad, al plasmar una lógica imaginaria dinámica, sin la deshistorización ni los reduccionismos propios de un nacionalismo sustancialista y paternalista aplicado al pensamiento de lo nacional. Por el contrario, las

figuras y los tropos comentados en los estudios de caso muestran la “deriva” de este imaginario-poético en el campo teatral regional, esto último por su capacidad de reactivar en los textos determinados niveles sintácticos y semánticos, o también al sedimentar, autorregular y recrear distintos componentes genéricos, históricos o geoculturales.

Este proceso estético-identitario se objetiva en los dos ejes analizados: a) la reanimación hermenéutica del encierro y la locura del cuerpo/mujer; b) la impugnación del discurso tradicionalista y autoritario, mediante una resemantización de la mujer/territorio. Pues, en estos sedimentos imaginarios, los tópicos esencialistas legados de la discursividad dictatorial confrontan en una semiosis alternativa —un “otro logos” (Drucaroff, 2016)—, con discursos y posicionamientos femeninos divergentes, los que resignifican las figuraciones de “la loca” o “la enferma ultrajada” y sus correlativos *habitus* de clase —expuestos, por ejemplo, en los casos de *Clemencia*, *Hebras*, y *Siempre lloverá en algún lugar*—; o también, se impugna la violación del cuerpo/territorio como una metáfora del control falo-logocéntrico, al contraponer un erotismo diferencial que resquebraja el ideograma de la Nación como tierra de hombres, configuraciones que se observan en los textos dramáticos *Bálsamo*, *Cruzar la frontera*, *Camino de cornisa* y *Pasto verde*.

Así, los discursos identitarios e imaginarios forjados hienden las concepciones biológicas e inmutables de los posicionamientos totalitarios, a través de feminidades plurales, dinámicas e históricas, proyectadas en un específico *locus* de enunciación regional. Vale decir, se consolida la puesta en crisis de la heteronormatividad asignada a los procesos de subjetividad posdictatoriales en los campos culturales y teatrales del norte y el sur. En suma, esta deriva imaginario-poética plantea su antiesencialismo en la configuración, legitimación e institucionalización de un feminismo diferencial, al ofrecer contradicciones, aporías o contrasentidos que cuestionan la concepción homogeneizadora de la “mujer” y de sus proyecciones políticas.

Referencias

Accame, J. (2011). *Teatro*. Buenos Aires: Losada.

Aranzábal, M. (2015). Bálamo. En M. Tossi (Comp.), *Antología de teatro rionegrino en la posdictadura* (pp. 157-172). Viedma: Universidad Nacional de Río Negro.

Banchs, M. A. (2007). Imaginarios, representaciones y memoria social. En A. Arruda y M. de Alba (Eds.), *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica* (pp. 45-97). Barcelona: Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana de México. <https://doi.org/10.2307/j.ctvckq982.11>

Calcumil, L. y Fidel, V. (2015). Hebras. En M. Tossi (Comp.), *Antología de teatro rionegrino en la posdictadura* (pp. 203-210). Viedma: Universidad Nacional de Río Negro.

Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.

Dargoltz, R. (2007). Clemencia. En *Dramaturgos del noroeste argentino* (pp. 120-141). Buenos Aires: Argentores.

Drucaroff, E. (2016). *Otro logos. Signos, discursos, política*. Buenos Aires: Edhasa.

604

Dubatti, J. (2008). *Cartografía teatral. Introducción al teatro comparado*. Buenos Aires: Atuel.

Finzi, A. (2009). *Tablón de estrellas*. Buenos Aires: Colihue.

Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Buenos Aires: Nueva visión.

García Barrientos, J. L. (2012). *Cómo se comenta una obra de teatro. Ensayo de un método*. México: Paso de Gato.

García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para salir y entrar de la modernidad*. México: Grijalbo. <https://doi.org/10.1080/13569329209361789>

Grimson, A. (2012). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI. <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2015v8n16p360>

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.

Jelin, E. (2005). Los derechos humanos, entre el Estado y la sociedad. En Suriano, J. (Dir.), *Nueva historia argentina. Dictadura y democracia* (pp. 509-557). Buenos Aires: Sudamericana.

Kadir, D. (2002). Puntos cardinales, mundos ordinales, literatura comparada. En Martínez Fernández, José

Enrique (Ed.), *Estudios de literatura comparada. Norte y Sur. La sátira. Transferencia y recepción de géneros y formas textuales* (pp. 43-57). León, España: Universidad de León. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_tropelias/tropelias.201712120](https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.201712120)

Lamas, M. (2000). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría "género". En Lamas, Marta (Ed.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 327-366). México DF: Universidad Nacional Autónoma de México. <https://doi.org/10.20318/femeris.2018.4083>

Le Breton, D. (2002). *Sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Maccarini, M. (2014). *De transformaciones y travestimientos*. S. M. de Tucumán: Gexpress.

Mellado, L. (2010). *La Patagonia y su literatura: unidad y diversidad multiforme*. Comodoro Rivadavia, Argentina: Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. <https://doi.org/10.22185/24487147.2016.90.041>

Mignolo, W. (2003). Los estudios culturales: geopolítica del conocimiento y exigencias/necesidades institucionales. *Revista Iberoamericana*, LXIX (203), 401-415. <https://doi.org/10.5195/reviberoamer.2003.5667>

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Muñoz, L. (2007). Pasto Verde. (Reflexión dramática en un acto). En *Dramaturgos de la Patagonia Argentina (183-190)*. Buenos Aires: Argentores.

Palermo, Z. (1998). Historiografía, literatura y región. *Revista Silabario*, 1(1), 61-74.

Palermo, Z. (2005). *Desde la otra orilla. Pensamiento crítico y políticas culturales en América Latina*. Córdoba: Alción.

Proaño-Gómez, L. (2002). *Poética, política y ruptura. Argentina 1966-1973. Teatro e identidad*. Buenos Aires: Atuel.

Ricoeur, P. (2000). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Schnaith, N. (2005). *La muerte sin escena*. Buenos Aires: Leviatán.

Williams, R. (1994). *Sociología de la cultura*. Barcelona: Paidós.

Wunenburger, J. (2008). *Antropología de lo imaginario*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.

**How to reference this article:** Tossi, M. (2019). Feminidades contraesencialistas en la dramaturgia argentina de la posdictadura: un estudio comparado de las regiones Noroeste y Patagonia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(3), 589-604. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n03a01



# THEORETICAL ARTICLES

*Sombrilla roja* (2014, acrílico sobre lienzo, 120 x 40 cm)







# CÓMO FOMENTAR EL ESPÍRITU CRÍTICO EN LOS FUTUROS DOCENTES DE INGLÉS DESDE LA FORMACIÓN: FUNDAMENTOS Y PROPUESTAS

FOSTERING CRITICAL PERSPECTIVES AMONG FUTURE TEACHERS OF ENGLISH

L'ÉDUCATION INITIALE DES FUTURS ENSEIGNANTS D'ANGLAIS AVEC D'ESPRIT CRITIQUE: DES PRINCIPES FONDAMENTAUX ET DES PROPOSITIONS

**María Amor Barros-del Río**

Doctora en Filología Inglesa,  
Universidad de Burgos. Profesora  
contratada doctora, Facultad de  
Humanidades y Comunicación,  
Universidad de Burgos. Paseo de  
Comendadores s/n (Hospital Militar)  
09001 Burgos, España.  
abarros@ubu.es  
<https://orcid.org/0000-0003-2537-7405>

Esta investigación se encuadra dentro del proyecto internacional VIR\_TEACH. A virtual Solution for a comprehensive and coordinated training for foreign language TEACHERS in Europe, financiado por el programa Erasmus+. El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye una aprobación del contenido, el cual refleja únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en la misma.

## RESUMEN

Las últimas décadas han sido testigos de la expansión del inglés como idioma internacional, un fenómeno íntimamente ligado a los procesos de globalización. Esta posición dominante hace difícil detectar los desequilibrios de poder que se esconden tras los usos lingüísticos, los mensajes que se transmiten o las comunidades de hablantes, entre otros aspectos. Igualmente, la enseñanza del inglés está impregnada de valores y políticas veladas que es preciso abordar desde la formación de los futuros docentes de lengua inglesa. Dado que a menudo el diseño y la implantación de dicha formación queda en manos de los docentes, se ha detectado que la formación inicial del profesorado desde una perspectiva crítica adolece de una fuerte fragmentación, por lo que es necesario integrar en una propuesta ordenada la enorme diversidad de iniciativas que existe al respecto. Este trabajo subraya la importancia de una pedagogía dialógica, una reflexión crítica y el abordaje de la identidad docente a través de una propuesta formativa categorizada e integral con el fin de que ese periodo formativo sea una herramienta útil, integral y transformadora que inculque el espíritu crítico en los futuros docentes de lengua inglesa.

**Palabras clave:** formación del profesorado; lengua inglesa; pensamiento crítico; pedagogía dialógica; reflexión crítica; identidad docente.

## ABSTRACT

The last decades have witnessed the expansion of English as an international language, a phenomenon intimately linked to the processes of globalization. This dominant position makes it difficult to detect the power imbalances that hide behind the linguistic uses, the messages that are transmitted, or the communities of speakers, among other aspects. Equally, the teaching of English is impregnated with veiled values and policies that must be addressed from the training of future teachers of English. Given that the design and implementation of such training is often in the hands of teachers, pre-service teacher training suffers from a strong

607

Recibido: 2018-03-08 / Aceptado: 2018-08-22 / Publicado: 2019-09-05  
DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n03a06

*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 24 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2019), PP. 607-618, ISSN 0123-3432  
[www.udea.edu.co/ikala](http://www.udea.edu.co/ikala)

fragmentation. Thus, the enormous diversity of initiatives that exist needs to be integrated in an ordered and coherent proposal. This work emphasizes the importance of coupling a dialogic pedagogy with critical reflection and professional teacher identity within a categorized and integral formative proposal so that this formative period is a useful, integral and transforming tool to foster critical thinking in future English teachers.

**Keywords:** teacher training; English language; critical thinking; dialogic pedagogy; critical reflection; teacher identity.

### RÉSUMÉ

Les dernières décennies ont vu l'expansion de l'anglais comme langue internationale, un phénomène intimement lié aux processus de la mondialisation. Cette position dominante rend difficile la détection des déséquilibres de pouvoir qui se cachent derrière les usages linguistiques, les messages transmis ou les communautés de locuteurs, entre autres aspects. De même, l'enseignement de l'anglais est imprégné de valeurs et de politiques voilées qui doivent être abordées à partir de la formation des futurs enseignants d'anglais. Étant donné que la conception et la mise en œuvre de cette formation sont souvent entre les mains des enseignants, il a été constaté que la formation des futurs enseignants d'un point de vue critique souffre d'une forte fragmentation. Donc, l'énorme diversité des initiatives existantes doit être intégrée dans une proposition ordonnée. Ce travail met l'accent sur l'importance d'une pédagogie dialogique dont la réflexion critique et l'identité des enseignants définissent une proposition de formation initiale catégorisée et complète pour que cette période soit utile et transformatrice pour encourager la pensée critique dans les futurs enseignants de la langue anglaise.

**Mots-clés:** formation initiale des enseignants; langue anglaise; pensée critique; pédagogie dialogique; réflexion critique; identité de l'enseignant.

## Introducción

En su conocida obra *Pedagogía del oprimido*, Paulo Freire (1970) realizaba una decidida defensa de la educación como instrumento liberador. Para él, la educación no solo ha de denunciar las desigualdades sociales, sino que también ha de ofrecerse como herramienta clave para empoderar a los oprimidos y ayudarlos a recuperar su dignidad a través de un proceso dialógico. Así pues, la pedagogía crítica pretende comprender e interrogar el contexto educativo y desarrollar prácticas pedagógicas que no solo transformen dicho contexto, sino también el resto de la sociedad (Pennycook, 1990). Para que esto sea posible, es preciso analizar la práctica educativa en los diversos elementos que la conforman, incluyendo los contenidos que se trabajan y los materiales que se utilizan, los roles del alumnado y del profesorado, y las instituciones educativas y sus políticas. Todas estas cuestiones son de especial aplicación a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, ya que este idioma ha ido ganando terreno como medio de comunicación internacional en las últimas décadas. Se trata de un fenómeno íntimamente ligado a la globalización (Crystal, 2012; Philipson, 1992) que ha dado lugar a nuevas y numerosas comunidades de hablantes no nativos que utilizan el inglés de formas desiguales y en contextos diversos.

Este panorama mundial en el que el inglés se convierte en una lengua internacional queda claramente proyectado en el modelo de los círculos concéntricos propuesto por Braj Kachru (1985) y que desde su concepción ha derivado en un amplio ámbito de estudio conocido como *World Englishes*. La pluralidad y variedad de las comunidades parlantes existentes y sus usos ilustran la creciente complejidad de un fenómeno que a menudo queda oculto bajo el paraguas de la hegemonía cultural. Así, la enseñanza de idiomas se ha entendido a menudo como una fórmula sistemática y neutral para transmitir mensajes. Cuando el aprendizaje de un idioma se reduce a un propósito funcional, las relaciones de poder que enmarcan sus usos se detectan con menor facilidad, y pueden llegar a convertirse en un imperialismo lingüístico, tal y como advierte Philipson (1992).

Desde esta perspectiva dominante, se validan ciertas prácticas de enseñanza, se legitiman como universales solo algunas experiencias humanas y se orientan las interpretaciones adecuadas en cada caso, dejando sin presencia y sin voz a quienes Kumaravadivelu (2016) denomina subalternos, un colectivo que divide a los hablantes nativos y a los no nativos en una clara relación de desigualdad. Las críticas a las relaciones de poder intrínsecas en el uso del idioma inglés, que ponían en entredicho la supuesta neutralidad del lenguaje, comenzaron a dejarse oír en las últimas décadas del siglo xx (Fairclough, 1995; Kachru, 1985), pero no ha sido hasta más recientemente cuando la perspectiva crítica en la enseñanza de este idioma ha ido cobrando notoriedad (Crookes, 2013; Hawkins y Norton, 2009; Lin, 2004). Lo cierto es que tanto docentes como discentes a menudo no son conscientes de los desequilibrios de poder inherentes al aprendizaje de este idioma internacional, por lo que se hace necesaria una aproximación crítica al mismo.

Admitiendo que la enseñanza del inglés está impregnada de valores y políticas veladas, lo cierto es que este ámbito también ofrece grandes oportunidades para aumentar la conciencia crítica y la implementación de estrategias pedagógicas que la promuevan (Agray Vargas, 2010; Barnawi, 2010; Barrantes-Montero, 2014; Echeverri-Sucerquia, Arias y Gómez, 2014; Ghaemi y Taherian, 2011; Gounari, 2008; Norton y Toohey, 2004; Pennycook, 1990 y 2001). En este sentido, la formación de futuros docentes de inglés es sin duda una etapa privilegiada en la que el profesorado en formación puede familiarizarse con métodos y contenidos no convencionales y adquirir una visión crítica de su labor docente (Agray Vargas, 2007; Barrantes-Montero, 2014).

### La formación inicial del profesorado de lengua inglesa: una tarea pendiente de la pedagogía crítica

La mejora de los programas de formación docente para la educación secundaria en España es una preocupación en el campo de la formación del profesorado (Escudero, 2009; Ruiz y Marcos, 1994).

Los futuros docentes de lengua inglesa deben contar con un título de grado en Estudios Ingleses o disciplinas afines. Esta formación universitaria, que Jiménez Catalán (1997) ha calificado como muy pobre en competencias pedagógicas, ha de completarse con un máster profesionalizante a través del cual el alumnado se entrena en los fundamentos pedagógicos de la enseñanza. El máster de Profesor en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas es un requisito necesario para la incorporación a la actividad docente en los niveles señalados, según se estipula en la Ley Orgánica de Educación (Ley Orgánica 2/2006). Tanto la organización como la planificación general de este máster han de ajustarse a lo establecido en el Real Decreto 1393 —mediante el que se establece la planificación de las enseñanzas universitarias oficiales (Real Decreto 1393/2007)—, y en la Orden ECI —por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones (Orden ECI 3859/2007)— para su posterior verificación. Sin embargo, la concreción de los contenidos que constituyen el currículo y la metodología que se va a utilizar quedan al arbitrio de cada universidad y, a la postre, del profesorado.

En términos generales, la enseñanza del inglés como lengua extranjera adolece de una orientación crítica, por lo cual queda muy a la zaga de otras disciplinas (Kumaravadivelu, 2006). Aunque la formación del profesorado de lengua extranjera sí ha visto avances en esta línea, especialmente en el ámbito internacional (Miller, Morgan y Medina, 2017), las propuestas se han orientado hacia las prácticas reflexivas (Shoffner, 2008), el compromiso social y cultural (Delano-Oriaran, 2014) y hacia el papel del docente de idiomas como agente transformador (Morgan, 2009, 2010), entre otros. Sin embargo, en el ámbito español sigue existiendo un debate abierto aún no resuelto y especialmente acuciante en los estudios de posgrado para la formación del profesorado, los cuales, según diversos autores, hacen especial hincapié en la profesionalización,

la especificidad y la autonomía (Madrid, 2004; Montero y Vez, 1998), pero no abordan de forma explícita la necesidad de cultivar un espíritu crítico y las pedagogías que lo favorezcan. Por ello, es necesario hacer un llamamiento a los equipos docentes encargados de esta formación para que se replanteen, de forma sistemática y continua, en qué medida los programas formativos ofertados fomentan el espíritu crítico en los futuros docentes de lengua inglesa y para que, a la luz de sus conclusiones, incorporen mecanismos que garanticen esta necesidad.

En vista de la ausencia de modelos prescriptivos aceptados por la comunidad académica para la formación del profesorado de lengua inglesa con perspectiva crítica, será preciso adecuar los ámbitos de actuación concretos para ofrecer en cada contexto la formación que mejor promueva un espíritu crítico entre el futuro profesorado de lengua inglesa. A continuación, se exploran desde una perspectiva crítica algunos elementos necesarios de esa formación para que se convierta en una herramienta clave que inculque un espíritu crítico en la función docente.

### **Una formación crítica para lograr un profesorado de inglés con espíritu crítico**

En la valiosa revisión que realizan Hawkins y Norton (2009) sobre las propuestas prácticas de formación crítica del profesorado, destacan tres orientaciones clave sobre las que pueden sustentarse los programas formativos para futuros profesores de lengua inglesa: promoción de una conciencia crítica, pedagogía dialógica y capacidad de autocritica. Se trata de aspectos cuya naturaleza es menos obvia pero más poderosa que otro tipo de desafíos más visibles, como podrían ser el tamaño de los grupos, las limitaciones del tiempo, las necesidades propias de cada contexto, etc. Bajo estos tres ejes de carácter ideológico se agrupan cuestiones como propuestas de innovación curricular, la selección cuidadosa de contenidos, a veces incómodos y los correspondientes materiales y actividades, la gestión



del aula, etc. Ninguno de estos elementos es más relevante que otro. Por el contrario, es deseable un enfoque integral de todos ellos para que respondan de forma óptima a los objetivos que se persiguen. A continuación, se desarrolla cada uno de estos ejes y se incluyen orientaciones prácticas.

### El fomento de una conciencia crítica

No es posible adquirir una conciencia crítica si no se conoce la realidad. Y la realidad del mundo anglosajón es tan amplia como el propio planeta. A raíz de la desintegración del Imperio Británico, en todos los continentes surgen comunidades anglófonas, cuyas expresiones orales y escritas atienden a determinadas necesidades y contextos. Las múltiples formas en las que el inglés hoy está presente en las antiguas colonias británicas son también producto, en mayor o menor medida, de las influencias vernáculas. A esto hay que añadir el fenómeno de la globalización y la internacionalización del inglés como lengua de comunicación que ofrece una enorme variedad de intercambios y textos producidos por hablantes no nativos y utilizados entre ellos. La enormidad de esta realidad, cuyas interacciones trascienden los tres círculos, se ha constituido en objeto de estudio bajo el paraguas *English as a Lingua Franca* (Seidlhofer, 2013), así como sus implicaciones para la docencia (Jenkins y Leung, 2014).

Siendo este el panorama, los futuros docentes del inglés se enfrentan a una comunidad parlante nativa de unos 500 millones de personas a la que hay que sumar entre 1500 y 2000 millones de hablantes no nativos (Crystal, 2012). Esta enorme variedad, que Kachru (1985) agrupa en tres círculos concéntricos, incluye el círculo interior, que se restringe a los hablantes nativos; el exterior, que abarca aquellas antiguas colonias británicas y territorios en los que el inglés es una segunda lengua o lengua cooficial, y un tercer círculo en expansión, que incluye el resto de países en los que el inglés es utilizado para fines diversos. Esa variedad ha de ser objeto de estudio crítico por parte de docentes y aprendices. En

esa medida, la formación del profesorado de lengua inglesa debe incluir no solo una perspectiva global y fundamentada de este fenómeno, sino también de sus múltiples manifestaciones concretas.

Dado que el contacto con el idioma puede estar más o menos limitado fuera del aula, los contenidos de una formación crítica han de basarse en la selección de materiales auténticos que favorezcan la reflexión crítica y el debate sobre las culturas que representan, ya que una pedagogía crítica implica no solo leer la palabra (*word*), sino también leer el mundo (*world*), como subrayaban Freire y Macedo (1987). Además, puesto que será el docente quien decida cuáles voces se escucharán y cuáles quedarán ocultas en el aula de inglés (Giroux, 1997; Lankshear y McLaren, 1993), será preciso esforzarse por abordar dinámicas y materiales provenientes no solo del círculo interior, sino también del exterior y del círculo en expansión en aras de una amplitud de registros que reflejen la realidad de la lengua en uso. Desde los fundamentos de la pedagogía crítica, la legitimación de los sin voz es una forma de resistir al imperialismo lingüístico y las fuerzas de poder que construyen desigualdades.

Esta perspectiva apoya la selección de materiales auténticos, aunque puedan ser problemáticos, ya que un currículum es transformador solo cuando el alumnado adquiere las estrategias necesarias para llegar a ser críticos (Giroux y McLaren, 1992). Algunas experiencias en esta línea han abordado la formación de los docentes tomando como eje vertebrador conocidas expresiones del círculo exterior, como el discurso de Malala ante las Naciones Unidas (Barros-del Río, 2016). En otros casos, la formación se ha realizado desde una aproximación intercultural que incluye viajes formativos (Walters, Garii y Walters, 2009), testimonios reales y materiales de lectura sobre interculturalidad (Agudelo, 2007). El uso de materiales audiovisuales, de fácil acceso a través de internet, es aconsejable especialmente si se tratan cuestiones de actualidad que permitan un posicionamiento crítico por parte de los futuros formadores.

Además de materiales auténticos, un currículo para la formación crítica del profesorado debe incluir lecturas y documentos científicos avalados por la comunidad académica internacional (Gómez, Puigvert y Flecha, 2011). Sus contenidos pueden versar en torno a la evolución del inglés en el mundo, a la función docente y a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. La lectura crítica de documentos sobre estos tres ejes temáticos, que vertebran la formación de los futuros profesores de inglés, tiene diversas funciones. Por una parte, actualiza la formación de los participantes y los familiariza con la investigación de vanguardia de modo que a su entrada en el mundo laboral estén en disposición de ofrecer a su alumnado información contrastada. Por otro lado, obliga a un esfuerzo intelectual individual primero, que luego, tras trabajarse de forma colaborativa, redundará en una mejor y mayor comprensión de lo leído. Por último, si la lectura es verdaderamente crítica, se supera la fase de comprensión del texto para llegar a identificar las ideas subyacentes, desafiar la ideología que las ordena y finalmente tomar postura tanto individual como colectivamente.

Como se puede apreciar, las posibilidades son muchas y la innovación curricular puede incluir prácticas, actividades y materiales diversos, así como temas conflictivos, aunque coincidimos con Lin (2008) en que “no habrá, y no debería haber, libros de recetas para presentar currículos críticos de lenguas, aparte de algunos principios y perspectivas generales que sirvan como guía para el educador crítico, y así adoptar y desarrollar pedagogías autóctonas para sus estudiantes” (p. 21).

### La práctica de una pedagogía dialógica

Frente a la fórmula docente tradicional, unidireccional y autoritaria que para Freire (1970) era un instrumento más de opresión, la pedagogía crítica propone una práctica dialógica en la que tanto alumnado como profesorado sean agentes activos del aprendizaje a través de la puesta en práctica del pensamiento crítico. Del mismo modo, las metodologías que se recomienda utilizar en la formación del profesorado deben orientarse hacia esa praxis con

un enfoque claramente colaborativo. Esto requiere, en primer lugar, asegurar un entorno de igualdad para que el diálogo sea liberador. El espacio que se utilice, la disposición de los participantes y la dinámica de las clases han de estar orientados a favorecer que el alumnado se exprese de forma igualitaria y democrática. Cuando se trabaja con todos los participantes a la vez, la colocación en círculo o semicírculo es idónea, pues permite un diálogo democrático. Como señalan Kosnik y Beck (2009), debates y círculos literarios son metodologías adecuadas para grupos grandes. Para organizar el trabajo en grupos más pequeños conviene disponer de equipamiento fácilmente movable que permita trabajar a través de centros de aprendizaje o proyectos grupales en forma simultánea, por ejemplo.

Asimismo, la propuesta freireana de una educación que plantee preguntas favorece la participación, la autonomía y la reflexión entre los futuros docentes, al tiempo que limita las intervenciones del formador favoreciendo una relación horizontal entre educador y educando (Shor, 1992). Sin embargo, esta dinámica no es suficiente si no va acompañada de una reflexión significativa, cuestión que ya desarrolló Edge (2011) al señalar la importancia de ser conscientes del proceso, de articular esa consciencia y de buscar el resultado en la experiencia vivida. Se trata, por tanto, de incorporar el pensamiento reflexivo a la experiencia formativa de modo que la labor docente futura cuente ya con la experiencia vivida de una formación consciente y crítica. En este sentido, no ha perdido vigencia la propuesta que hiciera Facione en 1992, la cual afirma que el pensamiento crítico debe incorporar capacidades cognitivas de interpretación, inferencia, regulación, evaluación, explicación y análisis que conducirían a la adecuada formulación de juicios. En concreto, el autor destaca tres estadios, a saber, interpretación o comprensión y expresión del significado de experiencias, datos, etc.; análisis, que engloba la identificación de relaciones de inferencia real entre distintos argumentos, conceptos, preguntas, opiniones, informaciones o creencias; y evaluación, que consiste en la valoración

de la credibilidad de estas percepciones, ya sea a través de inferencias de relación lógica o mediante la propia experiencia. La suma de todos ellos daría como resultado un proceso cognitivo consciente, reflexivo y crítico. En esta línea, entre los instrumentos llevados a cabo que facilitan una actitud reflexiva se cuentan el uso de diarios personales tras las sesiones formativas (Chacón y Contreras, 2006; Lee, 2007; Zabalza, 1991), la observación por pares (Richards y Lockhart, 1991), la observación participante (Chacón, 2008) o la grabación en vídeo y posterior visualización con una actitud crítica (Orlova, 2009).

En última instancia, es necesario considerar la formación de los futuros docentes de acuerdo con el contexto en el que se desarrolla su profesión y de formas que superan la individualidad de cada docente. Al tiempo que se hace hincapié en la reflexión crítica personal y del grupo en formación, se han de establecer relaciones propositivas entre la labor educativa y su entorno más amplio, de modo que el tándem formación-acción pueda llevarse a cabo. Diversos estudios (Le Cornu y Ewing, 2008; Sierra, 2018) demuestran la idoneidad de las comunidades de aprendizaje como instrumento válido a largo plazo para una formación colegial y recíproca del profesorado, especialmente en los periodos de prácticas.

### La conciencia crítica de sí mismo

En la formación del futuro profesorado de inglés hay algunos aspectos que a menudo se soslayan y que solo en los últimos años han ido suscitando interés. Nos referimos a los procesos de construcción de la identidad docente, cuestión de difícil abordaje ya que pertenece en gran medida al ámbito de lo subjetivo. Sin embargo, se trata de un tema esencial que, si bien desborda el periodo formativo incluyendo también la vida profesional docente, encuentra sus fundamentos y motivaciones en esta etapa inicial.

Frente al discurso dominante que favorece al docente nativo de lengua inglesa frente al no nativo, incluso en la selección profesional (Clark y Paran, 2007), los

futuros docentes de inglés, cuya lengua materna no es esa no pueden evitar cuestionarse su capacidad en el desempeño de la profesión, como algunos estudios han puesto de manifiesto (Canagarajah, 1999; Mahboob, 2010; Medgyes, 1992). Esto ocurre porque ideológicamente la propiedad del lenguaje y el prestigio siguen estando reducidos a los habitantes de los países del círculo interior, a pesar de ser muy superior el número de hablantes de los círculos exterior y en expansión. Por ello, es preciso que la formación del profesorado incluya fórmulas pedagógicas y contenidos curriculares que construyan identidades profesionales positivas, tal y como han propuesto Kamhi-Stein (1999) y Llurda (2006), entre otros.

En un primer momento, es esencial tener en cuenta las experiencias previas del alumnado. Su condición de discentes del idioma a lo largo de más o menos años de estudio los sitúa en una posición única que abarca, no solo su historial académico, sino también las experiencias personales que de dicha formación se deriven. Tanto si estas han sido positivas e inspiradoras, como si en ellas aprecian carencias, limitaciones y frustraciones, es preciso reconocer que son parte de esa identidad en construcción.

Coincidimos con Paulo Freire en que una pedagogía de la autonomía debe atender tanto al conocimiento existente como al conocimiento aún no existente (Freire, 2006). Por ello, para una formación significativa y eficaz, será necesario que el formador o formadora domine el conocimiento y las experiencias previas de los futuros docentes, y que el propio alumnado re-conozca su valía como punto de partida sobre el que seguir construyendo individual y colectivamente ese proyecto vital que es la labor docente. Una encuesta inicial que incluya preguntas abiertas sobre tres grandes ejes: la experiencia previa como discentes, las expectativas sobre la futura labor docente y los contenidos más relevantes para la docencia del inglés como lengua extranjera ofrecerá una imagen fotográfica sobre las características del grupo, sus deficiencias y anhelos, así como sobre el conocimiento existente que el propio grupo aportará al desarrollo del curso. Los resultados recogidos

obligarán, por otra parte, a que el formador o formadora mantenga un espíritu abierto y flexible, de manera que cada curso académico se acomode a las necesidades concretas del alumnado. El desafío, en este caso, es partir de los conocimientos del profesorado en formación y seguir construyendo con base en ellos.

Al mismo tiempo, esta dinámica obliga a los futuros profesionales a la reflexión personal y a la conciencia de sí mismos (Jenson, 2011). Si a la realización de la encuesta inicial y a la posterior selección de los aspectos más coincidentes les sigue una exposición de los mismos, el grupo puede conseguir iniciar el proceso hacia la autonomía crítica que tan útil resultará en el curso de la función docente. Este camino encontrará otro punto de inflexión en la encuesta final en la que el alumnado podrá evaluar la adecuación de los contenidos y la metodología implementada, así como el proceso de emancipación crítica que la formación recibida haya podido provocar en cada uno de los participantes.

614

A continuación, es necesario abordar la cuestión de la identidad como docentes de inglés. En este sentido, la primera tarea es desterrar el mito del profesor/hablante nativo, puesto que como hemos visto la hegemonía cultural sigue identificando la propiedad del idioma con los hablantes del círculo interior (Norton, 1997). La fortaleza de esta construcción ideológica deviene de una gran diversidad de recursos que incluyen materiales didácticos escritos y audiovisuales, normas, usos y expresiones lingüísticas, instituciones de enseñanza de prestigio que avalan los niveles alcanzados en el idioma, empresas internacionales de inmersión lingüística, y un sinfín de fórmulas de aprendizaje a menudo vinculadas a un beneficio económico. Además, el inglés, en muchos casos, es un negocio que confirma la supremacía de los hablantes del círculo interior frente al resto de angloparlantes. Por ello, es esencial que la formación de los futuros docentes incluya la adopción libre y consciente de posturas políticas y pedagógicas que les permitan situarse tanto en su propia realidad como en la relación intercultural que sin duda se verán obligados a encarar (Siqueira, 2017).

Ante esta circunstancia, es preciso detectar las relaciones de poder subyacentes al concepto de identidad y provocar la negociación de dicha identidad entre los futuros profesionales (Pavlenko y Blackledge, 2004). Para empezar, conviene trabajar de forma reflexiva las falacias inherentes al hablante nativo que Canagarajah (1999) desglosa desde la lingüística, la política, la economía y la labor docente. En particular, será deseable cuestionar la superioridad del hablante nativo como profesional docente, una falacia ampliamente extendida que tiende a dejar en la sombra la importancia de una buena preparación pedagógica y experiencia práctica, al tiempo que ensalza la supuesta excelencia docente de la lengua materna por el mero hecho de hablar dicha lengua. Luego será acertado presentar experiencias de docentes no nativos de lengua inglesa (Park, 2012) y ahondar en esta realidad desde la experiencia propia y los mitos existentes, profundizando en los mitos comúnmente aceptados, los ejemplos concretos en los que esto se evidencia, y la reflexión crítica ante dichos episodios. Toda esta labor debe conducir, finalmente, a planteamientos propositivos de los participantes, que ayuden a reconstruir una identidad docente basada en el reconocimiento, e incluso en el orgullo, de no ser nativo/a del idioma que se va a enseñar. La competencia multilingüe, como señala Canagarajah, puede llegar a ser una ventaja a la hora de enseñar una lengua extranjera, pues hace más eficaces a estos formadores (1999, p. 80).

Un último apunte debe dirigirse a la educación de los formadores. Se trata de un aspecto necesario para que las actitudes previamente señaladas puedan desarrollarse. La necesidad de reafirmación y concienciación de la enseñanza del inglés que propenda por la igualdad y el empoderamiento se encontrará, demasiado a menudo, escasa e incluso ausente en los espacios formativos. De esta manera, habrá de exigirse dichos espacios a las autoridades pertinentes, o bien serán el fruto de la organización tenaz y de la autogestión de los formadores. En el Estado español no se han encontrado espacios organizados para la formación crítica de docentes exclusivamente en el área lingüística y del ámbito universitario, a



excepción de la asociación FEDICARIA, que desde 1991 aglutina a profesores de universidad, enseñanzas medias y enseñanza primaria, sobre todo en las disciplinas de las ciencias sociales.<sup>1</sup> Esta plataforma de trabajo intelectual cuestiona cómo entender y hacer efectivos los postulados del pensamiento crítico en su ámbito de docencia.

## Conclusiones

En las últimas décadas, la lengua inglesa ha sufrido un desarrollo exponencial a nivel mundial trascendiendo el ámbito de las relaciones comerciales para convertirse en el idioma de la globalización. Sin embargo, estas transformaciones aún no se reflejan en la formación del futuro profesorado en lengua inglesa que, en el caso español, y con seguridad de otros muchos países, sigue descontextualizada y a merced del criterio de los equipos docentes de turno.

Lejos de plantear un marco hermético para esa formación inicial del profesorado desde una perspectiva crítica, este trabajo propone una reflexión en torno al diseño y la puesta en práctica de los programas formativos actuales del estado español, ofreciendo líneas de trabajo que deriven en una diversidad de propuestas transformadoras. Se trata de una proposición abierta a los equipos docentes para que replanteen los programas formativos orientándolos al cultivo del pensamiento crítico entre los futuros docentes de lengua inglesa. Para ello, se han articulado diversas alternativas en torno a los tres ejes señalados por Hawkins y Norton (2009), que giran en torno a la promoción de una conciencia crítica, al uso de una pedagogía dialógica y al fomento de la capacidad de autocrítica. Como se ha señalado, no se trata simplemente de realizar un nuevo diseño curricular ni de ejecutar pedagogías dialógicas y estrategias colaborativas ni tampoco de enfrentar al alumnado en formación consigo mismo o con las injusticias del mundo para que tome conciencia. El objetivo es mucho más ambicioso: se trata de generar la necesidad de una formación integral crítica, consciente,

transformadora y permanente entre el futuro profesorado de lengua inglesa. Desde el punto de vista pedagógico, la adquisición de una conciencia crítica a través del conocimiento sólido del fenómeno anglófono en sus dimensiones internacional y local, serán aspectos irrenunciables que habrán de acompañarse de una innovación curricular que seleccione materiales auténticos, incluso si estos son “incómodos”, y ponga en práctica pedagogías colaborativas, dialógicas y reflexivas. Además, desde la dimensión comprometida del ser docente en un mundo en cambio, el diálogo intercultural, la familiaridad con la investigación de vanguardia y la conciencia de uno mismo como profesional no nativo de la lengua que se enseña, la formación de los futuros docentes excederá, sin duda, el periodo preprofesional, y habrá de adquirir una dimensión longitudinal que se mantenga a lo largo de la carrera docente.

Hasta ahora, las iniciativas llevadas a cabo han incidido en algunos de los aspectos señalados, pero en términos generales adolecen de la unidad y coherencia que exige la formación de personas y profesionales que desarrollen su labor docente con la mirada puesta en la justicia.

Queda en el tintero el abordaje del periodo de prácticas en centros educativos, una etapa esencial para el profesorado en formación y que a menudo se ha visto relegada a un segundo plano desde los círculos académicos. Integrar ideológica y pedagógicamente todo el periodo formativo, y más allá, desde una perspectiva crítica, es un desafío al que aún no se ha dado respuesta y que habrá de tratarse en futuros trabajos.

Hoy más que nunca es necesario formar educadores de lengua inglesa que de forma realista, crítica, informada y ética formen a su vez nuevas generaciones con espíritu crítico, pues como señala Giroux (1997), solo a través de la vivencia de una formación liberadora podrán los futuros docentes ejercer su profesión en la misma clave y convertirse en intelectuales transformadores. El desafío, que sin duda trasciende lo profesional, queda ahí. Con este trabajo esperamos inspirar a los equipos de formadores en esta tarea tan compleja y a la vez tan motivadora.

1 Para más información, se aconseja visitar la página <http://www.fedicaria.org>



Referencias

- Agray Vargas, N. (2010). La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural. *Signo y Pensamiento*, 29(56), 420-427.
- Agray Vargas, N. (2007). Currículo emancipatorio y enseñanza de lenguas extranjeras. ¿Ficción o realidad? *GIST: Education and Learning Research Journal*, 1, 115-124.
- Agudelo, J. J. (2007). An intercultural approach for language teaching: Developing critical cultural awareness. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 12(18), 185-217.
- Barnawi, O. Z. (2010). Pedagogical tasks for fostering critical transformative EFL teachers: pre-service EFL teacher-educators. *The Journal of International Social Research*, 3(4), 107-119.
- Barrantes-Montero, L. G. (2014). La teoría del decrecimiento y el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 251-261. <https://doi.org/10.15359/rec.18-3.15>
- Barros-del Río, M. A. (2016). Promoting critical awareness in Spanish pre-service ELT training: A chance to change the world. *International Journal of English and Education*, 4(3), 252-263.
- Canagarajah, A. S. (1999). Interrogating the “native speaker fallacy”: Non-linguistic roots, non-pedagogical results. En G. Braine (Ed.), *Non-native educators in English language teaching* (pp. 77-92). Nueva York y Londres: Lawrence Erlbaum.
- Chacón, M. A. (2008). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. *Educere*, 12(41), 277-287.
- Chacón, M. y Contreras, A. (2006). Los diarios de prácticas: una estrategia de reflexión en la formación docente. *Acción Pedagógica*, 15, 120-127.
- Clark, E. y Paran, A. (2007). The employability of non-native-speaker teachers of EFL: A UK survey. *System*, 35(4), 407-430. <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.05.002>
- Crookes, G. V. (2013). *Critical ELT in action. Foundations, promises, praxis*. Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203844250>
- Crystal, D. (2012). A global language. En P. Seargeant y J. Swann (Eds). *English in the world: History, diversity, change* (pp. 152-157). Abingdon: Routledge. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139196970>
- Delano-Oriaran, O. (2014). Engaging pre-service teachers in diverse communities through service-learning: a practical guide for application. *Journal of Education for Teaching*, 40(2), 186-188. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.869968>
- Echeverri-Sucerquia, P. A., Arias, N., y Gómez, I. C. (2014). La pedagogía crítica en la formación de docentes de inglés: La experiencia de un grupo de estudio. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 19(2), 167-181. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v19n2a04>
- Edge, J. (2011). *The reflexive teacher educator in TESOL: Roots and wings*. Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203832899>
- Escudero, J. M. (2009). La formación del profesorado de educación secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- Facione, P. A. (1992). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight Assessment*, 1-28. Disponible: [https://www.nyack.edu/files/CT\\_What\\_Why\\_2013.pdf](https://www.nyack.edu/files/CT_What_Why_2013.pdf)
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Londres: Pearson Education Limited.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (19ª ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. y Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Londres: Bergin and Garvey.
- Ghaemi, H. y Taherian, R. (2011). The role of critical thinking in EFL teachers’ teaching success. *Modern Journal of Applied Linguistics*, 3(1), 8-22.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling. A critical reader*. Nueva York: West View Press.
- Giroux, H. A. y McLaren, P. (1992). Writing from the margins: Geographies of identity, pedagogy, and power. *Journal of Education*, 174(1), 7-30. <http://doi.org/10.1177/002205749217400103>
- Gómez, A., Puigvert, L., y Flecha, R. (2011). Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235-245. <http://doi.org/10.1177/1077800410397802>
- Gounari, P. (2008). Devolviéndole lo crítico al lenguaje: una agenda crítica en la pedagogía de los idiomas. *Revista Educación y Pedagogía*, 51, 51-64.
- Hawkins, M. y Norton, B. (2009). Critical language teacher education. En A. Burns y J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 30-39). Cambridge: Cambridge University Press.

- Jenkins, J. y Leung, C. (2014). *English as a lingua franca*. Nueva York, NY: John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118411360.wbcla047>
- Jenson, J. D. (2011). Promoting Self-regulation and critical reflection through writing students' use of electronic portfolio. *International Journal of ePortfolio*, 1(1), 49-60.
- Jiménez Catalán, R. M. (1997). La formación inicial del profesor de inglés de secundaria. *Revista [Electrónica] Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1, 1-5.
- Kachru, B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realm: the English language in the outer circle. En R. Quirk y H. Widdowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literature* (pp. 11-30). Cambridge: CUP.
- Kamhi-Stein, L. (1999). Preparing non-native professionals in TESOL: Implications for teacher education programs. En G. Braine (ed.), *Non-native Educators in English language teaching* (pp. 145-158). Nueva York: Routledge.
- Kosnik, C., y Beck, C. (2009). *Priorities in teacher education: the 7 key elements of pre-service preparation*. Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203870402>
- Kumaravadivelu, B. (2016). The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, 50(1), 66-85. <https://doi.org/10.1002/tesq.202>
- Kumaravadivelu, B. (2006). TESOL methods: Changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly*, 40, 59-81. <https://doi.org/10.2307/40264511>
- Lankshear, C. y McLaren, P. (Eds.) (1993). *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern*. Nueva York: State University of New York Press.
- Le Cornu, R., y Ewing, R. (2008). Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher education... Reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1799-1812. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.008>
- Lee, I. (2007). Preparing pre-service English teachers for reflective practice. *ELT Journal*, 61(4), 321-329. <https://doi.org/10.1093/elt/ccm022>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.
- Lin, A. M. Y. (2008). Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51), 11-23.
- Lin, A. M. Y. (2004). Introducing a critical pedagogical curriculum: A feminist, reflexive account. En Norton, B., y Toohey, K. (Eds.). *Critical pedagogies and language learning* (pp. 271-290). Cambridge: CUP. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524834.014>
- Llurda, E. (Ed.). (2006). *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession*. Nueva York: Springer Science & Business Media.
- Madrid, D. (2004). La formación inicial del profesorado de lengua extranjera. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8(1), 1-19.
- Mahboob, A. (Ed.). (2010). *The NNEST lens: Nonnative English speakers in TESOL*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Medgyes, P. (1992). Native or non-native: Who's worth more? *ELT Journal*, 46(4), 340-349. <https://doi.org/10.1093/elt/46.4.340>
- Miller, E. R., Morgan, B. y Medina, A. L. (2017). Exploring language teacher identity work as ethical self-formation. *The Modern Language Journal* 101.S1: 91-105. <https://doi.org/10.1111/modl.12371>
- Montero, L. y Vez, J. M. (1998). Processes of professionalisation and deprofessionalisation of teachers in Spain. *TNTEE Publications*, 1(2), 47-53.
- Morgan, B. (2010). Fostering conceptual roles for change: Identity and agency in ESEA teacher preparation. *Kritika Kultura*, 15, 34-55.
- Morgan, B. (2009). Fostering transformative practitioners for critical EAP: Possibilities and challenges. *Journal of English for Academic Purposes*, 8(2), 86-99. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2008.09.001>
- Norton, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31(3), 409-429. <https://doi.org/10.2307/3587831>
- Norton, B. y Toohey, K. (2004). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524834>
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 29 de diciembre de 2007, núm. 312, pp. 53751- 53754.
- Orlova, N. (2009). Video recording as a stimulus for reflection in pre-service EFL Teacher Training. *English Teaching Forum*, 47(2), 30-35. us Department of State. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/full-text/EJ923452.pdf>

- Park, G. (2012). "I am never afraid of being recognized as an NNES": One Teacher's journey in claiming and embracing her nonnative-speaker identity. *TESOL Quarterly*, 46(1), 127-151. <https://doi.org/10.1002/tesq.4>
- Pavlenko, A., y Blackledge, A. (Eds.). (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts* (vol. 45). Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596483>
- Pennycook, A. D. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410600790>
- Pennycook, A. D. (1990). Critical pedagogy and second language education. *System*, 18(3), 303-314. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(90\)90003-N](https://doi.org/10.1016/0346-251X(90)90003-N)
- Philipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 30 de octubre de 2007, núm. 260, pp. 44037-44048.
- Richards, J. C., y Lockhart, C. (1991). Teacher development through peer observation. *TESOL Journal*, 1(2), 7-10.
- Ruiz, I. G. y Marcos, A. R. (1994). Initial teacher education in Spain: A critical analysis. *Journal of Education for Teaching*, 20(3), 313-323. <https://doi.org/10.1080/0260747940200305>
- Seidllhofer, B. (2013). *Understanding English as a lingua franca* (col. Oxford Applied Linguistics). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0243>
- Shoffner, M. (2008). Informal reflection in pre-service teacher reflection. *Reflective Practice*, 9(2): 123-134. <https://doi.org/10.1080/14623940802005392>
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226147864.001.0001>
- Sierra, A. M. (2018). Changing teaching practices: The impact of a professional development program on an English teacher. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(1), 101-120. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n01a08>
- Siqueira, S. (2017). Intercultural language educators for an intercultural world: action upon reflection. *Intercultural Education*, 28(4), 390-407. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1334396>
- Walters, L.M., Garii, B. y Walters, T. (2009). Learning globally, teaching locally: incorporating international exchange and intercultural learning into pre-service teacher training. *Intercultural Education*, 20(1), 151-158. <https://doi.org/10.1080/14675980903371050>
- Zabalza, M. (1991). *Los diarios de clase*. Barcelona: PPU.

**How to reference this article:** Barros-del Río, María Amor (2019). Cómo fomentar el espíritu crítico en los futuros docentes de inglés desde la formación: fundamentos y propuestas. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(3), 607-618. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n03a06

# ¿LOCUCIONES NOMINALES O COMPUESTOS SINTAGMÁTICOS? A PROPÓSITO DEL ESPAÑOL DEL VALLE DE ABURRÁ

NOUN PHRASES OR SYNTAGMATIC COMPOUNDS? A DISCUSSION ON THE SPANISH VARIETY USED IN VALLE DE ABURRÁ

LOCUTIONS NOMINALES OU COMPOSANTS SYNTAGMATIQUES? À PROPOS DE L'ESPAGNOL PARLÉ DANS LA VALLÉE D'ABURRÁ

**José Luis Orduña-López**

Doctor en Filología Hispánica,  
Universidad de Lérida, España.  
Profesor titular del Departamento  
de Lingüística y Literatura de  
la Facultad de Comunicaciones,  
Universidad de Antioquia,  
Medellín, Colombia.  
Ciudad Universitaria, calle 67  
N.º 53-108, Medellín, Colombia  
jose.orduna@udea.edu.co

Este trabajo se elaboró en el marco del proyecto de investigación “Diccionario descriptivo del español del Valle de Aburrá (tercera fase)” (2013-2017), el cual es financiado por la Universidad de Antioquia y la Universidad de Medellín. El artículo es una versión revisada de una ponencia, no publicada, que se presentó en el VII Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica (Santander, España, 27 a 29 de junio de 2016).

## RESUMEN

El principal objetivo de este artículo es reflexionar, desde un punto de vista teórico, sobre los criterios en que se sustenta la distinción entre compuesto sintagmático y locución nominal con el fin de llegar a una posición lo más objetiva posible sobre el tema, incluso sin presuponer la existencia de tal distinción. En el marco teórico se definen los conceptos en cuestión en base a un criterio de delimitación particular: la idiomática. Esta parte teórica se aplica al análisis de las unidades fraseológicas que forman el corpus de este trabajo, las cuales fueron tomadas del corpus lexicográfico del proyecto de investigación “Diccionario descriptivo del español del Valle de Aburrá, el cual se desarrolla en la Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia desde el año 2005 (desde 2007 participa también la Universidad de Medellín). Además, se dedica un apartado al tratamiento que pueden recibir las unidades analizadas en el diccionario monolingüe, ya sea en su macroestructura o en su microestructura. Por último, el artículo incluye un anexo con las unidades fraseológicas y sus significados.

**Palabras clave:** locución; compuesto sintagmático; colocación; idiomática; diccionario.

## ABSTRACT

This article aims primarily at reflecting, from a theoretical viewpoint, upon the criteria underlying the distinction between a syntagmatic compound and a noun phrase, in order to get to the more objective stance as possible regarding this issue, without assuming such a distinction even exists. The theoretical framework brings definitions of the concepts dealt with, on the basis of an exclusivity criterion —idiomaticity. This theoretical section is applied to the analysis of phraseological units that make up the corpus of this work, which were taken from the lexicographical corpus in the research project A Descriptive Dictionary of Valle de Aburrá Spanish, which has been developed by Universidad de Antioquia's Faculty of Communications from 2005 (with the involvement of Universidad de Medellín from 2007 on). Another section is devoted to the treatment that the units under study might receive in a monolingual dictionary, both in their macro-structure or micro-structure. Finally, an appendix with phraseological units and their meaning is included.

Received: 02/06/2017 Accepted: 02/05/2018 / Published: 2019-09-25

DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n03a02

*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 24 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2019), PP. 619-636, ISSN 0123-3432  
www.udea.edu.co/ikala

**Keywords:** phrase; syntagmatic compound; collocation; idiomaticity; dictionary.

### RÉSUMÉ

Dans cet article, il s'agit de s'interroger, d'un point de vue théorique, sur les critères qui sous-tendent la distinction entre composé syntagmatique et locution nominale afin d'adopter une position la plus objective possible et cela en excluant la présupposition qu'une telle distinction existe. Le cadre théorique présente les concepts en se basant sur un critère de délimitation spécifique: l'idiomaticité. Cet aspect théorique est utilisé pour analyser les unités phraséologiques qui constituent le corpus de cette étude. Celles-ci ont été prises du corpus lexicographique du projet de recherche «Dictionnaire descriptif de l'espagnol dans la Vallée d'Aburrá», projet inscrit à la Faculté de Communication de l'Université d'Antioquia depuis 2005 et auquel participe l'Université de Medellín depuis 2007. Dans cet article, on propose également que les unités du dictionnaire monolingue peuvent être analysées selon leur macrostructure ou selon leur microstructure. Finalement, on inclut une annexe avec les unités phraséologiques et leurs signifiés.

**Mots-clés :** locution ; composé syntagmatique ; collocation ; idiomaticité ; dictionnaire.



## Introducción

El presente trabajo se ocupa de uno de los asuntos más debatidos de la fraseología y la lexicología: la distinción entre *locución nominal* y *compuesto sintagmático*, con la cual se enfrentan tanto fraseólogos como lexicógrafos al tratar de categorizar algunas de las unidades lingüísticas que formarán parte de su diccionario. Este es, pues, un elemento de la lingüística teórica, en concreto, de la lexicología y la fraseología, que se aplica a la confección de diccionarios.

Nuestro principal objetivo es reflexionar acerca de los criterios en los que se suele sustentar la distinción de los conceptos mencionados con el fin de llegar a una posición lo más objetiva posible sobre el tema, incluso sin presuponer de inicio la propia existencia de la oposición.

En la primera sección de este artículo se mencionan los criterios de delimitación esgrimidos en la literatura especializada a la hora de distinguir *locución nominal* y *compuesto sintagmático*, y se opta por uno de ellos: la idiomática. En el segundo apartado se exponen la metodología que se utilizó en la constitución del corpus fraseográfico, así como los resultados del análisis semántico-sintáctico que se realizó de las unidades fraseológicas que lo conforman. Tales unidades se tomaron de la base de datos lexicográfica y fraseográfica perteneciente al macroproyecto de investigación *Diccionario descriptivo del español del Valle de Aburrá*, que desde el año 2005 se viene desarrollando en la Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia (desde 2007 participa también la Universidad de Medellín). Por último, se dedica un breve apartado al tratamiento que pueden recibir las unidades fraseológicas de nuestro corpus en los diccionarios no fraseológicos, ya sea en la macroestructura o en la microestructura.

## Locuciones nominales y compuestos sintagmáticos

A medio camino entre la palabra, unidad léxica por excelencia, y el sintagma y la oración, unidades sintácticas que resultan de la combinación libre de palabras,

existen diversas unidades de carácter sintagmático que varían en su fijación e idiomática. Entre ellas están, en el ámbito nominal, los *compuestos sintagmáticos* y las *locuciones*. Veamos qué criterios de delimitación se utilizan y si estos son realmente válidos de cara a mantener una distinción que, de hecho, no todos los autores contemplan.

### Criterios de delimitación

García-Page (2008, pp. 109-115) enumera una serie de criterios que se han venido usando para separar ambos tipos de unidades y que, en su opinión, son insuficientes para delimitarlos de forma clara:

- 1) De la misma manera que las locuciones, los compuestos sintagmáticos pertenecen al *discurso repetido*, pues están fijados formalmente y cohesionados semánticamente, de modo que cualquier modificación en ellos supone su destrucción como unidad compuesta.<sup>1</sup>
- 2) A diferencia de las locuciones, los compuestos sintagmáticos se atienen a las reglas de la gramática: una prueba del carácter regular de los compuestos es que, en general, se construyen siguiendo ciertos esquemas sintácticos, como V + N, N + N, N + A o N + *de* + N; sin embargo, estos patrones también se hallan en las locuciones: p. e., N + A (*mosquita muerta*), N + *de* + N (*caballero de industria*), N + *y* + N (*santo y seña*).<sup>2</sup>

1 No obstante, el autor advierte que con ello no se está afirmando el carácter fraseológico del compuesto sintagmático (García-Page, 2008, p. 109), algo que, en nuestra opinión, no sería conveniente, puesto que, como para el autor, estos compuestos se definen por su función designativa (la razón de su cohesión semántica), unidades léxicas como *ojo de buey* o *tocino de cielo* quedarían fuera de la fraseología.

2 Y, al mismo tiempo, hay palabras compuestas que no se atienen a esos esquemas (como *metomentodo*, *correveidile* o *tentempié*). Otro signo de regularidad en las locuciones nominales es que muchas admiten cambios de flexión de número y sufijaciones apreciativas. En cambio, un índice de regularidad propio de la composición sintagmática es la creación de series a partir de un elemento semántico común (*casa cuna/tienda/cuartel*, etc.), cosa que no sucede en las locuciones, pues *flor de cantueso*, *flor de un*

- 3) Las locuciones tienen significado *idiomático* (o no composicional), mientras que los compuestos sintagmáticos tienen significado *transparente* (o composicional), como en *barco de vela, salón comedor, oso blanco*; sin embargo, hay muchos compuestos (incluidas las palabras compuestas) que también son idiomáticos; por ejemplo, *tocino de cielo, cabello de ángel, brazo de gitano*, etc.
- 4) La *simplificación gráfica* es característica de los compuestos sintagmáticos (así, *hierba buena > hierbabuena, tela de araña > telaraña*), pero este proceso de síntesis también se da en las locuciones (p. e., *teje maneje > teje maneje, sin fin > sinfin*; incluso en otras categorías gramaticales diferentes a la nominal: *en seguida > enseguida*).
- 5) Por último, la *estructura binaria* (unión de dos unidades léxicas con pauta sintáctica N+A o N+preposición+N) es típicamente compositiva, pero hay también muchas locuciones nominales que siguen estos modelos constructivos, como ya hemos visto.

622

De todas formas, García-Page (2008) distingue ambos tipos de unidades combinando la idiomaticidad y la capacidad designativa de las expresiones. En su opinión:

es abrumadora la cantidad de compuestos que se han acuñado para designar nuevas realidades que representen seres o entes físicos, sensibles, concretos (frente al escaso número de locuciones con esta característica), y son, en cambio, escasos los compuestos nominales que designan referentes abstractos (ideas, sentimientos, virtudes, defectos, actitudes, propiedades de los objetos, etc.). (p. 113)<sup>3</sup>

De esta forma, los compuestos sintagmáticos se comportan, en general, como los nombres comunes concretos (por ejemplo, *canario/pájaro mosca*),

*día y flor de la vida*, por ejemplo, no tienen un elemento semántico común (García-Page, 2008, pp. 110-111).

3 Se deduce que esa característica de designar referentes abstractos es más propia de las locuciones.

mientras que las locuciones raramente se especializan en ese oficio designativo (García-Page, 2008, pp. 113-114).

No obstante, la idiomaticidad también estaría presente, como decimos, en los compuestos sintagmáticos, según reconoce el propio autor:

Este criterio [designativo] ha sido para nosotros decisivo en casos conflictivos para tratar como compuestos y no como locuciones [...] todas las combinaciones complejas o sintagmáticas aun dotadas de sentido idiomático o de un alto grado de figuración, como es el caso de los nombres de productos alimenticios, animales, plantas, minerales, partes del cuerpo, etc. (García-Page, 2008, p. 182, n. 98)

Ejemplos de compuestos serían, por tanto, *ave del Paraíso, oso hormiguero, tocino de cielo, perrito caliente*, etc. En cambio, García-Page (2008) analiza como locuciones expresiones con sentido figurado del tipo *don de gentes, noche toledana, cabeza de turco*, etc., que, aunque designan realidades generalmente abstractas o hechos y eventos complejos, lo que pretenden es destacar una característica de esas realidades. En razón de esta diferencia, los compuestos nombran realidades individuales, designan directamente un individuo, mientras que las locuciones, a modo de cualidades adjetivas, se dicen de cualquier miembro de una clase: *la lengua de buey* es una planta concreta ('planta borragínea cuya flor se emplea como cordial'); en cambio, *lengua de escorpión* (o *de víbora, de sierpe, de hacha*) no es una persona concreta, sino cualquier persona murmuradora y maldiciente; es, por tanto, una propiedad aplicable a un referente concreto (pp. 82-183, n. 98).

Este criterio de la designación se aplicaría, como hemos visto, independientemente de si el significado de las expresiones es o no compositivo. En este sentido, Felú (2009, p. 71) considera que el significado de los compuestos (incluidos los ortográficos) podrá ser composicional, esto es, deducible del significado de sus componentes (como sucede en *hidromasaje* o *casa cuartel*), o no composicional, de manera que su significado no equivalga a la suma del significado de

sus partes (como es el caso de *llave inglesa*<sup>4</sup> u *ojo de buey*).

Aquí descartamos el criterio que se basa en la capacidad designativa de las expresiones, pues, como el propio García-Page reconoce, tampoco sirve para trazar una división tajante entre ambos tipos de unidades (2008, p. 113). Además, si los compuestos sintagmáticos son compuestos, igual que los ortográficos, y estos tienen la capacidad de designar tanto realidades concretas (p. e., *abrelatas*) como abstractas (p. e., *aguafiestas*), este no parece un criterio adecuado para definir los compuestos sintagmáticos. A este respecto, García-Page también opina que algunos compuestos gráficos (como *cantamañanas*, *soplagaitas*, *pintamonas*, *malasombra* o *aguafiestas*) se asemejan a la locución en su capacidad para expresar nociones o características aplicables a cualquier ser y no para designar directamente un individuo (2008, p. 183, n. 98).

### La idiomatidad

Junto al criterio de la designación, es frecuente también, como ya se ha mencionado, el de la *idiomatidad*, entendida esta como la no composicionalidad semántica de las expresiones. De esta manera, Ruiz Gurillo (2002, p. 338; como se cita en García-Page, 2008, p. 182, n. 97) opone el carácter no idiomático de los compuestos al idiomático de las locuciones; asimismo, Mendivil (2009, pp. 103-106) opina que las locuciones nominales no son compositivas (p. e., *fin de semana* o *talón de Aquiles*), mientras que los que él llama *compuestos sintagmáticos reanalizados* sí lo son (p. e., *buque escuela* o *camión cisterna*).<sup>5</sup>

4 Creemos que *llave inglesa* puede interpretarse como composicional, si nos atenemos a la segunda acepción de *llave* que aparece en el *Diccionario de la Real Academia Española* (en adelante, DLE): “Herramienta que sirve para apretar o aflojar tuercas” (Real Academia Española [RAE], 2016).

5 Para Mendivil (2009, pp. 103-106), las colocaciones idiomáticas (p. e., *leche condensada* o *agua bendita*) tampoco son compositivas, mientras que las colocaciones no idiomáticas (p. e., *huelga de celo* o *incendio pavoroso*), sí lo son. Por cierto, la expresión *agua bendita*

Del mismo modo, Varela (2009) parece referirse al significado no compositivo cuando apunta que los compuestos sintagmáticos son “agrupaciones de palabras que se comportan como los compuestos ortográficos en el sentido de que forman una unidad solidaria y tienen un sentido único, a pesar de que sus componentes se realicen como palabras separadas” (p. 80). Sin embargo, creemos que algunos ejemplos que ofrece la autora, como *perro pastor* o *pájaro mosca* (Varela, 2009, p. 81), sí tienen significado compositivo, a pesar de su designación concreta. Por cierto, este criterio designativo no es definitorio de los compuestos sintagmáticos para Varela (2009), como se infiere de algunos de sus ejemplos, p. e., *caballo de batalla* o *piel de gallina* (p. 81).

Otros autores asocian el significado no compositivo con los compuestos sintagmáticos, pero sin abandonar el criterio de la designación:

En todo caso, semánticamente, los compuestos no resultan de la simple adición de los rasgos de sus constituyentes. El compuesto lleva consigo la formación de un concepto unitario que permite la designación de una realidad específica. Por tanto, la aparición de significados no composicionales —coexistan o no con el significado composicional— es otro hecho que contribuye a la cohesión de la construcción y a su caracterización como compuesto sintagmático. (Val, 2000, p. 4.765)

No obstante, el autor ofrece ejemplos de compuesto que, a nuestro modo de ver, sí tienen significado compositivo, como *pez espada* (Val, 2000, p. 4.766), ya que este es, en efecto, un pez.

A nuestro entender, el criterio basado en la idiomatidad es válido para fundamentar la distinción entre locución nominal y compuesto sintagmático, porque este no pertenece al ámbito de las palabras,<sup>6</sup> sino al de las expresiones sintagmáticas, como lo demuestran la flexión no marginal (excepto en las estructuras

sí parece compositiva; de hecho, el DLE utiliza en su definición el hiperónimo *agua* (RAE, 2016).

6 Entre las palabras incluimos las simples, derivadas y compuestas, las cuales se distinguen morfológicamente entre sí de acuerdo con la estructura del tema (véase Pena, 2000, p. 4.316).

N + A, en las que la flexión se muestra, por concordancia, en ambos elementos) y el acento no único. En este caso se hace necesario establecer criterios que permitan determinar si se trata de sintagmas, más o menos libres,<sup>7</sup> o de unidades fraseológicas, y aquí la idiomatidad<sup>8</sup> se manifiesta como un factor útil, junto con la cohesión formal.

De todas maneras, no hay que olvidar que la idiomatidad también está presente en las palabras compuestas (compuestos ortográficos), incluso en las palabras derivadas, aunque aquí no es un factor definitorio, puesto que, como señala Felú (2009, p. 53), el significado de las palabras derivadas o compuestas puede ser no compositivo (*camisón*, “prenda para dormir” y no “camisa grande”; *ganapán*, “hombre rudo y toscó”, y no “persona que gana pan”) o compositivo (*barrigón*, “barriga grande”, *aparcacoches*, “persona que aparca coches”).

La idiomatidad, según han destacado varios autores, entre ellos, Corpas (1996, p. 26) y Castillo (1997-1998, p. 72), ha sido entendida de dos maneras diferentes: por un lado, se refiere a lo que es propio y peculiar de una lengua y, por otro, al rasgo semántico característico

de ciertas construcciones fijas, cuyo significado no puede deducirse a partir de los elementos que componen.

Añadiríamos a esto que, si interpretamos el primer concepto en un sentido amplio, lo que es propio y peculiar de una lengua también modifica el aspecto formal, de modo que cabría hablar también de una idiomatidad formal, no únicamente semántica. De todas formas, en este trabajo seguimos considerando la idiomatidad (u *opacidad semántica*) como una propiedad semántica de ciertas unidades lingüísticas (especialmente de las fraseológicas), que depende del carácter no compositivo del significado, pero también de la presencia de sentido figurado en el total o en parte de la unidad lingüística, de la pérdida de motivación semántica de la expresión para los hablantes y de la presencia de *palabras diacríticas* o *idiomáticas* (por ejemplo, *santiamén*, en la locución adverbial *en un santiamén*), que nosotros preferimos llamar *seudopalabras* porque, en realidad, no son palabras, ya que no tienen un significado propio ni cumplen una función gramatical, o del tipo que sea, como unidad léxica individual. Dependiendo del factor o la combinación de factores que estén presentes en las unidades fraseológicas, estas serán más o menos idiomáticas.

Por otra parte, la composicionalidad y la no composicionalidad semánticas se relacionan con otro factor empleado en la descripción de las unidades lingüísticas: la *endocentricidad* y la *exocentricidad* de las expresiones, respectivamente. Estos conceptos suelen entenderse desde un punto de vista semántico: así, en relación con los compuestos, Felú (2009, pp. 72-73) señala que los endocéntricos tienen un núcleo del que constituyen un hipónimo (como en *coche bomba*, que denota un tipo de coche); en los exocéntricos el significado no se obtiene composicionalmente, de manera que no hay una relación de hiponimia entre el compuesto y uno de sus constituyentes (así, *piel roja* no designa un tipo de piel, sino una persona de una determinada etnia).

La endocentricidad/exocentricidad también puede interpretarse gramaticalmente: así, la *Nueva*

7 Sobre estos, merece tener en cuenta las palabras de Bosque:

No puede decirse que por encima de [las] unidades fraseológicas la lengua admita cualquier combinación de palabras, sin más restricciones que las leyes de la sintaxis (tradicionalmente entendidas), nuestro sentido común y nuestras apetencias individuales. [...] cuando se examinan las conexiones entre las palabras con cierta atención, se comprueba que el sistema lingüístico fija muchas más opciones de las que solemos reconocer explícitamente. (2004, p. lxxix; citado en Mendivil, 2009, p. 86).

Es decir, que la elección de un determinado término en el eje paradigmático ya sesga críticamente el elenco de sus posibles acompañantes en la construcción (Mendivil, 2009, p. 87).

8 Aunque la idiomatidad suele asociarse a las unidades fraseológicas, hay autores como Corpas (1996, p. 27), que opinan que aquella es una característica potencial, no esencial, de este tipo de unidades.

9 Para nosotros, *aparcacoches* no posee significado compositivo, porque es un compuesto nominal exocéntrico.



gramática de la lengua española considera, también respecto a los compuestos, que en los endocéntricos puede identificarse un núcleo que caracteriza gramatical y semánticamente a todo el conjunto (p. e., *anglohablante*, *hierbabuena*), mientras que en los exocéntricos sus propiedades gramaticales y semánticas no vienen impuestas por ninguno de sus constituyentes (p. e., *piel roja*, *puntapié*) (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española [RAE y ASALE], 2009, pp. 738-739).

Creemos, en definitiva, que, desde una perspectiva semántica, una expresión sintagmática es endocéntrica si incluye un núcleo semántico, constituido por un hiperónimo<sup>10</sup> (o un sintagma equivalente semánticamente a este), y, desde una perspectiva sintáctica, si la expresión incluye un núcleo sintáctico, constituido por un elemento perteneciente a la misma categoría gramatical que la expresión sintagmática. Esta es exocéntrica si no cumple esas dos condiciones.

Asimismo, la no composicionalidad semántica se relaciona con otro factor: el *reanálisis sintáctico*,<sup>11</sup> el cual tiene lugar cuando un constituyente de una expresión sintagmática deja de funcionar como lo haría en una secuencia sintáctica libre y pasa a formar una unidad con el resto de la expresión, de manera que ya no se puede analizar sintácticamente, es decir, deja de cumplir una función sintáctica.

En definitiva, nos parece pertinente utilizar la idiomatidad como criterio en que basar la distinción entre la *locución nominal*, idiomática (no compositiva), y el *compuesto sintagmático*, semiidiomático

(compositivo, pero con sentido figurado en alguno de sus constituyentes). Este último quedaría situado, por lo tanto, en un nivel intermedio entre las locuciones y los sintagmas libres.

### Concepto de locución

En la línea de lo que estamos diciendo en relación con la idiomatidad como criterio de delimitación, partimos de la definición clásica de locución de Casares (1969) como: “combinación estable de dos o más términos, que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de los componentes” (p. 170).

En nuestra opinión, el valor de esta definición no reside únicamente en el hecho de que reúne las propiedades fundamentales que sitúan las locuciones a medio camino entre la palabra y el sintagma (lo que muestra la naturaleza mixta paradigmática y sintagmática de la locución), como bien ha destacado Mendívil (2009, p. 84),<sup>12</sup> sino en el hecho de que nos permite identificar con precisión esa clase de unidades lingüísticas:

- a) «combinación estable de dos o más términos» alude a la estructura sintagmática fija de las locuciones, esto es, a restricciones formales internas,<sup>13</sup>

12 Para este autor, las locuciones (como *estirar la pata* ‘morir’ u *ojo de buey* ‘ventana de un barco’) son las *palabras con estructura externa* (PPEE) prototípicas y, por tanto, son:

[...] unidades que respecto de ciertas propiedades pertenecen al eje paradigmático —esto es, que en cierto sentido son el resultado de una «única elección» en dicho eje—, pero que formalmente representan en realidad «trozos» de estructura sintagmática, normalmente sintagmas o frases. En términos intuitivos, una PPEE es un sintagma que funciona a ciertos efectos semánticos y formales como una palabra única. (Mendívil, 2009, p. 84)

Cabe decir que las PPEE son interpretables como unidades fraseológicas o, al menos, como una parte de ellas.

13 Siguiendo a Zuluaga (1975, 1980, como se citó en Castillo, 1997-1998, p. 70), la fijación formal de las unidades fraseológicas se observa en ciertas restricciones: 1) inalterabilidad del orden de los componentes; 2) insustituibilidad



de manera que, pese a su origen sintagmático, la fijación o cohesión formal les otorga a las locuciones *unidad formal*;

- b) «funciona como elemento oracional» alude a la función sintáctica de las locuciones en el interior de la oración, gracias a la cual la locución se equipara a las palabras, que, en general, se caracterizan por cumplir este tipo de función (aunque no siempre, puesto que hay palabras que cumplen funciones textuales o pragmáticas); esto también le proporciona *unidad gramatical* a la locución.
- c) «sentido unitario consabido [que] no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de sus componentes» alude al significado idiomático no composicional de las locuciones,<sup>14</sup> lo que la convierte en una *unidad semántica*.

En definitiva, por su unidad formal, gramatical y semántica, las locuciones se sitúan en el eje paradigmático, y, por tanto, en el nivel léxico, es decir, son *unidades léxicas*,<sup>15</sup> no sintagmas. La relación entre la

no composicionalidad semántica y el carácter léxico de las locuciones queda expresa en estas palabras de Blasco (2002):

Mediante la lexicalización, algunas estructuras sintácticas adquieren un significado léxico<sup>16</sup> y pierden las características compositivas típicas de los sintagmas; en otras palabras, esas estructuras ya no están formadas por elementos independientes con significado propio que se articulan para desempeñar una función en el seno de la oración, sino que funcionan como elementos cuyos constituyentes no son segmentables y expresan un significado global. (p. 41)

Como unidad léxica, la locución podrá tener, tal como dice Porto Dapena (2002, pp. 152-153), sinónimos constituidos por *lexías simples* o palabras únicas (por ejemplo, *mujer de la vida-prostituta*). Sin embargo, pensamos que no hay que convertir este hecho en una prueba definitiva de la existencia de una locución, pues no todas las locuciones tienen sinónimos constituidos por una única palabra y, al mismo tiempo, otras unidades lingüísticas que no son locuciones sí los tienen (p. e., *dar un paseo* o *tomar nota*, que equivaldrían a *pasear* o *anotar*, respectivamente).

### Concepto de compuesto sintagmático

Como hemos dicho, los compuestos sintagmáticos son unidades de significado compositivo y semi-idiomático (debido a la especialización semántica del elemento no nuclear), pero queremos analizar si se trata o no de unidades léxicas. Para ello, tenemos dos opciones:

- Por un lado, si se consideran unidades léxicas, cabría tratarlas como un tipo de locución con un grado menor de idiomática. De hecho, basándonos en algunos de los ejemplos que ofrece Porto Dapena en los que la función designativa no se toma como criterio delimitativo (2002, pp. 161-162), deducimos que el autor incluye los compuestos sintagmáticos entre las locuciones, que él clasifica en tres grupos: a) con significado

de los componentes; 3) inmodificabilidad del inventario de los componentes, ya sea por supresión o por adición; 4) invariabilidad de alguna categoría gramatical (tiempo, persona, número, género) de los componentes; 5) imposibilidad de transformaciones sintácticas de la unidad fraseológica. No obstante, hay que tener presente que estas restricciones no siempre se dan todas juntas en la misma unidad, de lo que se deduce que unas locuciones son más fijas que otras, pero siempre debe haber un mínimo de cohesión formal.

- 14 Según la *Nueva gramática de la lengua española*, el sentido de las locuciones no se obtiene composicionalmente, es decir, a partir del significado de las palabras que componen la locución (por ejemplo, entre las nominales, están *ojo de buey*, *mesa redonda* y *cabeza de turco*) (RAE y ASALE, 2009, p. 54). Por cierto, hay que advertir que Casares (1969, p. 170) distingue entre las locuciones nominales algunas que, a nuestro entender, no cumplen la condición de no composicionalidad (p. e., *noche toledana*).
- 15 En este sentido, se lee en la *Nueva gramática de la lengua española*: “Se llaman *locuciones* los grupos de palabras *lexicalizados* (en el sentido de ya formados e incluidos en el diccionario) que constituyen una sola pieza léxica y ejercen la misma función sintáctica que la categoría que les da nombre” (RAE y ASALE, 2009, p. 53).

- 16 Creemos que la lexicalización también puede dar lugar a unidades léxicas con otro tipo de significado (gramatical, textual o pragmático).

completamente diferente al literal, esto es, no compositivas (*ojo de buey*); b) con significado semejante al literal, es decir, compositivas, aunque idiomáticas (*ave del Paraíso* es un ave y *noche toledana*, una noche), y c) sin significado literal, alguno de cuyos componentes no existe fuera de la locución (*en vilo, ni fu ni fa*).

Corpas (1996), quien prescinde de los compuestos sintagmáticos, parece que también los incluye entre las locuciones, pues, en base al criterio ortográfico,<sup>17</sup> solo distingue compuestos (es decir, palabras compuestas) y locuciones. Por razones prácticas, y ante la falta de criterios adecuados que permitan deslindar claramente los compuestos sintagmáticos (sin unión ortográfica) de las locuciones, hemos decidido considerar *compuestos* a todas aquellas unidades léxicas formadas por la unión gráfica (y acentual) de dos o más bases; y *locuciones*, a aquellas unidades que, presentando un grado semejante de cohesión interna, no muestran unión ortográfica. (p. 93)

- Por otro lado, si, por su carácter compositivo, no se consideran unidades léxicas (aunque se acercarán a las unidades fraseológicas por contar con un cierto grado de cohesión semántica y formal), serían equiparables a otras unidades de índole sintagmático, las *colocaciones*,<sup>18</sup> por lo menos, si nos atenemos a definiciones como la siguiente:

El concepto de colocación se refiere a las construcciones semi-fraseológicas<sup>19</sup> formadas por dos UL, L<sub>1</sub> y L<sub>2</sub>,

17 También Castillo (1998) considera que el ortográfico “es el criterio que tiene más consistencia, pues todas las demás consideraciones son vulnerables en algún aspecto” (p. 153). De la misma opinión es García Platero, para quien “no parece que sea posible acudir a un criterio riguroso para distinguir un compuesto de una locución, al margen del ortográfico, por lo que tendríamos que hablar de identidad” (2002, p. 30).

18 Sobre este concepto, véanse también Corpas (1996) o Blasco (2002).

19 El carácter semifraseológico de las colocaciones viene dado, pues, por su naturaleza no léxica, lo que las convierte en ejemplares periféricos (no prototípicos) de la fraseología.

en donde L<sub>2</sub> es escogida de un modo (parcialmente) arbitrario para expresar un sentido dado y/o un papel sintáctico en función L<sub>1</sub>. Así, en *error garrafal* el adjetivo *garrafal* es seleccionado para expresar el sentido ‘grande’ en función de *error*. (Alonso, 2002, p. 67)

En esa selección semántica y sintáctica de uno de los elementos de la expresión (lo que se conoce como *colocativo*) las colocaciones coincidirían, en nuestra opinión, con los compuestos sintagmáticos. Con la selección sintáctica, estaría relacionado el hecho de que el colocativo puede sufrir un proceso de *recategorización*, por el cual una unidad léxica (o un sintagma) modifica su categoría gramatical. En este sentido, Corpas (1996, p. 73) incluye entre las colocaciones del tipo N + A combinaciones del tipo *visita relámpago* y *hombre clave*,<sup>20</sup> en las que el segundo elemento modifica al primero. Para nosotros, esta recategorización (y resemantización) también se produce en el elemento no nuclear de expresiones que otros autores prefieren incluir entre los compuestos sintagmáticos (como *pez espada*, *buque escuela* o *coche cama*).

### Metodología y análisis

Se analizó un corpus de 89 expresiones sintagmáticas de carácter nominal usadas en el español del Valle de Aburrá, una región de Antioquia, departamento de Colombia. El corpus se estableció de la siguiente manera:

- En primer lugar, para acotar el corpus, se dividió el alfabeto en grupos de tres letras y se escogieron los grupos impares, sin sobrepasar la letra *p*, ya que, en el momento de elaborar este trabajo, el equipo lexicográfico se encontraba revisando y caracterizando las unidades lingüísticas que comenzaban por dicha letra.

20 En cambio, para Lang (2002, p. 115), formaciones de ese mismo tipo (p. e., *noticia bomba* —noticia sensacional—, *obra cumbre* —obra más importante— o *decisión clave* —decisión crucial—) son ejemplos de un grupo particular de los compuestos sintagmáticos binominales en los que el elemento no nuclear equivale semánticamente a un adjetivo.

De esta manera, se seleccionaron nueve letras: *a, b, c, g, h, i, m, n, ñ*.

- En segundo lugar, se buscaron en el fichero lexicográfico y fraseográfico del *Diccionario descriptivo del español del Valle de Aburrá* (*DEVA*, por sus siglas en español) las expresiones que comenzarán por alguna de esas letras y que podían clasificarse, de acuerdo con su estructura fraseológica y su función sintáctica, o bien como locuciones nominales o bien como compuestos sintagmáticos.
- En tercer lugar, se eligieron aquellas expresiones que cumplían las siguientes condiciones:

a) que no se incluyeran en el *DEL* o que, si aparecían, no tuvieran el mismo significado o, si lo tenían, que estuviera marcado diatópicamente, en cuyo caso consideramos que la unidad lingüística no es general en el mundo hispanófono;

b) que no hubieran sido descartadas hasta ese momento como entradas del futuro *DEVA*.

En lo referente al análisis,<sup>21</sup> las unidades sintagmáticas fueron analizadas desde el punto de vista de su significado compositivo/no compositivo, de su carácter endocéntrico/exocéntrico y del reanálisis o no de sus componentes, según lo expuesto en el segundo apartado, con el fin de distinguir diferentes tipos de unidades. Esto se complementó, desde un punto de vista más formal, con el análisis de los esquemas sintácticos para observar si aquellas respondían a esquemas regulares de la gramática.

De esta manera, se identificaron 35 unidades fraseológicas caracterizadas todas ellas por un alto grado de idiomatismo producto de su no composicionalidad semántica, así como por su exocentricidad y el

21 Los significados de las unidades sintagmáticas en las que se basa el análisis se establecieron tomando como referencia las definiciones, aún sujetas a cambio, que está elaborando el equipo lexicográfico del *Diccionario descriptivo del español del Valle de Aburrá —DEVA—* (véase el Anexo).

carácter reanalizado del constituyente no nuclear. Se trata, por consiguiente, de *locuciones* (ver Tabla 1).

También se hallaron cinco patrones sintácticos<sup>22</sup> presentes en las locuciones. Todos ellos responden a esquemas regulares de la sintaxis, aunque no hay que olvidar que las categorías formantes no se corresponden con ninguna función sintáctica particular, puesto que es la locución en su conjunto la que funciona sintácticamente:

- N + A (9):

*amigo secreto, bandeja paisa, caballo grande, cacao sabanero, canasta familiar, caramelo escaso, caranga resucitada, gancho ciego, mano criminal*

- N + N (2):

*café internet, hotel mama*

- N + p + N (21):

*animal de monte, arroz con leche, botada de corriente, caja de dientes, calle de honor, casa por cárcel, casco de vaca, chupada de trompa, comité de aplausos, cuarto de hora, culos de botella, habitante de calle, boja de vida, huevo de aldana, mal de tierra, mal de vereda, mamadera de gallo, mador-a de gallo, manos de seda, metida de pata, muda de ropa*

- N + p + a + N (2):

*correo de las brujas, cortesia de la casa*

- N + p + N + A (1):

*baldado de agua fría*

El resto de las expresiones sintagmáticas del corpus suman un total de 54. Son expresiones compositivas, pero semiidiomáticas, por cuanto que en ellas el elemento dependiente, no nuclear, tiene sentido figurado o se especializa semánticamente, si bien hay casos en los que el núcleo también posee sentido figurado;<sup>23</sup> por ejemplo: *buenas maneras* “modales”,

22 N: nombre, V: verbo, A: adjetivo, Av: adverbio, P: pronombre, c: conjunción, p: preposición, a: artículo.

23 Normalmente, en el compuesto sintagmático (o en la colocación), el sentido figurado lo adquiere el modificador

Tabla 1 Lista de locuciones

amigo secreto	caramelo escaso	hoja de vida
animal de monte*	caranga resucitada	hotel mama
arroz con leche	casa por cárcel	huevo de aldana
baldado de agua fría	casco de vaca	mal de tierra
bandeja paisa	chupada de trompa	mal de vereda
botada de corriente	comité de aplausos	mamadera de gallo
caballo grande	correo de las brujas	mamador-a de gallo
cacao sabanero	cortesía de la casa	mano criminal
café internet	cuarto de hora	manos de seda
caja de dientes	culos de botella	metida de pata
calle de honor	gancho ciego	muda de ropa
canasta familiar	habitante de calle	

\* Hemos incluido animal de monte dentro de este grupo, porque animal significa lo mismo que la locución; de hecho, existe también en el dle una acepción parecida: “2. Persona de comportamiento instintivo, ignorante y grosera”. Por consiguiente, no se trata de un hiperónimo, sino de un sinónimo de la unidad fraseológica. (RAE, 2016)

Tabla 2 Lista de compuestos sintagmáticos

bizcocho de novia	chocolate parviao	hora pico
bota pantanera	chorizo nomeolvides	hormiga cachona
buenas maneras	cinta de enmascarar	hospital mental
cara de revólver	clip mariposa	hueso/huesito de la alegría
cara de ternero huérfano	comida chatarra	huevo tibio
cara de yo no fui	crema dental	huevos pericos
carne en polvo	cuarto de reblujo	maíz pira
carne desmechada	cuarto de San Alejo	mamitis aguda
carne molida	cuarto útil	mazamorra pilada
carne roja	gafas culo de botella	mes de las ánimas
carne sudada	gallina cocotera	muchacha de la vida alegre
carrera de encostalados	gallina culeca	muchacha del servicio
carrera de rodillos	gordo-a mafafo-a	mujer de la vida alegre
cebolla cabezona	grupo de limpieza social	música de carrilera
cebolla de huevo	guerra del centavo	música de despecho
cédula de ciudadanía	hijo-a de familia	música para planchar
centro de acopio	hijo-a de papi	música parrandera
centro de salud	hijo-a de papi y mami	negocios raros

*cédula “carné” de ciudadanía, guerra “competencia” del centavo u hora “momento” pico.*

y solamente el núcleo, con sentido literal, tiene existencia propia fuera del conjunto; si el núcleo también tiene sentido figurado (como ocurre en los ejemplos citados), creemos que la expresión sigue siendo un compuesto sintagmático (o una colocación), siempre que dicho núcleo exista como tal fuera de esa unidad.

Dado que son expresiones compositivas, también son endocéntricas (ya que incluyen un hiperónimo, con sentido literal o figurado, que funciona fuera de la unidad sintagmática como un elemento aislado) y sus constituyentes no sufren reanálisis, aunque sí se produce recategorización en algunos casos; por ejemplo, en: *chorizo nomeolvides, clip mariposa, comida chatarra, hora pico*. Estas expresiones serían, entonces, *compuestos sintagmáticos* (ver Tabla 2).



Por último, respecto a los patrones sintácticos presentes en los compuestos sintagmáticos, se encontraron los siguientes:

- N + A (25):

*bota pantanera, carne desmechada, carne molida, carne roja, carne sudada, cebolla cabezona, chocolate parviao, chorizo nomeolvides, clip mariposa, comida chatarra, crema dental, cuarto útil, gallina cocotera, gallina culeca, gordo-a mafáfo-a, hora pico, hormiga cachona, hospital mental, huevo tibio, huevos pericos, maíz pira, mamitis aguda, mazamorra pilada, música parrandera, negocios raros*

- A + N (1):

*buenas maneras*

- N + p + N (16):

*bizcocho de novia, cara de revólver, carne en polvo, carrera de encostalados, carrera de rodillos, cebolla de huevo, cédula de ciudadanía, centro de acopio, centro de salud, cinta de enmascarar, cuarto de rebLUjo, hijo-a de familia, hijo-a de papi, música de carrilera, música de despecho, música para planchar*

- N + p + a + N (4):

*guerra del centavo, hueso/huesito de la alegría, mes de las ánimas, muchacha del servicio*

- N + p + N + A (2):

*cara de ternero huérfano, grupo de limpieza social*

- N + p + A + N (1):

*cuarto de San Alejo*

- N + N + p + N (1):

*gafas culo de botella*

- N + p + a + N + A (2):

*muchacha de la vida alegre, mujer de la vida alegre*

- N + p + N + c + N (1):

*hijo-a de papi y mami*

- N + p + P + Av + V (1):

*cara de yo no fui*

En la Tabla 3 se recogen los datos acerca de la frecuencia absoluta y relativa de los diferentes patrones sintácticos encontrados en las locuciones y los compuestos sintagmáticos de nuestro corpus, datos que demuestran que tanto unas como otras responden a esquemas regulares, siendo los más frecuentes en ambos casos, aunque en orden distinto, N + p + N y N + A.

### Tratamiento de las locuciones nominales y los compuestos sintagmáticos en los diccionarios

En este apartado debemos referirnos, brevemente, a un aspecto lexicográfico que puede afectar tanto la macroestructura como la microestructura de los diccionarios: se trata de la forma de registrar en estas obras las unidades fraseológicas y sintagmáticas, en particular, las locuciones y los compuestos sintagmáticos (por ser las que forman parte de nuestro corpus).

Para Haensch (1982), la información sintagmática, incluida la fraseología, puede aparecer, en un diccionario semasiológico, en dos secciones de los artículos: o bien dentro del artículo, tras cada acepción del lema, o bien al final del artículo. En cualquiera de los dos casos, se ubicaría dentro de la microestructura, como lo explica el autor:

Las indicaciones sobre relaciones sintagmáticas léxicas (combinaciones lexicalizadas y habitualizadas de palabras) pueden aparecer después de las definiciones de cada acepción de un lema. En una parte final del artículo se pueden reunir o bien todas las indicaciones sobre relaciones sintagmáticas léxicas para el lema (con independencia de la acepción que éste tenga dentro

Tabla 3 Frecuencia absoluta y relativa

Patrones sintácticos	Locuciones nominales	Compuestos sintagmáticos	Total
N + A	9 (25,71%)	25 (46,30%)	34
A + N	0 (0%)	1 (1,85%)	1
N + N	2 (5,71%)	0 (0%)	2
N + p + N	21 (60%)	16 (29,63%)	37
N + p + a + N	2 (5,71%)	4 (7,41%)	6
N + p + N + A	1 (2,86%)	2 (3,70%)	3
N + p + A + N	0 (0%)	1 (1,85%)	1
N + N + p + N	0 (0%)	1 (1,85%)	1
N + p + a + N + A	0 (0%)	2 (3,70%)	2
N + p + N + c + N	0 (0%)	1 (1,85%)	1
N + p + P + Av + V	0 (0%)	1 (1,85%)	1
Total	35	54	89



del sintagma) o sólo indicaciones sobre aquellas relaciones sintagmáticas que no pueden registrarse antes porque su atribución a determinada acepción del lema resulta problemática o imposible (unidades fraseológicas no analizables semánticamente). (pp. 503-504)

Si se opta por ubicar las unidades sintagmáticas dentro de los artículos, surge el problema de la elección del lema bajo el cual deben aparecer, como pone de manifiesto Haensch (1982):

El registro de colocaciones usuales, unidades fraseológicas e idiomáticas, plantea al lexicógrafo problemas no sólo en cuanto a la distribución dentro de cada artículo, sino también en cuanto a la distribución dentro de la macroestructura del diccionario (atribución a lemas). ¿A qué lema atribuir, por ejemplo, *poner entre la espada y la pared* (¿poner?, ¿espada?, ¿pared?) o (caso más fácil) *sentido común* (¿sentido o común?)? (p. 506)

A este respecto, Haensch (1982) considera que, desde el punto de vista de la facilidad de uso del diccionario, la mejor opción es la que recomienda Zgusta (1971), esto es,

la inserción de las unidades pluriverbales [...] no sólo en un artículo, sino en cada artículo que trata de una de las palabras de las que se compone la unidad pluriverbal en cuestión (con la excepción de las palabras funcionales, como artículos, conjunciones, preposiciones, pronombres, verbos auxiliares, etc.). [...] De no poder adoptar esta solución por falta de espacio en el diccionario, el lexicógrafo tiene que establecer un sistema según el cual se atribuya cada unidad pluriverbal a un solo lema y según el cual el usuario pueda orientarse al buscar información sobre una unidad pluriverbal. (p. 506)

En efecto, esto último, atribuir la unidad fraseológica a un solo lema siguiendo un criterio, es lo que suele hacerse en lexicografía, de manera que las unidades fraseológicas se convierten en subentradas, como pone de manifiesto Porto Dapena (2002):

En la parte final del artículo lexicográfico se suelen incluir por orden alfabético las expresiones fijas (locuciones, modismos, etc.) de que forma parte la palabra [...] Estas expresiones fijas [...] constituyen verdaderas subentradas del diccionario y reciben, por tanto, un tratamiento similar al de las entradas propiamente dichas: son, a su vez, objeto de categorización y, así-

mismo, se registra el significado o significados que les correspondan. (p. 194)

En el caso de las locuciones, se acostumbra a tratarlas, efectivamente, como subentradas dentro del artículo lexicográfico, lo que las sitúa en la microestructura, si bien este tratamiento también afecta a la macroestructura, pues determina la extensión de esta. Sin embargo, pensamos que, por ser unidades léxicas de pleno derecho, se justificaría registrarlas en el diccionario como entradas, encabezando el artículo, lo que las convertiría en elementos de la macroestructura (y de la microestructura, si se entiende por esta el conjunto de elementos que constituyen el artículo lexicográfico, es decir, la información y la propia entrada).

Esto estaría en consonancia con la opinión que han manifestado ya otros autores. Así, tal como apunta Castillo (2003):

[...] siempre ha existido dentro de la práctica lexicográfica un vivo interés por dar cabida a unidades más amplias que la palabra. De hecho, se ha sugerido, en más de una ocasión, que estas no tendrían que ser inventariadas en repertorios independientes ni incluidas al final del artículo de diccionarios; pues si, funcionalmente, equivalen a una palabra, deberían tener el mismo estatus que el resto de las entradas, con igual independencia, y ocupar el lugar que le [sic] corresponda, según la ordenación establecida. (p. 90)

Esta autora concluye que, de todas las unidades fraseológicas,

las que presentan un tratamiento más sistemático en el diccionario son las locuciones; pues o bien aparecen como entradas en la macroestructura o bien como subentradas en la microestructura (esto suele ser lo más habitual, incluso para los demás tipos). (Castillo, 2003, p. 90)

En nuestra opinión, las locuciones deberían aparecer en los diccionarios como entradas, ya que son unidades léxicas, igual que las palabras. Ahora bien, también creemos que, si se tiene en cuenta el componente didáctico inherente a los diccionarios como obras de consulta y que el hablante no siempre tiene claro dónde empieza y dónde

acaba una locución, adicionalmente, se justificaría registrar las locuciones a partir de uno o varios de sus elementos constituyentes, según el criterio que elija el lexicógrafo, para facilitar el acceso a la expresión y a la información.<sup>24</sup>

En cambio, en el caso de los compuestos sintagmáticos, por su carácter de unidad no léxica, se justificaría su inclusión en el artículo encabezado por el núcleo sintáctico-semántico de la unidad sintagmática. Así, por ejemplo, *bota pantanera* se consultaría en el artículo dedicado a *bota*. Otra posibilidad sería dedicarle una entrada a la unidad léxica dependiente y especializada semánticamente (*pantanera*), que presentaría en la microestructura una acepción particular (“de goma, alta, para proteger del agua y terrenos pantanosos”) así como una información contextual (el nombre con que se combina: *bota*).

## Conclusiones

632

Como hemos visto, en el caso de expresiones como *hombre alto*, *noche toledana*, *pez espada*, *ojo de buey* o *cabeza de turco*, formadas por varias palabras gráficas, dejamos atrás el dominio de la palabra (y, por lo tanto, la morfología), para entrar en el dominio de las combinaciones de palabras (y, por tanto, de la sintaxis, si son libres, o de la fraseología, si son fijas e idiomáticas, o de una combinación de ambas, como sería el caso de las colocaciones<sup>25</sup>).

En ese sentido, somos de la opinión de que los compuestos sintagmáticos, dado que no son palabras, no se pueden catalogar como compuestos o productos de la composición, pues esta última (junto con la derivación) es un mecanismo morfológico de

formación de palabras<sup>26</sup> (no de sintagmas o unidades fraseológicas), como señala la *Nueva gramática de la lengua española*, la cual define la composición como “el proceso morfológico por el que dos o más palabras forman conjuntamente una tercera, llamada *palabra compuesta* o *compuesto*, como en *lava + ropas* > *lavarropas* o en *verde + blanco* > *verdiblanco*” (RAE y ASALE, 2009, p.735).<sup>27</sup>

Este es el concepto más extendido,<sup>28</sup> incluso en autores que aceptan la existencia de los compuestos sintagmáticos, como, por ejemplo, de Varela (2009): “En el proceso de formación de palabras que conocemos por ‘composición’, unimos dos o más lexemas para formar una nueva palabra con un sentido único y constante” (p.73).

Por otra parte, pensamos que el criterio de la idiosincrasia, un factor que determina el mayor o menor grado de cohesión semántica de las unidades fraseológicas, es el más adecuado a la hora de cimentar la distinción entre los compuestos sintagmáticos y las locuciones nominales, de modo que los primeros son compositivos (aunque con especialización semántica del elemento dependiente) y las segundas, no. Así quedó de manifiesto en el análisis realizado, en el cual se pudo observar, además, que, desde la perspectiva formal, ambos tipos de unidades

24 Esto aplica en los diccionarios en papel, ya que, en los diccionarios electrónicos, se puede hacer uso de una opción de búsqueda que permita encontrar las unidades fraseológicas a partir de sus componentes.

25 Recuérdese la definición de *colocación* como construcción semifraseológica (Alonso, 2002, p.67). Para Corpas (1996, p.66), la colocación es una unidad fraseológica formada por “dos unidades léxicas en relación sintáctica”.

26 Por eso, no estamos de acuerdo con Lang (2002, p.91), cuando afirma que el concepto de composición implica un estadio intermedio entre la palabra y la frase.

27 Sin embargo, la *Nueva gramática* se hace eco de una clasificación muy amplia de los compuestos, que también incluye las locuciones, a saber: a) compuestos propios o univocales: sus componentes se integran en una única palabra ortográfica (*sacapuntas*); b) sintagmáticos: se forman por yuxtaposición de palabras que mantienen su independencia gráfica y acentual, y se separan con un guion [(*teórico-práctico*) o sin él (*problema clave*); c) sintácticos o locuciones nominales (*caballo de batalla*) (RAE y ASALE, 2009, p.5736).

28 Otros autores, en cambio, sí dan una definición más amplia de compuesto: “podríamos definir los compuestos como palabras formadas mediante la unión de dos o más palabras, raíces españolas o temas grecolatinos, que poseen un significado unitario y un referente único, independientemente de que formen una unidad gráfica o no” (Felíu, 2009, p.71).

responden a esquemas sintácticos regulares, aunque hay una mayor variedad en los compuestos sintagmáticos, siendo N + A y N + p + N los más frecuentes.

Asimismo, concluimos que las locuciones nominales son, gracias a su cohesión formal y semántica, unidades fraseológicas y, en consecuencia, también unidades léxicas; los compuestos sintagmáticos, en cambio, son unidades semifraseológicas, por su carácter compositivo, y, por lo tanto, no son unidades léxicas, como, de hecho, da a entender su oposición con los compuestos “léxicos” (u ortográficos).

Cabe decir también que la consideración de los compuestos sintagmáticos como una clase de locuciones (semiidiomáticas, en cualquier caso), no nos parece adecuada, pues, por un lado, contradirían la definición de locución de la que se partió, según la cual esta tiene significado no compositivo, y, por otro lado, muchas estructuras que suelen ser catalogadas como colocaciones (p. e., *dinero negro, arma blanca...*) se podrían interpretar también como locuciones.

En cambio, sí hay claras semejanzas entre los compuestos sintagmáticos, tal como fueron definidos aquí, y una parte importante de las colocaciones, lo cual justificaría prescindir, en mi opinión, de los compuestos sintagmáticos como categoría y clasificarlos entre las colocaciones.

Toda esta reflexión teórica demuestra, en definitiva, que la labor diccionarística, en cuanto actividad perteneciente a la lingüística, se halla íntimamente unida al pensamiento lexicológico.

## Referencias

- Alonso, M. (2002). Colocaciones y contorno de la definición lexicográfica. *Lingüística Española Actual*, 24(1), 63-96.
- Blasco, E. (2002). La lexicalización y las colocaciones. *Lingüística Española Actual*, 24(1), 35-61.
- Casares, J. (1969). *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: CSIC.
- Castillo, M.<sup>a</sup> A. (1997-1998). El concepto de unidad fraseológica. *Revista de Lexicografía*, 4, 67-79. <https://doi.org/10.17979/rlex.1998.4.0.5652>
- Castillo, M.<sup>a</sup> A. (1998). ¿Compuestos o locuciones? En M. Alvar y G. Corpas (Coords.), *Diccionarios, frases, palabras* (pp. 147-155). Málaga, España: Universidad de Málaga.
- Castillo, M.<sup>a</sup> A. (2003). La macroestructura del diccionario. En A. M.<sup>a</sup> Medina (Coord.), *Lexicografía española* (pp. 79-101). Barcelona: Ariel.
- Corpas, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Feliú, E. (2009). Palabras con estructura interna. En E. de Miguel (Ed.), *Panorama de la lexicología* (pp. 51-82). Barcelona: Ariel.
- García-Page, M. (2008). *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones*. Barcelona: Anthropos.
- García Platero, J. M. (2002). Aspectos semánticos de las colocaciones. *Lingüística Española Actual*, 24(2), 25-34.
- Haensch, G. (1982). Aspectos prácticos de la elaboración de diccionarios. En G. Haensch, L. Wolf, S. Ettinger y R. Werner, *La lexicografía* (pp. 395-534). Madrid: Gredos. <https://doi.org/10.21071/arf.v1i1.7972>
- Lang, M. F. (2002). *Formación de palabras en español. Morfología derivativa productiva en el léxico moderno*. Madrid: Cátedra.
- Mendívil, J. L. (2009). Palabras con estructura externa. En E. de Miguel (Ed.), *Panorama de la lexicología* (pp. 83-113). Barcelona: Ariel.
- Pena, J. (2000). Partes de la morfología. Las unidades del análisis morfológico. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4305-4466). Madrid: Espasa. <https://doi.org/10.4312/linguistica.41.1.176-178>
- Porto Dapena, J.-Á. (2002). *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid: Arco/Libros. <https://doi.org/10.17979/rlex.2003.9.0.5583>
- Real Academia Española. (2016). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa. Recuperado de <http://www.dle.rae.es/>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa. <https://doi.org/10.5944/epos.25.2009.10627>
- Val, J. F. (2000). La composición. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4757-4841). Madrid: Espasa. <https://doi.org/10.4312/linguistica.41.1.176-178>
- Varela, S. (2009). *Morfología léxica: la formación de palabras*. Madrid: Gredos. <https://doi.org/10.14198/elua2009.23.24>
- Zgusta, L. (1971). *Manual of lexicography*. Praga: Academia; The Hague/Paris: Mouton.

Anexo

Expresión	Significado
1. amigo secreto	Juego consistente en que las personas de un grupo se hacen regalos sin que se sepa quién los envía.
2. animal de monte	Persona bruta.
3. arroz con leche	Postre elaborado con arroz, leche, azúcar, canela y otros ingredientes, como coco o pasas.
4. baldado de agua fría	Sensación impactante de desilusión y decepción.
5. bandeja paisa	Plato típico antioqueño que consta de arroz, frijoles, plátano maduro frito, carne molida, chorizo, chicharrón, huevo frito, aguacate y arepa.
6. bizcocho de novia	Bizcocho recubierto con pasta de azúcar que se come en las bodas.
7. botada de corriente	Acción de botar corriente.
8. bota pantanera	Bota de goma, alta, para proteger del agua y de terrenos pantanosos.
9. buenas maneras	Modales sancionados socialmente como adecuados.
10. caballo grande	Mujer alta.
11. cacao sabanero	Escopolamina.
12. café internet	Establecimiento donde se prestan los computadores y el servicio de internet.
13. caja de dientes	Dentadura postiza.
14. calle de honor	Homenaje.
15. canasta familiar	Conjunto de productos y servicios de primera necesidad.
16. cara de revólver	Semblante que expresa malgenio y hostilidad.
17. cara de ternero huérfano	Semblante que expresa tristeza.
18. cara de yo no fui	Semblante de inocente sin serlo.
19. caramelo escaso	Persona muy difícil de encontrar por sus cualidades.
20. caranga resucitada	Persona que logra una repentina mejora en su situación socioeconómica, y se vuelve engreído y arrogante.
21. carne desmechada	Carne de res cocida y presentada en forma de tiras.
22. carne en polvo	Carne de res cocida y luego triturada.
23. carne molida	Carne de res triturada estando cruda.
24. carne roja	Carne de res o cerdo.
25. carne sudada	Carne de res cocida al vapor y sazonada.
26. carrera de encostalados	Carrera que de forma lúdica se realiza saltando en un costal.
27. carrera de rodillos	Carrera que de forma lúdica se realiza sobre un carro de rodillos.
28. casa por cárcel	Encarcelamiento domiciliario.
29. casco de vaca	Árbol alto y ornamental de flores moradas con propiedades medicinales.
30. cebolla cabezona	Cebolla redonda blanca o roja.
31. cebolla de huevo	Cebolla redonda blanca o roja.
32. cédula de ciudadanía	Carné de identificación nacional de Colombia que los ciudadanos poseen desde los dieciocho años.
33. centro de acopio	Centro de estacionamiento y servicio de los taxis.
34. centro de salud	Centro público de asistencia médica básica, sobre todo, en barrios, corregimientos y veredas.
35. chocolate parviao	Chocolate acompañado de parva.

Expresión	Significado
36. chorizo nomeolvides	Chorizo que provoca eructos constantes.
37. chupada de trompa	Beso prolongado y apasionado.
38. cinta de enmascarar	Cinta, generalmente, de papel amarillo claro, adhesiva por uno de sus lados.
39. clip mariposa	Clip en forma de mariposa.
40. comida chatarra	Comida elaborada de forma rápida, con ingredientes de baja calidad y poco saludables.
41. comité de aplausos	Grupo de personas, invitado o pagado, que apoya a alguien de forma incondicional.
42. correo de las brujas	Chisme.
43. cortesía de la casa	Degustación gratuita que se ofrece al cliente en los restaurantes.
44. crema dental	Crema dentífrica.
45. cuarto de hora	Momento que hay que aprovechar porque es difícil que se repita.
46. cuarto de reblujo	Habitación de una vivienda en la que se guardan objetos de poco uso.
47. cuarto de San Alejo	Habitación de una vivienda en la que se guardan objetos de poco uso.
48. cuarto útil	Habitación de una vivienda en la que se guardan objetos de poco uso.
49. culos de botella	Gafas de lentes gruesos.
50. gafas culo de botella	Gafas de lentes gruesos.
51. gallina cocotera	Gallina sin plumas en el cogote.
52. gallina culeca	Gallina que ha dejado de poner y está en capacidad de empollar.
53. gancho ciego	Persona que interviene en un delito sin darse cuenta y es detenido.
54. gordo-a mafafo-a	Persona gorda y flácida.
55. grupo de limpieza social	Banda dedicada a asesinar a personas pertenecientes a ciertos grupos marginados o a ciertas ideologías políticas.
56. guerra del centavo	Competencia de los conductores de buses, busetas y colectivos por conseguir pasajeros.
57. habitante de calle	Indigente que se dedica a la mendicidad o la delincuencia y, generalmente, consume drogas o alcohol.
58. hijo-a de familia	Hijo cuidado y educado.
59. hijo-a de papi	Hijo de padres ricos que vive sin esfuerzo a costa del dinero de sus padres.
60. hijo-a de papi y mami	Hijo de padres ricos que vive sin esfuerzo a costa del dinero de sus padres.
61. hoja de vida	Documento donde se registran los datos personales y la experiencia académica y laboral.
62. hora pico	Momento del día en que hay una mayor confluencia de personas en algún lugar.
63. hormiga cachona	Hormiga grande, de color café y agresiva, cuya picadura produce dolor.
64. hospital mental	Hospital donde se ofrece tratamiento psicológico o psiquiátrico.
65. hotel mama	Casa de los padres.
66. hueso/huesito de la alegría	Coxis.
67. huevo de aldana	Carne de res pulpa para moler.
68. huevo tibio	Huevo pasado por agua.
69. huevos pericos	Huevos revueltos.
70. maíz pira	Granos de maíz con que se hacen las crispetas.
71. mal de tierra	Manchas de la ropa producidas por la humedad.
72. mal de vereda	Atracción sexual por cualquier persona debido a haber estado encerrado o aislado en algún lugar.
73. mamadera de gallo	Tomadura de pelo.
74. mamador-a de gallo	Persona que toma el pelo.



Expresión	Significado
75. mamitis aguda	Deseo muy intenso de los hijos e hijas de ver a la madre cuando están lejos.
76. mano criminal	Mala intención.
77. manos de seda	Carterista muy cuidadoso que roba sin que se dé cuenta la víctima.
78. mazamorra pilada	Mazamorra en la que el maíz se trilla artesanalmente en un pilón.
79. mes de las ánimas	Noviembre.
80. metida de pata	Error grande.
81. muchacha de la vida alegre	Prostituta joven.
82. muchacha del servicio	Empleada doméstica joven.
83. muda de ropa	Conjunto de prendas de vestir para todo el cuerpo que se estrena o se tiene de repuesto de la que uno lleva puesta.
84. mujer de la vida alegre	Prostituta.
85. música de carrilera	Música popular campesina.
86. música de despecho	Música popular que trata temas de desilusión amorosa.
87. música para planchar	Música popular romántica.
88. música parrandera	Música popularailable típica de diciembre.
89. negocios raros	Actividades ilegales.

**How to reference this article:** Orduña-López, José Luis (2019). ¿Locuciones nominales o compuestos sintagmáticos? A propósito del español del Valle de Aburrá. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(3), 619-636. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n03a02

# TERM DEFINITIONS AND THEIR IMPACT ON ACCURATE COMMUNICATION WITHIN INTERNATIONAL CUSTOMS PRACTICES

DEFINICIONES DE TÉRMINOS Y SU IMPACTO EN LA PRECISIÓN DE LAS COMUNICACIONES EN EL ÁMBITO DE LAS PRÁCTICAS ADUANERAS INTERNACIONALES

DÉFINITIONS DES TERMES ET LEUR IMPACT SUR LA PRÉCISION DES COMMUNICATIONS DANS LES PRATIQUES DOUANIÈRES INTERNATIONALES

**Juan Carlos Díaz Vásquez**

*B. A. in English-French-Spanish translation, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Doctor in Terminology and Specialized Translation, University of Vienna, Vienna, Austria. Assistant Professor, Universidad EAFIT, Medellín, Colombia. Carrera 49 número 7 sur 50, Bloque 26, Medellín, Colombia. jdiazva@eafit.edu.co*

**María Alexandra Guerra Aranguren**

*B. A. in International Relations, Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. Specialist and M. A. International Business, Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, Colombia. Full-Time Professor, Universidad EAFIT, Medellín, Colombia. Carrera 49 número 7 sur 50, bloque 26, Medellín, Colombia. mguerra3@eafit.edu.co*

## ABSTRACT

This paper intends to perform a terminological analysis of the definitions set in the Decree 390, 2016 —Colombia's customs regulations in force. These regulations were enacted by the Colombian government aiming at aligning with international conventions, including those referring to the simplification and harmonization of customs procedures at international trade. This terminological analysis is grounded upon theoretical bases for terminology management regarding concepts, terms and definitions. Meanwhile, the theoretical framework provides basic parameters in making definitions, which are used to assess the terms selected. Since customs procedures necessitate an accurate use of language in order to facilitate trade, the definitions appearing in regulatory documents should be developed with care. Thus, this terminological analysis highlights how terminology principles can help improve communications in highly specialized contexts and reduce ambiguity when interpreting regulatory documents. The analysis also aims to establish the extent to which the Colombian government's efforts to modernize its customs procedures comply with international conventions. As a result of this analysis it is possible to identify some ambiguous definitions in Decree 390 that may lead to misinterpretations with the opposite effect of facilitating trade. It casts light also on the issue of the ever-changing technological advance and how the global language of technology should be also included in this new set of regulations for Colombian international trade practices.

**Keywords:** customs regulations; global language; international trade; terminology; trade facilitation.

## RESUMEN

Este artículo se propone hacer un análisis terminológico de las definiciones establecidas en el decreto 30 de 2016, estatuto aduanero vigente en Colombia. El estatuto fue presentado por el gobierno colombiano como un documento en concordancia con las convenciones internacionales en torno a la simplificación y armonización de los procedimientos aduaneros para el comercio exterior. El análisis terminológico se fundamenta en bases teóricas de la gestión terminológica en lo concerniente a conceptos, términos y definiciones. Al mismo tiempo, el

637

Received: 2017-08-31 / Accepted: 2018-08-27 / Published: 2019-09-23  
doi: 10.17533/udea.ikala.v24n03a08

*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 24 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2019), PP. 637-650, ISSN 0123-3432  
www.udea.edu.co/ikala

marco teórico establece parámetros básicos para la creación de definiciones, que se usan para evaluar los términos seleccionados. Dado que los procedimientos aduaneros requieren un uso preciso de la lengua para facilitar el comercio, las definiciones contenidas en este tipo de documentos regulatorios deben elaborarse cuidadosamente. Por tanto, este análisis terminológico expone cómo los principios terminológicos pueden ayudar a mejorar las comunicaciones en esferas de alta especialización y así reducir la ambigüedad a la hora de interpretar documentos normativos. El análisis también pretende determinar en qué medida las iniciativas del gobierno colombiano por modernizar los procedimientos aduaneros se ajustan a las convenciones internacionales. Como resultado de este análisis, es posible identificar algunas definiciones ambiguas en el decreto 390 que pueden llegar a ser mal interpretadas, lo que frustrará el objetivo de facilitar el comercio. También aclara el problema del avance tecnológico en continuo cambio y cómo el lenguaje global de la tecnología debe ser considerado en las nuevas regulaciones para las prácticas de comercio exterior en Colombia.

**Palabras claves:** comercio exterior; facilitación del comercio; lenguaje global; regulaciones aduaneras; terminología.

### RÉSUMÉ

Cet article envisage de faire une analyse terminologique des définitions établies dans le décret 390 (nouveau régime douanier). Ce nouveau règlement a été présenté comme un document qui est conforme aux conventions internationales à propos de la simplification et l'harmonisation des procédés douaniers dans le cadre du commerce international. Cette analyse terminologique est effectuée sur des bases théoriques de la gestion terminologique par rapport aux concepts, termes et définitions. En même temps, ce cadre théorique établit les paramètres basiques pour l'élaboration des définitions et pour l'évaluation des termes choisis dans cet article. Les procédés douaniers nécessitent un usage précis du langage qui rend le commerce plus facile, donc c'est pour cela que les définitions contenues dans ce genre de documents réglementaires méritent une construction soigneuse. Par conséquent, cette analyse terminologique expose comment les principes terminologiques aident à améliorer la communication dans les milieux d'haute spécialisation et réduire ainsi l'ambiguïté au moment de comprendre des documents réglementaires. Cette analyse vise aussi à déterminer la mesure dans laquelle les efforts du gouvernement colombien pour moderniser les procédés douaniers sont alignés sur les conventions internationales. Grâce à cette étude il est possible de remarquer quelques définitions ambiguës dans le décret 390 qui par sa mauvaise interprétation aboutissent à atteindre l'effet inverse de celui qui est recherché, à savoir la facilitation du commerce ; d'ailleurs, il éclaire le sujet du développement technologique en constante évolution et explique comment doit se considérer le langage global de la technologie dans les nouvelles normes pour les pratiques de marché internationales mises en place en Colombie.

**Mots-clés:** commerce international; facilitation du commerce; langage global; régulations douanières; terminologie.

## Introduction

Now more than ever, scholars from different fields are looking at the issue of language in international trade and commerce as an increasingly important factor. In 2014 the *Journal on International Business Studies* (JIBS), one of the most influential and best ranked journals in international business, dedicated a whole issue to the topic of language. “Language lies at the heart of international business (IB) activities, yet language as a key construct in the field of IB has not been sufficiently articulated or theorized” (Brannen, Piekari, and Tietze, 2014). As the authors state, the potential and implications of language in internationalization strategies remain largely unknown to most practitioners.

In recent history, governments around the world have strengthened customs procedures to safeguard the movement of goods and people between countries despite terror attacks. It has forced authorities to not only optimize controls and pay special attention to clearing incoming merchandise but also to emphasize pre-shipment controls for exports and goods subject to inspection.

The revised Kyoto Convention on the Simplification and Harmonization of Customs Procedures (WCO, 2008) was drafted in 1999, but came into force in 2006. In light of international security challenges, the Convention encourages customs administrations around the world to harmonize and facilitate customs practices while at the same time integrating a global language into customs procedures worldwide. The revised Kyoto Convention, based on the original principles of the Kyoto Convention signed in 1974, defined parameters to facilitate trade according to the increased volume and speed of international commercial transactions by assigning a new facilitator role to customs managers.

The World Customs Organization (WCO) also launched other initiatives in this regard, including the cargo security protocol titled The Framework of Standards to Secure and Facilitate Trade (WCO, 2018). Initiatives like this to secure the international

movement of goods were adopted nationally, especially by countries aligned with the WCO. Colombia, for instance, has been making efforts to synchronize its customs regulations with the changing demands of international commerce and global organizations committed to enhance international trade for approximately two decades now.

It is within this context that Colombia has effectively undergone a series of economic policy changes since the Colombian government decided to implement specific efforts to open the domestic market to international trade back in the 1990s. This began a new era for the internationalization of the Colombian economy with a government that was clearly willing to foster such an enterprise.

The Colombian economy’s road to internationalization was set and there would be no return. The government’s efforts were reflected in the former Colombian customs regulations (Decree 2685 of 1999, in Ministerio de Hacienda y Crédito Público, 1999) and Legal Regulation N.º 4240-2000, which became obsolete within a couple of years after multiple trade agreements were signed and due to the speed of manufacturing and technological advances. Responding to the latest demands of international trade security, Colombia launched the “Decree 390 of 2016” (hereinafter Decree 390) (Ministerio de Hacienda y Crédito Público, 2015), a new set of Colombian customs regulations, and the core document of this review. Decree 390 can be considered to have the imperative goal of achieving high levels of proficiency in customs procedures and international standards integration. Revising and modernizing the regulations’ content and, most importantly, the definitions of the most significant terms related to customs procedures in Decree 390 is a step in the right direction. It seems the Colombian government understands that the international goods trade is highly complex as geographical distances and technological advances impose greater risks and difficulties. In this race to achieve global competence, in these complex contexts where language must be as precise and concrete as possible,

Colombia must also be mindful of the language used in its customs procedures.

In the paragraphs below, we will introduce the parameters and theoretical assumptions regarding terminology on which the definition revision and its analysis are based.

### Terminology in International Commercial Activities

Language is an essential factor when international transactions take place, especially the terms used in the process of moving goods across borders. They belong to a specific terminology that every actor involved should manage, or at least be familiar with. Customs procedures are complex contexts in which effective communication is required. As such, careless usage of specialized terms should be avoided as it could lead to misinterpretation in several related areas, including trade agreements, non-tariff barrier policies, and physical distribution logistics. The potential for misinterpretation is significant in the field of customs because there are people working at different levels and with varying degrees of linguistic proficiency. Furthermore, there are many types of regulatory frameworks, national regulations, and regional agreements intended to harmonize local and international customs procedures. These regulatory documents shape the understanding and use of customs terminology.

All areas of international trade value accurate and precise communication. Kara Warburton (2015) has accurately described some of the most relevant implications of working with terminology in trade environments as being both advantages and needs, simultaneously. She claims that the constant growth of information and the proliferation of language processing has created a need to find consensus on crucial issues such as the definition of terms in highly structured documents. Dealing with terms and definitions connects many interests, from the theoretical to the pragmatic. To name a few, linguistics disciplines such as applied linguistics, cognitive linguistics, language for specific purposes,

lexical semantics, and categorization phenomena in natural language are concerned with establishing precision in communication (Warburton, 2015).

Terminology is a transdisciplinary field of study dedicated mainly to developing agreements upon specialized language in specialized communication. Terminology is not restricted solely to lexical related issues when developing communication strategies in organizations; it offers a wide variety of technological tools for developing terminology management strategies and theoretical approaches that address important specialized language issues in a separate sphere from general language issues. For example, terminology plays a crucial role in providing prescriptive documents for determining issues such as term definitions (ISO 1087 in ISO, 2000), terminological entries in standards (ISO 1024 in ISO, 2011), terminology principles (ISO 704), all the way down to elemental standards essential for the development of systems as the Internet. International standards are just one segment of the terminology literature published regarding terminology-related issues. There are other publications referencing international terminology standards (see *The Terminology Handbook* —Kockaert and Steurs, 2015—). Ultimately, all such efforts aim at raising awareness about terminology issues in specialized communication. In this case, the focus is on the specialized communication required for customs procedures.

### Definition Quality From the Perspective of Terminology Science

Issues concerning definitions are central to terminology work. Definitions can be defined as the linguistic representation of concepts. There are several ways of describing a concept. Terminology deals primarily with terms (designations), concepts and definitions. There are different types of definitions. Of those, *intensional definitions* have a long tradition within terminology management as they can be an appropriate tool to portray concepts and concept systems consistently using natural language (Löckinger, Kockaert, and Budin, 2015). It is important to note



that concepts are units of knowledge created by a unique combination of characteristics, as established in ISO1087-1 (International Standardization Organization [ISO], 2000, p. 41). This unique combination of characteristics is also called conceptualization, and it is vital for the cognitive and terminology sciences. According to the same document, a definition is a “representation of a concept by a descriptive statement which serves to differentiate it from related concepts” (ISO, 2000, p. 41).

By this token, definitions make it possible to set boundaries between close concepts. It is also important to mention that concepts are normally a part of other related concepts, thus building concept systems. In this way, definitions distinguish the similarities and differences between closely related concepts.

*Extension* and *intension* are essential ways of making definitions. A concept’s extension is “the totality of objects to which a concept corresponds” and its intension is the “set of characteristics which makes up the concept” (ISO, 2000, p. 41). Intensional definitions have been used since ancient Greece and have survived to this day, being considered the description for a superordinate concept and its delimiting characteristics within a concept system. This can be said for generic relations amongst concepts where the superordinate concept is also known as the *generic concept* and the subordinate concept as the *specific concept*. Nevertheless, intensional definitions can also be drawn up in partitive concept relations. In this kind of relation, the superordinate concept is called the *comprehensive concept*, and its delimiting characteristics can be differentiated as a part of the comprehensive concept.

Part of the success of intensional definitions is that they allow concepts to be described in natural language. Therefore, they have been used in many different domains as an effective tool for describing concepts. But delimiting characteristics must be selected according to the specific needs of terminology management and depending on the perspective the audience intends to apply to a given concept (ISO, 2012).

When writing and assessing intensional definitions, it is vital to consider several of their features, even if there are specific terminology management needs to be considered as well. These features express the level of an intensional definition’s quality from a terminology science perspective (Löckinger et al., 2015), namely: preciseness; conciseness; use of terms designating known or defined concepts; objectivity; suitable for the relevant target group; linguistics correctness; absence of circularity/tautology; affirmativeness (avoidance of negative definitions); avoidance of translated intensional definitions; avoidance of hidden definitions of other concepts; absence of characteristics of superordinate or subordinate concepts.

These features are fundamental for understanding this analysis of the definitions introduced in “Decree 390”.

### Analysis Background

In comparison to the former decree some terminology changes can be found in “Decree 390”. For instance, the term *nacionalización* was changed to *desaduanamiento*. In this context, both Spanish terms constitute a single English term that means the clearance of goods —referring to the compliance of all customs formalities required to export or import goods. There are also new terms that incorporate multiple old terms along with new elements. For instance, *usuario aduanero permanente* (UAP) and *usuario altamente exportador* (ALTEX) have been merged into one term: *operador económico autorizado* (OEA, as per its initials in Spanish), referred to as the “authorized economic operator” (AEO) in English. The new OEA includes characteristics not previously seen in either of the two older terms due to a rise in the importance of the concept of risk management, which has acquired prominence in secure commerce and produced new implications for the actors that can hold this title.

Another term worth mentioning in the new Colombian regulations refers to the auditing process known as *fiscalización*, which in Spanish and in

the Customs context can involve different procedures. As part of that it is possible to refer to the term *reconocimiento de mercancía*, which itself has an additional connotation as we can refer the term *inspección previa de la mercancía* under “Decree 390”. It describes the prior inspection of merchandise before it undergoes customs processing, preventing importers from being unnecessarily penalized.

In the beginning, the “Decree 390 of 2016” introduces a series of expressions (terms) and their meanings (definitions). It is assumed to be obligatory for customs operators and other relevant actors

to understand them. The regulation contains 101 terms and definitions, but this analysis filters the list by selecting only those terms and definitions directly related to import and export processes and how they impact cross-border trade facilitation.

It is important to highlight that this analysis will focus on the terms and definitions used in international trade and the correlation between their meanings in both Spanish and English. Thus, we can establish the main obstacles people working in this field might face and the impact language has upon a proper understanding of technical concepts by means of terminological definitions.

**Table 1** An analysis of customs term definitions (Decree 390, Article 3)

Term	Definition (Spanish)	Definition (English)
<b>1. Comercio ilícito</b>	Es toda práctica o conducta prohibida por las normas, relativa a la producción, envío, recepción, posesión, distribución, venta o compra, incluida cualquier práctica o conducta destinada a facilitar esa actividad, tal como, el contrabando, la violación de los derechos de propiedad intelectual, la fabricación ilícita de determinados productos y la subfacturación.	<p>This term is defined by the Colombian customs regulations as any practice forbidden by production, delivery, reception, or distribution rules, or any practice or behavior that facilitates illegal activities such as smuggling, breach of intellectual property rights, and others. The definition addresses one of the most important reasons for customs control, the illegal trade of goods. It starts out broad, mentioning that the term covers every forbidden conduct or behavior listing specific activities, such as production, delivery, distribution of illegal goods. These activities are of great interest as they are at the core of risk management control for customs authorities. The definition is also concise and should be easily understood by domestic and international actors.</p> <p>What could hamper its accurate interpretation is the wide range of activities that could fall under the terms <i>toda práctica</i> (all practices) and <i>cualquier práctica</i> (any practice). With the use of such overly broad terms, the scope of this definition might be confused with other sets of punishable activities or customs infractions applied to persons obliged to comply with the regulations in this decree.</p>
<b>2. Declaración aduanera</b>	Es el acto o documento mediante el cual el declarante indica el régimen aduanero específico aplicable a las mercancías y suministra los elementos e información que la autoridad aduanera requiere.	<p>This definition is deceptively precise. It states that a <i>declaración aduanera</i> is an act or document by which the <i>declarante</i> declares the specific customs procedure applicable to the merchandise and provides the Customs authorities with the elements and information that they require.</p> <p>While it seems straightforward on the surface, the definition uses terms that are not explicitly described. For instance, the term <i>declarante</i> refers specifically to the importer, the exporter or a customs agent in the event one has been designated to declare.</p>

**Table 1** An analysis of customs term definitions (Decree 390, Article 3) (Continued)

Term	Definition (Spanish)	Definition (English)
		<p>Article 3, Decree 390, defines <i>Declarante</i> as: The natural or legal person that conducts a merchandise’s declaration in its own name or in whose name the mentioned declaration is made”</p> <p>The term and its definition also involve several additional requirements, but they are defined in other paragraphs throughout the decree. These requirements apply to such aspects as the content of the declaration, its legal effects, related documents, and the type of declaration (normal, simplified, etc.), and they lead the original term to have many associated terms that complicate its understanding considerably. For example, the definition of <i>declaración aduanera</i> does not refer to the use of information technology, but other paragraphs for related requirements mention the need to process the declaration using electronic services in response to the efforts made by domestic and international authorities to simplify and standardize trade procedures.</p>
<p><b>3. Prueba de origen</b></p>	<p>Documento físico o electrónico en el que se hace constar que la mercancía califica como originaria para acceder a las preferencias arancelarias en el marco de un acuerdo comercial.</p> <p>Para el efecto, se puede considerar como prueba de origen los documentos que para tal fin se encuentren previstos en cada acuerdo comercial.</p>	<p>The certificate of origin (co) is one of the most common documents in international trade transactions. Colombian regulations refer to it as <i>prueba de origen</i>, which translates literally as proof or evidence of origin. What the document does is to certify the country of origin for a given good in order to have some preferences. The word <i>prueba</i> might be misleading in that it could refer to other documents such as the <i>declaración juramentada de origen</i>, which is the producer’s statement containing information on production and other processes. While the <i>declaración juramentada de origen</i> is admittedly used for declaring a good’s origin, in fact it serves as a support for issuing the actual co. This definition is clear insofar it refers to a specific physical or electronic document that declares that merchandise is qualified to enter a country with tariff preferences based on its origin and according to signed trade agreements.</p> <p>The fact that the document addresses the origin of a product indicates that it must come from the place where the product is originated, implicitly from the producer or exporter, but it also includes information on the importer, which may be confusing. Precision is necessary to avoid misunderstandings, especially because this document is required upon a good’s entry into a country after all the international transport and allocated costs have already been disbursed.</p> <p>The certificate of origin proves to the importer that the goods meet the origin criteria, i.e., that the product comes from a country with which a trade agreement has been signed, or that the product has been manufactured with materials from the signatory countries, as defined in the trade agreement.</p>
<p><b>4. Derechos e impuestos a la importación</b></p>	<p>Los derechos de aduana y todos los otros derechos, impuestos o recargos percibidos en la importación o con motivo de la importación</p>	<p>This definition in Decree 390 changes the term from <i>tributos aduaneros</i> to <i>derechos e impuestos a la importación</i>. It refers to the obligation of paying duties on import activities.</p>

Table 1 An analysis of customs term definitions (Decree 390, Article 3) (Continued)

Term	Definition (Spanish)	Definition (English)
	<p>de mercancías, salvo los recargos cuyo monto se limite al costo aproximado de servicios prestados o percibidos por la aduana por cuenta de otra autoridad nacional.</p> <p>El impuesto a las ventas causado por la importación de las mercancías al territorio aduanero nacional, está comprendido dentro de esta definición.</p> <p>No se consideran derechos e impuestos a la importación las sanciones, las multas y los recargos al precio de los servicios prestados. Cualquier referencia a “Tributos Aduaneros” en otras normas, debe entenderse como “Derechos e Impuestos a la Importación”.</p>	<p>The term is difficult to fully harmonize with international practices because what it includes or excludes also depends on national legislation regarding taxes and duties. This could lead to imprecise calculations when bringing goods into the country, possibly causing extra costs for the parties involved in the negotiation.</p> <p>The definition is clear because it states which activities represent payments, and which do not. However, it does not mention its relationship to the clearance process (<i>desaduanamiento</i>), where the moment when duties must be paid is of vital importance. Implicitly tied to this term is the term <i>TAN</i>, designating the national geographical area that is subject to customs regulations under national and international law whenever merchandise enters to the Colombian territory.</p>
<p><b>5. Desaduanamiento</b></p>	<p>El cumplimiento de las formalidades aduaneras necesarias para permitir a las mercancías, importarlas para el consumo, ser exportadas o ser sometidas a otro régimen aduanero. Para los regímenes de importación, depósito aduanero y tránsito, comprende desde la presentación de la declaración aduanera hasta la culminación del régimen, y para el régimen de exportación, desde el ingreso de la mercancía al lugar de embarque hasta la culminación del régimen.</p> <p>Cualquier referencia a la expresión “nacionalización” en otras normas, debe entenderse como “desaduanamiento” en la importación de mercancías que quedan en libre circulación.</p>	<p>This definition has changed the term <i>nacionalización</i> to <i>desaduanamiento</i>, demonstrating once again the authors’ efforts to align the new regulations with international language and eliminate unnecessary differences between customs procedures. It did not change the meaning, which refers to the formalities to be carried out when importing or exporting goods or performing other customs procedures. The new regulations also aim to reduce the time the <i>desaduanamiento</i> process takes as it faces the possibility of delays in inspections and other processes due to potential problems with operator competences and technological system sophistication, this is vital for any product but especially when it comes to trade with perishable goods and urgent cargo as the Decree states it in several paragraphs for the import, export and transit of goods Art. 182 specifies 48 hours for importing goods to complete the process once the product arrives to the Customs territory.</p> <p>The definition is generally precise and limits its references to characteristics of the activities involved as submission and acceptance of the declaration, inspection, authorization, payments and collection of the merchandise. However, it also uses terms to which readers of the regulations may assign broader meanings and whose interpretation can be subjective. For instance, <i>formalidades aduaneras</i> (the next term to be analyzed in this article) is a broad term that can be translated to <i>customs formalities</i> in English and involves several different activities to be performed when merchandise crosses the border whether for importing or exporting goods.</p>
<p><b>6. Formalidades aduaneras art. 3</b></p>	<p>Todas las actuaciones o procedimientos que deben ser llevados a cabo por las personas interesadas y por la aduana a los efectos de cumplir con la legislación aduanera.</p>	<p>This term refers to those formalities to be completed that were mentioned beforehand under the concept of <i>desaduanamiento</i> or <i>clearance</i>.</p> <p>The definition is concise as inform the reader to be aware of the compliance of particular requirements before authorities, but also broad as the term is used repeatedly throughout the Decree to cover</p>

**Table 1** An analysis of customs term definitions (Decree 390, Article 3) (Continued)

Term	Definition (Spanish)	Definition (English)
<p><b>7. Levante</b> Art. 3</p>	<p>Es la autorización de la administración aduanera para continuar con el proceso de pago y retiro de las mercancías, como resultado de la aplicación de criterios basados en técnicas de análisis de riesgo, ya sea de manera automática o una vez establecida la conformidad entre lo declarado y lo verificado, de forma física o documental, previo el cumplimiento de los requisitos legales y el otorgamiento de garantía cuando a ello haya lugar.</p>	<p>different procedures. It states “todas las actuaciones o procedimientos,” which translates to “all the activities and procedures that must be implemented by the interested parties and by Customs for the purpose of complying with the Customs legislation”.</p> <p>The term <i>formalidades aduaneras</i> is widely applied in different import, export, and transit regulations, as well as the activities previously addressed in the clearance process. Thus, although its meaning is clear and intends to cover as many procedures as possible, it could be confused with other terms that are not directly customs related but corporative or fiscal related.</p> <p>In the face of international conventions encouraging countries to change to more agile customs processes, this definition of customs formalities is not easy to identify or quantify without more in-depth research. Although the different customs formalities in the new Colombian regulations are aligned with international practices, their extent as a single concept can only be understood after a thorough revision of the entire decree.</p> <p>This term refers to an authorization issued by the customs authorities to make payments and release the merchandise in question, and its definition is straightforward and contains a precise description of the steps involved.</p> <p>Although this definition is related to others such as <i>customs formalities</i>, mentioned above, and <i>clearance formalities</i>, which are similar but require different tasks to be performed at different stages. This outweighs the similarities between the two terms, so they must be kept separate.</p> <p>The <i>levante</i> process depends not only on the fulfillment of legal requirements but on the expertise or consideration of customs officials, whose operational skills are vital to accelerate the process. Throughout the process, the skills of the professionals or officials that perform physical and electronic operations are fundamental. The term <i>levante</i> is highly relevant to the concept of risk management in international trade, as the authorization is not given before inspection of the merchandise and documental correlation is performed. This with the aim of preventing any contamination by illegal or other materials within the logistics of customs procedures that could affect human, animal, or vegetable health and integrity. Thus, this clearance proceeding authorizes all following Customs formalities to release the merchandise.</p>
<p><b>8. Operador económico autorizado</b> (OEA) Art. 34 Nos.1 y 2</p>	<p>El importador, el exportador o el operador de comercio exterior, podrá adquirir la calidad de operador económico autorizado, la que se sustenta en la confianza y seguridad de la cadena logística, de conformidad con las condiciones y requisitos establecidos en el Decreto 3568 de</p>	<p>In the decree, this term evolved from <i>usuario aduanero permanente</i> (UAP) and <i>usuario altamente exportador</i> (ALTEX) to <i>operador económico autorizado</i> (authorized economic operator, or AEO) to align with international standards.</p> <p>This term has a broad scope and is one of the fundamental changes within the new Colombian regulations as part of the country’s</p>



**Table 1** An analysis of customs term definitions (Decree 390, Article 3) (Continued)

Term	Definition (Spanish)	Definition (English)
	<p>2011 o las normas que lo modifiquen, adicionen o sustituyan. Obtenida esta calidad, el operador económico autorizado gozará del tratamiento preferencial previsto en el numeral 2 del artículo 35 de este Decreto.</p>	<p>efforts at trade facilitation based on risk management and surveillance along the entire supply chain.</p> <p>The term denotes an authorization to perform activities and is, in fact, a qualification that can be awarded to one of several figures including importers, exporters, and international trade operators, the goal being to facilitate their performance of international trade activities based on the trustworthiness and security of their logistics chain.</p> <p>The new term brings together two different categories defined in previous regulations that now incorporate security elements. The definition provides clear information, although its scope may be so broad it could hinder understanding of the term's full meaning. Decree 390 provides an extensive description of the figures and activities covered under this qualification, so the definition is relevant to the target group. It has connections to other complex terms, such as <i>operador de comercio exterior</i> (international trade operator), which represents agents, industries, and even places, helping to broaden the definition.</p> <p>As the definition involves various actors, and the concept's purpose is to provide preferential status and speed up the clearance process, a detailed review is necessary to minimize misinterpretations of the law, especially when comparing it to international parameters such as the SAFE Framework of Standards adopted by the World Customs Organization (2018).</p> <p>The AEO is based on the principle of risk management that holds that trustworthiness is the backbone of national and international trade regulation.</p>
<p><b>9. Allanamiento</b> Art. 519</p>	<p>El infractor podrá allanarse a la comisión de la infracción, en cuyo caso las sanciones de multa establecidas en este decreto se reducirán a los siguientes porcentajes, sobre el valor establecido en cada caso:</p> <p>Al veinte por ciento (20%), cuando el infractor reconozca voluntariamente y por escrito haber cometido la infracción, antes de que se notifique el requerimiento especial aduanero.</p> <p>Al cuarenta por ciento (40%), cuando el infractor reconozca por escrito haber cometido la infracción, después de notificado el requerimiento especial aduanero y hasta antes de notificarse la decisión de fondo.</p> <p>Al sesenta por ciento (60%), cuando el infractor reconozca por escrito haber cometido la infracción dentro del término para interponer el recurso contra el acto administrativo que decide de fondo. (...)</p>	<p>In this context, the word <i>allanamiento</i> refers to an act in which an authority partially or entirely waives charges when an offender admits fault. However, the definition lacks precision. Despite specifically stating the manner in which the <i>allanamiento</i> process is to be implemented, the term's meaning is unclear because it features a tautology, using the same term but in verb form: <i>allanarse</i>. The tautology makes it a challenge to understand how the actions affect the subject, in this case the <i>infractor</i> or <i>offender</i>. The description states that the offender "podrá allanarse a la comisión de la infracción" which could be translated as declaring him/herself in a condition of "allanamiento" which is the acceptance by the offender regarding the authorities' demands and consequently the waive on the offender's fee.</p>

**Table 1** An analysis of customs term definitions (Decree 390, Article 3) (Continued)

Term	Definition (Spanish)	Definition (English)
<b>10. Importación. Art. 3</b>	<p>Es la introducción de mercancías de procedencia extranjera al territorio aduanero nacional cumpliendo las formalidades aduaneras previstas en el presente Decreto. También se considera importación, la introducción de mercancías procedentes de un depósito franco al resto del territorio aduanero nacional, en las condiciones previstas en este Decreto.</p>	<p>This definition in the new Colombian decree refers not only to the action of bringing goods into the country's territory from abroad, but also from <i>depósito franco</i> known as "duty free" and explained in article 432, is closely related to <i>Zona Franca</i> or free trade zones in terms or exemption procedures but are not the same. Free trade zones are mentioned in the International Convention but must be thoroughly reviewed because they are not regulated in all countries under World Trade Organization's principles, and this could lead to discrepancies in trade practices. Even more it has its own legal body but as mentioned shares with <i>depósito franco</i> the fact of considering as an import the entrance of goods that comes from those areas to the National Customs Territory but is not referred in this definition.</p>
<b>11. Análisis integral. Art. 3</b>	<p>En el control previo, es el que realiza la autoridad aduanera en la confrontación de la información contenida en los servicios informáticos electrónicos, con la contenida en los documentos de viaje y/o en los documentos que soportan la operación comercial o mediante certificaciones emitidas en el exterior por el responsable del despacho, para establecer si las inconsistencias están o no justificadas, o si se trata de un error de despacho.</p> <p>En el control simultáneo o posterior, es el que realiza la autoridad aduanera para comparar la información contenida en una declaración aduanera respecto de sus documentos soporte, con el propósito de determinar si los errores u omisiones en la descripción de la mercancía, conllevan o no a que la mercancía objeto de control sea diferente a la declarada.</p> <p>En los procesos de fiscalización aduanera, además del análisis integral aplicado en los controles aduaneros de que tratan los incisos anteriores, habrá una amplia libertad probatoria.</p>	<p>This term, which can be translated as <i>comprehensive analysis</i>, also makes reference to the formalities that must be completed under the concept of <i>clearance</i>. In this case, however, the definition is more specific and comprises different procedures, especially those activities that used to be performed without electronic tools. The intent of the changes was to speed up Colombia's customs processes. As the purpose of international conventions is to encourage countries to switch to more agile customs processes, the definition of <i>comprehensive analysis</i> must be adopted, especially by developing countries that are not technologically advanced.</p> <p>In Decree 390, this definition is of vital importance because the activities it describes involve merchandise inspections that are compared with the merchandise's certifications and all other supporting documents. Inspections under this definition must prove there are no discrepancies, meaning that the information on the documents referred to in the definition must match the physical goods.</p> <p>The word <i>integral</i> (comprehensive), which in this context indicates a complete review of all relevant documents, may be clear enough. However, use of the word without specifying the actual activities involved in the analysis leaves the term open-ended.</p> <p>The definition also states that the processes involved are performed in different stages, namely, <i>previo</i> (prior), <i>simultáneo</i> (during), and <i>posterior</i> (after) the control. This makes the definition more precise. In the last paragraph, the definition makes a connection between comprehensive analysis and a different procedure, <i>fiscalización aduanera</i>. It says that they both involve <i>libertad probatoria</i>, which in this context refers to the freedom to produce evidence during the two procedures.</p>

## Analysis of Term Definitions in Decree 390

The terms in this analysis (see Table 1) were selected as a sample from the new Colombian Customs regulation “Decree 390 of 2016” based on their relevance to international trade processes. This section aims to analyze the pertinence, clarity, or lack of information in each of the definitions selected according to the 11-item list of criteria previously mentioned.

Twelve out of 101 definitions will be analyzed according to the quality criteria for intensional definitions. Public and private sector operators, practitioners, and managers carry out trade activities every day and are directly affected by whether or not they have a proper understanding of the rules designed to facilitate international transactions.

Colombia is facing a transitional period to adapt to upcoming new rules and regulations so it can apply the law effectively. To respond to the different challenges imposed by the entry into force of multiple trade agreements, the Colombian government followed guidelines issued by international authorities such as the World Customs Organization that seek to promote the harmonization of customs procedures around the world.

The structure of the following analysis presents the Spanish term found in Decree 390 followed by its definition, also in Spanish. Then, an analysis is performed in English for each of them. It must be clarified that the definitions contained in this paper are taken verbatim from the document, but due to the length of the legal text, is not possible to extract all paragraphs where the terms are mentioned. Likewise, as the terms due to its legal nature are used in various paragraphs throughout the document, at times the full scope of a term’s definition may come too light; reading several passages throughout the entire decree and seeing them applied in different contexts around Customs procedures might provide a wider and forceful understanding of their meaning.

The definitions chosen here are only a sample of the wide range of definitions to be found throughout

Decree 390. Most of those analyzed are defined succinctly at the beginning of the regulation, and others were taken from other sections of the document. The selection was based on prior trade-related knowledge. Experience accumulated over years of close observation of and participation in customs and related activities was of vital importance for defining this specific selection.

Additionally, this analysis intends to highlight the potential effect of terminology as a fundamental tool to meet government goals for integrating Colombia’s customs practices.

## Conclusions

Based on fundamental terminology theory, the pertinence of analyzing highly specialized language and the extent of its contribution to reducing ambiguity and pursuing accurate communication can be seen.

Having looked at Colombia’s Decree 390 from the perspective of terminology as a scientific discipline, we found certain characteristics of its concepts and definitions that were modified in the new set of rules to harmonize with international standards for international trade.

Overall, the new customs regulations pose challenges for readers attempting to accurately interpret them. Companies have been struggling to comply with the regulations in the face of various inconsistencies, leading to unprecedented delays in their implementation. This is probably, at least in part, related to difficulty in understanding certain concepts and definitions and their relationships with associated concepts and complex procedures.

Despite the natural language used in intensional definitions, there were common features between the selected concepts and their respective definitions that affected their quality and accuracy within the specialized context of international customs.

For instance, features like precision and conciseness were commonly found in definitions related

to straightforward actions or procedures. An example is *declaración aduanera*, referred to “as the act or document by which the *declarante* declares the specific Customs procedure applicable to the merchandise and provides the authorities with the information they require”.

However, some of the definitions lacked precision when they referred to concepts with multiple consequences. For instance, the definition of *comercio ilícito* included references to particular circumstances but, to avoid exceptions, the concept as a whole was broadly described so it could cover multiple scenarios and their resulting sanctions. Achieving a complete understanding of such a text and establishing the full range of its legal effects would require the reader to consult several different sets of rules.

Avoidance of hidden definitions as an expression of quality in intensional definitions can be seen in terms like *Importación* where its definition makes reference to *depósito franco* commonly known as “duty free” which shares with *Zona Franca* the procedure of exemption but are two different things with the same consequence which is to consider an import any merchandise that comes from *Zona Franca* or *depósito franco* to the national Customs territory.

Some terms were changed in the new regulations without changing their definitions. This was the case for *desaduanamiento*, related to customs clearance procedures and previously known as *nacionalización*, and *derechos e impuestos a la importación*, which has to do with the taxes paid during import processes and was previously known as *tributos aduaneros*. The latter, *derechos e impuestos a la importación*, began its definition with the same word that begins the term itself: *derechos*, followed by a list of generic taxes and charges that must be paid. This represents a wide range of possible obligations combined with the complexity of being associated with another branch of the country’s tax regulations, meaning that precision does not provide evidence for the quality of this definition in Decree 390.

Another case in which the definition of a concept begins with the concept itself and is consequently difficult to understand is that of *allanamiento*. Here, tautology renders the concept unclear, depriving its readers of easy understanding and making it difficult to identify when the measure should be applied.

Objectivity is another feature used to analyze the quality of definitions. Some of the concepts analyzed evinced greater transparency than others between themselves and their definitions. For instance, the term *levante* did not provide a clear idea of its meaning or what specific procedure it is related to, unlike the new concept *operador económico autorizado*, which is more straightforward; most readers can deduce just from the term that it denotes some kind of faculty or permit to perform a particular task.

In general, as the analysis focused on specialized language, it was evident that the chosen terms were applicable to the target group, and there was no evidence of negative definitions being used. The features most commonly identified in the revised definitions, whether due to their presence or absence, were: precision, conciseness, objectivity, and the use of hidden definitions.

In several instances, multiple features were found in individual definitions, which increased their complexity and that of their relationships to other concepts.

Specialized language in an international context faces additional challenges because the intent of harmonizing international rules involves a common understanding of both legal instructions and the complexities of proper translation to and from multiple languages. Thus, terminology as a scientific discipline plays a vital role in addressing a complex collection of information that needs to be clearly understood not only by a select group of experts but by a wide range of people from different backgrounds who must deal with customs regulations every day, whether in executive or operational roles.

## References

- Brannen, M. Y., Piekkari, R., and Tietze, S. (2014). The multifaceted role of language in international business: Unpacking the forms, functions and features of a critical challenge to MNC theory and performance. *Journal of International Business Studies JIBS*, 45(5), 495-507.
- International Standardization Organization (ISO). (2000). *Terminology work, Vocabulary, Part 1: Theory and application* (ISO Standard N.º 1087-1).
- International Standardization Organization (ISO). (2011). *Terminological entries in standards, Part 1: General requirements and examples of presentation* (ISO Standard N.º 1024-1, p. 57).
- International Standardization Organization. (2012). *Terminology Work—Principles and Methods: International Organization for Standardization* (ISO Standard N.º 704).
- Kockaert, H. J., and Steurs, F. (2015). *Handbook of terminology*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Löckinger, G., Kockaert, H., and Budin, G. (2015). *Handbook of terminology*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Retrieved from <https://doi.org/10.1075/hot.1.int1>
- Ministerio de Hacienda y Crédito Público. República de Colombia. Decreto 2685, 28 de diciembre, 1999.
- Ministerio de Hacienda y Crédito Público. República de Colombia. Decreto 390, 7 de marzo, 2016. Retrieved September 7, 2018, from: [https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-14747\\_documento.pdf](https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-14747_documento.pdf)
- Warburton, K. (2015). Managing terminology in commercial environments. In H. J. Kockaert, and F. Steurs (Eds.), *Handbook of terminology*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- World Customs Organization (WCO). (2018). SAFE Framework of Standards to Secure and Facilitate Global Trade. Retrieved from: <http://www.wcoomd.org/-/media/wco/public/global/pdf/topics/facilitation/instruments-and-tools/tools/safe-package/safe-framework-of-standards.pdf?la=en>
- World Customs Organization (WCO). (2008). International Convention on the Simplification and Harmonization of Customs Procedures (as amended). (Revised Kyoto Convention). Retrieved September 7, 2018, from: [http://www.wcoomd.org/-/media/wco/public/global/pdf/topics/facilitation/instruments-and-tools/conventions/kyoto-convention/revised-kyoto-convention/body\\_gen-annex-and-specific-annexes.pdf?la=en](http://www.wcoomd.org/-/media/wco/public/global/pdf/topics/facilitation/instruments-and-tools/conventions/kyoto-convention/revised-kyoto-convention/body_gen-annex-and-specific-annexes.pdf?la=en)

**How to reference this article:** Díaz-Vásquez, Juan Carlos and Guerra-Aranguren, Maria Alexandra (2019). Term definitions and their impact on accurate communication within international customs practices. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(3), 637-650. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n03a08





*Con un nudo en la garganta*, (2014, acrílico sobre lienzo, 100 x 140 cm)



# ¿HAY LUGAR AÚN PARA OTRO ENFOQUE EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS? UNA RESEÑA DE *SCAFFOLDED LANGUAGE EMERGENCE IN THE CLASSROOM: FROM THEORY TO PRACTICE*

**Norman Darío Gómez-Hernández**

M. A. Didáctica de la Traducción,  
Universidad de Antioquia, Colombia.  
Doctorando, Didáctica de la Traducción, Facultad de Traducción, Lingüística y Estudios Culturales (FTSK), Alemania (Becario Colciencias "Doctorando Exterior 646" 2015-2019). Miembro grupo de investigación en Traducción y Nuevas Tecnologías TNT.  
In der kleinen Au 2, 76726.  
Germersheim, Alemania.  
ngomezhe@students.uni-mainz.de

A pesar de que en nuestros días es cada vez más obvia la necesidad de aprender no solo una, sino varias lenguas extranjeras, aún se siguen utilizando enfoques y métodos para su enseñanza que vieron su luz varios siglos atrás. Y, sorprendentemente, en la práctica, estas maneras de enseñar prevalecen en muchos ambientes educativos de Occidente, aunque se quiera mostrar lo contrario. Tal prevalencia, para Kiraly (2017), se debe a que:

[...] los enfoques alternativos al paradigma de la 'información empaquetada' en la enseñanza de las lenguas extranjeras han surgido sin cesar [...] Pero prácticamente todos ellos han sido abandonados finalmente, dejando como victoriosa esa práctica que considero aún como totalmente transmisionista, consistente en el intento de transferir trozos de conocimiento sobre una lengua a sus potenciales aprendices...<sup>1</sup> (Kiraly, en Kiraly y Signer, 2017, p. 11).

Pero, aunque de algún modo tales enfoques y métodos parecen funcionar, estos demuestran poca efectividad ante las necesidades de nuestro mundo cambiante, quizás por su apego a una epistemología positivista que defiende la existencia de un conocimiento externo a los estudiantes (cf. Rutherford, 1987, p. 209 y Dalke *et al.*, 2007, p. 111, citados en Kiraly, 2017, p. 11) y que es visto como "... un conjunto de hechos que pueden y deben ser transmitidos del profesor (y del libro) a los alumnos" (Meddings y Thornbury, 2009, p. 14).

En un intento por ofrecer una alternativa diferenciadora y mejor fundamentada, los autores de *Scaffolded Language Emergence in the Classroom*, Don Kiraly y Sarah Signer, describen el enfoque SLE (*scaffolded language emergence*)<sup>2</sup> de forma concisa, en este libro de solo 144 páginas. Basados en sus experiencias como creador y promotor del enfoque, el primero, y como analista de una serie de tesis sobre dicho enfoque, la segunda, ellos explican cómo esta propuesta está orientada al apren-

**Título:** *Scaffolded Language Emergence in the Classroom: From Theory to Practice*

**Autores:** Donald Kiraly y Sarah Signer

**Editorial:** Frank & Timme

**Año de publicación:** 2017

**Número de páginas:** 144

**ISBN:** 978-3-7329-0259-0

1 Traducción propia, en esta y las citas subsiguientes.

2 Renombrado como Emergencia de las lenguas adicionales, en la versión en español.

dizaje de una segunda (tercera, cuarta...) lengua de manera más efectiva, interactiva, colaborativa y auténtica. Sin recurrir a elaborados artilugios lingüísticos, pero conservando la terminología necesaria para la comprensión de la temática, los autores presentan, de manera clara y detallada, esta innovadora propuesta que tiene sus orígenes en una variedad de enfoques humanistas que la preceden y de los que se decanta lo mejor para crear su propia epistemología.

El libro sugiere el SLE como un enfoque post-método ante la ineficacia de los llamados 'métodos tradicionales' en diferentes entornos, lo que hace casi obligatoria una revisión y actualización (por no decir, una completa reestructuración) de las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras que siguen métodos instrucionistas:

La premisa clave sostiene que tiene que existir un uso verdadero de actos de comunicación auténticos para que suceda la emergencia de la lengua [...] y no única, o principalmente, un uso de tareas artificiales o totalmente controladas por los autores de los libros de enseñanza o por los profesores. (pp. 17-18)

654

Este enfoque en particular se orienta a la enseñanza de lenguas para un público mayormente adulto (aunque no necesariamente universitario) sin conocimientos, o con un conocimiento incipiente, de la lengua objeto de estudio. También nos invita a reflexionar sobre la poca efectividad que los métodos tradicionales (centrados en el profesor, y basados en contenidos lexicales y gramaticales) ofrecen a los aprendices adultos de lenguas y con necesidades de aprendizaje específicas, necesidades que no pueden suplirse con la enseñanza centrada en el profesor y la "tiza y tablero", o con sus versiones modernas de computador y proyector (las cuales resultan casi idénticas en cuanto a las opciones de interacción que ofrecen en el aula de lenguas). Este enfoque humanista promueve una enseñanza centrada en la emergencia paulatina del lenguaje en el individuo y en la comunidad lingüística creada en el aula de clase, como producto de una construcción propia y apoyada por el entorno inmediato, con un trabajo conjunto en pro de la creación

de la nueva lengua. Tal emergencia se opone a la instrucción tradicional, que conlleva necesariamente un "trasvase" de información, siempre en la dirección, profesor-alumno. A continuación, se presenta una breve mirada a los temas y capítulos desarrollados en el libro:

La obra se divide en dos secciones principales y una corta sección más, a modo de conclusión.

### **Sección I. Génesis y pilares teóricos del enfoque SLE (escrita por Don Kiraly)**

Después de una introducción, donde el profesor Kiraly critica la prevalencia de un único método de enseñanza de lengua durante siglos, él plantea por qué algunos métodos alternativos a la gramática-traducción han fracasado en su intento por ofrecer otras opciones de enseñanza. En los seis capítulos siguientes, Kiraly se refiere a la génesis y la fundamentación teórica del enfoque SLE y a cómo surge a partir de sus experiencias, de más de tres décadas, en enseñanza de lenguas. Aquí se incluyen conceptos como el constructivismo social y las zonas de desarrollo próximo (ZDP) de Vigotsky; el enfoque *estructuro-global audiovisual* (SGAV); la *respuesta física total*, y el *enfoque natural* de Krashen. Igualmente, importantes en este enfoque son la teoría de la complejidad, y el andamiaje o *scaffolding*, propuesto por Jerome Brunner.

Los dos capítulos iniciales explican cómo surge el enfoque SLE dentro del proyecto de enseñanza de lenguas "B1 en 9 meses" creado para iniciar, fomentar y mejorar la emergencia de lenguas adicionales en estudiantes adultos de la Facultad de Traducción, Lingüística y Estudios Culturales (FTSK) de la Universidad Johannes Gutenberg, en Alemania. También se refieren a cómo se ha utilizado para facilitar el aprendizaje de los estudiantes en cursos de 13 lenguas diferentes, llevándolos de un nivel de suficiencia cero a un nivel medio en las respectivas lenguas. Kiraly justifica la necesidad de este enfoque alternativo, que él incluye dentro de la categoría post-método, y aclara que el SLE se basa, entre otros aspectos, en una concepción socioconstructivista y



en premisas del pensamiento complejo, que ven el lenguaje como fenómeno holístico que surge a partir de actividades autenticadas y de la inclusión de la corporalidad en el aprendizaje.

En los capítulos 3 y 4 se describen los enfoques y métodos en que se inspiró el SLE, principalmente el enfoque humanista para el aprendizaje de las lenguas conocido como SGAV, el *enfoque natural*, y la *respuesta física total*. Se explica cómo las actividades de dichas propuestas, centradas en la reinserción de factores físicos, emocionales y sociales como complemento a los aspectos cognitivos, contribuyeron al enfoque. De igual manera, el autor argumenta las diferencias entre el *enfoque natural* y el paradigma socioconstructivista para la adquisición del lenguaje, dos epistemologías radicalmente diferentes que, sin embargo, se conjugan de alguna manera en el SLE.

El capítulo 5 presenta el concepto de emergencia desde la perspectiva del pensamiento complejo como el segundo principio subyacente del enfoque SLE. Aquí son importantes las entidades anidadas que funcionan como sistemas “autogeneradores (autopoiéticos)”, “autorreguladores” y “adaptativos”. También se enfatiza la importancia del andamiaje o *scaffolding*, como una perspectiva pedagógica transformacional, donde se entiende que el conocimiento se desarrolla a través de la interacción iterativa, dinámica y comunicativa, en lugar de la recepción, la práctica repetitiva y la acumulación (p. 48). Fundamental es también la diferenciación entre las potencialidades (*affordances*) y lo que tradicionalmente se conoce como el *input*, puesto que las primeras posibilitan una transformación en la comprensión del proceso de aprendizaje como una negociación de significados con los demás, y con el entorno social, material y de experiencias.

El capítulo 6, último de esta primera sección, hace un recuento de las ideas, conceptos, y hallazgos presentados en el libro y busca presentar algunos lineamientos pedagógicos de utilidad para quienes deseen utilizar el SLE en sus actividades de enseñanza, aclarando que estas son solo posibilidades

en el extenso universo de opciones que ofrece la complejidad.

## Sección II. De la teoría al uso práctico (escrita por Sarah Signer)

En sus cinco capítulos, la profesora Signer analiza, de manera rigurosa, el contenido de siete tesis de estudiantes de grado y de maestría de la Facultad de Traducción, Lingüística y Estudios Culturales (FTSK). En dichas tesis, los estudiantes plasman los resultados de sus investigaciones y observaciones sobre el desarrollo y la efectividad de los cursos que se han realizado en esa facultad durante los últimos diez años, usando el enfoque SLE. La intención de la profesora Signer es describir el uso práctico del enfoque, analizando anotaciones y citas extraídas de las tesis mencionadas. Ella recurre a este procedimiento pues, como aclara, nunca ha dirigido ni participado de un curso con ese enfoque.

No obstante, y a pesar de la subjetividad inherente a un estudio como éste, ella hace un análisis interesante de cómo se reflejan en las tesis los conceptos de las potencialidades, los significantes y la personalización (capítulo 7); cómo los cursos basados en SLE se apartan de la enseñanza tradicional, y cómo enfatizan en el aprendizaje autónomo (capítulo 8); y cómo se refleja la autonomía y la colaboración en los entornos SLE, así como el desempeño de los facilitadores en contextos diferentes a las aulas tradicionales (capítulo 9). En el capítulo 10, se describen las características comunes de un salón de clase con el enfoque SLE. En oposición a un salón de clases convencional, el aula de SLE demanda mayor espacio, y un mobiliario mínimo, para posibilitar el libre movimiento y la interacción dinámica necesaria para la enseñanza con este enfoque. Igualmente se invita al desarrollo de actividades en otros entornos y al aire libre, donde las interacciones sean más auténticas.

En el capítulo 11, la profesora Signer explica cómo el enfoque SLE crea el puente entre el andamiaje inicial y la emergencia básica del lenguaje adicional, gracias a aspectos inherentes a estos cursos,



como el condicionamiento de comunicarse únicamente en la lengua extranjera desde el inicio de los cursos, el fomento de la corrección constructiva que propenda a la autocorrección, la revisión por pares, o integrada en actividades orientadas a corregir faltas recurrentes, pero de forma inadvertida (corrección proléptica). La preferencia de la fluidez sobre la precisión también es un aspecto destacable de este enfoque: “el énfasis principal debe estar en la habilidad para comunicarse de manera efectiva, no en el uso perfecto, casi nativo del idioma” (p. 120). Este capítulo concluye con ejemplos y citas de cómo la emergencia se refleja en tres aspectos: el incremento de vocabulario no enseñado explícitamente en la clase, el descubrimiento de reglas gramaticales por los mismos estudiantes, y el uso espontáneo de la lengua adicional que hacen los estudiantes por fuera de la clase.

### Sección III. Un prólogo... en lugar de una conclusión (escrita por Don Kiraly)

656

El libro concluye con un breve capítulo del profesor Kiraly (capítulo 12), donde se hace un recuento de los conceptos básicos del enfoque y se brindan una serie de recomendaciones para el diseño de los cursos SLE. El capítulo final se escribe a modo de invitación a los posibles facilitadores para que consideren este enfoque dentro de sus prácticas de enseñanza de lenguas extranjeras, recordando que éste no se debe entender como un método, sino como un enfoque, es decir, como “un conjunto de suposiciones entrelazadas que surgen de manera abductiva” (p. 9). Kiraly es enfático en que el SLE fomenta la flexibilidad en el uso de las actividades para adaptarse a la complejidad de cada situación de aprendizaje, y que cada facilitador deberá adaptar sus cursos a la realidad específica de sus alumnos, ofreciendo el andamiaje necesario y aprovechando al máximo las potencialidades ofrecidas por el entorno, el trabajo colaborativo, la personificación del aprendizaje, y el fomento de la complejidad.

A modo de conclusión, se puede decir que esta obra tiene una importancia innegable, tanto en el campo pedagógico como en el didáctico, por no

referirse específicamente a un método o guía de trabajo, sino a un enfoque con grandes posibilidades de éxito, como se ha demostrado empíricamente, aunque en un contexto reducido hasta el momento (la Facultad de Traducción, Lingüística y Estudios Culturales, FTSK). Lo anterior debido a que el libro aborda una temática de amplia trascendencia y de aplicación general, como es la enseñanza de lenguas extranjeras para el público adulto, sin restringirse a un idioma en particular. Igualmente, la división de la obra en una sección teórica y otra sobre la aplicación práctica permite comprender la funcionalidad del enfoque de manera fácil e interesante.

La obra demuestra convincentemente la manera en que el enfoque SLE conglomerar conceptos de varios enfoques humanistas para el aprendizaje de lenguas en una sola propuesta epistemológica —tales como la personificación del lenguaje, el andamiaje, las potencialidades, las actividades auténticas (y autenticadas), la emergencia, y la inclusión de la complejidad. Además, explica cómo la flexibilidad y versatilidad, necesarias para adaptarse al contexto complejo del aula, permiten que cada facilitador adapte sus cursos a la realidad específica de sus alumnos ofreciendo el andamiaje necesario y aprovechando al máximo las potencialidades ofrecidas por el entorno.

Se puede observar en la obra que el enfoque presentado puede, inicialmente, despertar cierto rechazo por parte de los profesores-facilitadores, e incluso de los mismos estudiantes. Tal como lo observa la profesora Signer, la mayoría de los facilitadores (en los cursos de la FTSK) provenían de entornos centrados en el profesor lo que, lógicamente, produce:

un cierto grado de escepticismo hacia el enfoque propuesto, lo que no es muy sorprendente debido a que todos los estudiantes-facilitadores habían tenido amplia experiencia estudiando varias lenguas extranjeras basadas en métodos convencionales. (Signer, en Kiraly y Signer, 2017, p. 100)

Una reacción similar puede ocurrir también con algunos estudiantes:

Años de enseñanza tradicional centrada en el profesor, en entornos educativos institucionalizados, tienen necesariamente algún impacto, sin importar cuán abiertos y flexibles sean los estudiantes. (Signer, en Kiraly y Signer, 2017, p. 90).

Ciertamente, la adopción del enfoque requiere de un cambio de mentalidad respecto a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, pues no resulta fácil romper los moldes forjados durante una larga tradición educativa. Sin embargo, Kiraly llama la atención respecto a que:

no puede haber una única, mejor manera de enseñar lenguas extranjeras; solo puede haber maneras más o menos útiles, en términos pragmáticos, para un momento dado o inclusive para cada grupo específico de aprendices. (Kiraly, en Kiraly y Signer 2017, p. 134)

Tras usar esta propuesta didáctica activamente en mis propias clases de lenguas por más de tres años, he podido constatar su validez y efectividad en el contexto universitario alemán, y con alumnos de lenguas altamente comprometidos. Igualmente, mi experiencia en la enseñanza de lenguas extranjeras con universitarios colombianos me hace ser positivo respecto a su viabilidad y efectividad en el contexto latinoamericano. Por

tal razón, el profesor Kiraly y yo hemos publicado una segunda versión de esta obra bajo el título *SLE: Un enfoque didáctico para fomentar la emergencia de lenguas adicionales* (Kiraly y Gómez, 2019), dirigida y adaptada al público de habla hispana. Si quienes han aprendido una o más lenguas extranjeras con los métodos convencionales aún se preguntan “¿para qué cambiar lo que ha funcionado hasta ahora, si pudimos aprender de la forma tradicional?”, seguramente podrán encontrar respuestas interesantes a tal interrogante al leer este pequeño libro o su versión en español. Pues en él se demuestra que siempre puede haber espacio para enfoques ‘alternativos’ para la enseñanza de las lenguas, más aún cuando estos también fomentan el desarrollo de la autonomía, el trabajo colaborativo y otros aspectos humanistas que contribuyen a la formación integral de los estudiantes.

## Referencias

- Kiraly, D. y Gómez, N. (2019). *SLE: Un enfoque didáctico para fomentar la emergencia de lenguas adicionales*. Munich: AVM.
- Meddings, L. y Thornbury, S. (2009). *Teaching unplugged: Dogme in English language teaching*. Surrey: Delta Publishing.

**How to reference this article:** Gómez-Hernández, Norman Darío (2019). ¿Hay lugar aún para otro enfoque en la enseñanza de lenguas? una reseña de *Scaffolding Language Emergence in the Classroom: From Theory to Practice*. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(3), 653-657. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n03a11





A  
U  
T  
H  
O  
R  
  
S  
U  
I  
D  
E  
L  
I  
N  
E  
S

*Y... te sacarán los ojos* (2014, acrílico sobre lienzo, 80 x 90 cm)





# Íkala

## Revista de Lenguaje y Cultura

Medellín, Colombia, Vol. 24, Issue 3  
September-December, 2019 / pp. 457-664 / Medellín, Colombia  
ISSN 0123-3432 / [www.udea.edu.co/ikala](http://www.udea.edu.co/ikala)

### AUTHOR GUIDELINES

With the purpose of making room for diverse voices and languages, and looking to maintain conformity with international standards in scientific journals, *Íkala* advises authors to follow the guidelines below, which are designed to make file uploading easier, and to get a prompt review of your manuscript.

#### Procedure to register and upload your manuscript on the platform

*Íkala* works on an Open Journal System (OJS) publishing platform, in order to ensure a transparent process of reviewing and editorial preparation for authors, editors and reviewers. No article processing charges (APCs) are levied on authors to get their manuscripts reviewed and published.

To register and upload a manuscript for review on the OJS, please follow the steps below:

1. Register as an author on <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/user/register>. At the time of uploading your submission, please fill in the metadata

requested, including a physical address and one institutional e-mail, if possible.

2. Submissions sent to *Íkala* must be original and not have been published. Submissions having been completely or partially published, or which are in the process of being published somewhere will be declined, regardless of the publication channel used.
3. In the case of Empirical Studies it is mandatory to provide the informed consents wholly and legibly. When participants are minors, the informed consent must be signed by parents or legal guardians. The informed consent shall comply with the standards of this instrument (Refer to the Ethics section for more details on this).
4. When submitting a paper for peer-reviewing, please do not consider too strictly the date of submission, since reception of submissions does not imply their automatic publication or their publication in a specific issue. Instead, we schedule papers for publication in a specific issue, on the basis of their acceptance for publication by reviewers.

661

*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*

5. Submissions should be between 8,000-11,000 words and must be prepared strictly according to APA (2012, 6<sup>th</sup> ed.) norms. For literature reviews, a word count of 40 thousand words, and no less than 50 reference entries, is deemed acceptable.
6. An abstract in English, Spanish, and French languages, as well as five keywords as a minimum must be inserted in the metadata of the submission. Abstracts must be accurate, coherent and concise, and reflect content. For some guide on the selection of keywords, refer to Unesco's Thesaurus. Abstracts in Empirical Studies must state clearly an introduction, a method, results and discussion. Abstracts for other kinds of articles must follow APA norms (2012, pp. 25-27). The Director/Editor is responsible for verifying abstracts follow these norms.
7. The Director/Editor is responsible for verifying the pertinence of submissions, according to *Íkala's* sections, namely: Empirical Studies, Literature Reviews, Theoretical Articles, Methodological Articles, Case Studies and Book Reviews.
8. After a first preliminary reading, submissions which are deemed unsuitable (beyond the scope of the journal, with serious methodological flaws, etc.) shall be declined. Submissions which conform to the submission guidelines stated by *Íkala* will undergo a double-blind peer-review process.

### Editorial process

1. *Íkala* will conduct a preliminary reading of any new submission to check compliance with Author guidelines and editorial standards. This may take up to 4 weeks, depending on the volume of new submissions to check. After that you may be required to make some changes. After having received satisfactorily any required amendments, you will

be notified the peer-review process has started. *Íkala* will take two weeks to find two reviewers. In case reviewers cannot be found, the submission will be declined and a communication will be sent to the author.

2. Reviewers who accept the request will be given up to three weeks to complete their review.
3. If and when both reviewers do not commit to do the review, the submission will be declined and a communication will be sent to the author.
4. In case one of the reviewers fails to complete the review, the final decision could be made by the Director-Editor based on the available review and her objective criteria. The same applies for conflicting reviews.
5. Reviewers will provide comments to help authors strengthen their submission. Therefore, it is expected authors fulfill reviewers' suggestions and re-submit a revised version within three weeks, so that their manuscript undergoes a second review.
6. Once a submission is accepted, relying upon the reviewers' evaluation, submissions are submitted for copyediting, as a result of which authors may be asked to approve grammar, syntax, lexical, APA norms, changes suggested, or to complete/modify any given passage, etc.
7. Author(s) will be required to make some further revisions and approve the respective versions in the copyediting and proofreading stages. No substantial amendments will be introduced after your manuscript has been accepted for publication, other than those suggested or deemed necessary by the editors.
8. Two (2) copies will be sent to the author(s)'s mailing address.

9. Should the submission be an outcome of a research project, authors must specify the name and code of the project, the institution where the project was carried out and the funding sources. Should it be the result of a thesis, seminar or conference presentation, the name of the institution or the title, venue and date of the event must be specified.
10. The Editorial Board is responsible for the journal's policies and serves as a consultant of the Director/Editor, who also reserves the right to decline submissions which do not conform to the aforementioned author guidelines.
11. All submissions published in *Íkala* have free online access, under Creative Commons' license CC BY-NC.

### **Publishing Ethics and Malpractice Statement**

When you submit a manuscript for publication in *Íkala*, you agree you have not submitted it, as a whole or in part, previously or simultaneously, for consideration in another journal. Also, you agree your work is original, any significant third-party contribution is properly acknowledged, and all the authors have their corresponding authorship attribution.

In the spirit of honest advance in knowledge, *Íkala* strives to ensure that any material published strictly follows the ethical guidelines widely accepted in the field of scientific publications, including Ethics in Research (please see the Code of Ethics in Research at Universidad de Antioquia on <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/e79da6b4-1402-496b-88bc-0dc0321ba827/codigo-etica-udea.pdf?MOD=AJPERES>) Therefore, redundant or partial publication practices are deemed non-acceptable. Editors shall reserve the right to reject any manuscript submitted for peer-reviewing by authors or institutions

that have been detected to have incurred in such a malpractice before. The same applies to any work that uses data from the same database without justified reason, and fails to include transparent cross-references to those previous publications. When such an event is detected, prompt notice will be issued to the affected publications and/or editors.

In the same line, plagiarism and self-plagiarism are not tolerated at *Íkala*. Therefore, authors are urged to treat references and citations with extreme care, so that proper attribution is given to any work that has served as a reference for the authors' own work. There are well-defined procedures to cope with this malpractice in the publishing sector. (See [http://publicationethics.org/files/u7140/plagiarism\\_A.pdf](http://publicationethics.org/files/u7140/plagiarism_A.pdf)). On the other hand, since recurring self-citation reflects some lack of objectivity, authors are encouraged to limit self-citations to up to 8-10 percent of a manuscript.

As a member of CrossRef, *Íkala* can now use CrossCheck, a similitude checker and plagiarism detection service powered by iThenticate. All manuscripts approved for publication in *Íkala* will undergo this screening for originality. Thus, *Íkala* expects to avoid misconducts such as plagiarism, multiple submission, redundant or duplicate publication, and to ensure transparency and value added in its published material.

When encountering any issue in this regard, *Íkala* will proceed as follows:

A low and medium percentage of similarity will be treated pedagogically: the submission shall be sent back to authors for revision. A higher percentage shall give cause for rejection and the refusal to consider any further submission by the author or authors involved.

Learn more in: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/about/submissions#authorGuidelines>



Teléfono: (574) 219 53 30. Telefax: (574) 219 50 13  
Correo electrónico: [imprenta@udea.edu.co](mailto:imprenta@udea.edu.co)  
Noviembre del 2019



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Escuela de Idiomas

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

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



**PRESENTATION**

*Dr. Doris Correa* ..... **467-468**

**EMPIRICAL STUDIES**

Attitudes Toward Communicative Language Teaching: The Case of EFL Learners and Teachers  
*Mohammad Khatib & Arezoo Ashoori Tootkaboni* ..... **471-485**

Les pratiques des apprenants du français langue étrangère lors de la rédaction d'un résumé dans la LMOOC Paroles de FLE  
*Rana Hasan Kandeel* ..... **487-502**

Destrezas léxicas en la escritura formal e informal de estudiantes de español como segunda lengua y como lengua de herencia: un estudio comparativo  
*Rosalva Alamillo* ..... **503-519**

L'arabe standard et l'algérien: Une approche sociolinguistique et un analyse grammaticale  
*Nassima Kerras et Moulay Lahssan Baya* ..... **521-535**

**CASE STUDIES**

La enseñanza en equipo como un modelo alternativo en la formación práctica de profesores de inglés: un estudio de caso en Chile  
*Malba Barahona y Ximena Ibaceta* ..... **539-553**

Análisis de errores y retroalimentaciones correctivas en interacciones español-portugués mediante el contexto teletándem  
*Consuelo Aponte-Montejo* ..... **555-573**

Transmediação do livro-alfabeto *Hoje Sinto-me...*: Uma leitura comparativa de duas edições  
*Inês Costa* ..... **575-588**

Feminidades contraesencialistas en la dramaturgia argentina de la posdictadura: Un estudio comparado de las regiones Noroeste y Patagonia  
*Mauricio Tossi* ..... **589-604**

**THEORETICAL ARTICLES**

Cómo fomentar el espíritu crítico en los futuros docentes de inglés desde la formación: fundamentos y propuestas  
*María Amor Barros-del Río* ..... **607-618**

¿Locuciones nominales o compuestos sintagmáticos? A propósito del español del Valle de Aburrá  
*José Luis Orduña-López* ..... **619-636**

Term Definitions and Their Impact on Accurate Communication within International Customs Practices  
*Juan Carlos Díaz-Vásquez & María Alexandra Guerra-Aranguren* ..... **637-650**

**BOOK REVIEW**

¿Hay lugar aún para otro enfoque en la enseñanza de lenguas? Una reseña de *Scaffolded Language Emergence in the Classroom: From Theory to Practice*  
*Norman Darío Gómez-Hernández* ..... **653-657**

**AUTHOR GUIDELINES** ..... **661-663**

Medellín, Colombia

