



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Vol. 25, Issue 1 / January-April, 2020 / ISSN 0123-3432

ÍKALA

Revista de Lenguaje y Cultura

Artista: Clara Inés Arias Toro

Profesora e investigadora jubilada de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia, desde 2009 la artista se dedica al grabado como una manera de explorar aspectos del ser humano en su relación con la naturaleza y el universo. En 2019 comenzó a incursionar en el color. Ha participado en muestras colectivas locales de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, la ciudad de Medellín y el departamento de Antioquia.

Contacto: clariaspeale@gmail.com

Carátula: “Chocó, Pacífico” (P/E 2019. Linóleo, 14 x 23 cm)

Separadores: “Ternuras de Afganistán 1” (2019, 12 x 19,5 cm, aguafuerte, aguatinta y barniz blando en zinc), “Asombro” (2019, 19,5 x 28 cm, linóleo), “Descubrimiento” (2016, 28 x 20,7 cm punta seca en Tetrapak), “Sueño soñado” (2019, 14 x 23 cm, linóleo), Sin título (2019, 27 x 25 cm, linóleo), Sin título (2019, 21,4 x 22 cm, linóleo), “Ternuras de Afganistán 4” (2019, 12 x 19,5 cm, aguafuerte, aguatinta y barniz blando en zinc)

Íkala

Revista de Lenguaje y Cultura

Vol. 25, Issue 1 /January-April, 2020 / pp. 1-274
Medellín, Colombia



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Escuela de Idiomas



**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 *Íkala* accepts original and unpublished articles in all languages, while its major releases are on English, Spanish, and French.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.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Universidad de Antioquia

Rector: M. S. John Jairo Arboleda Céspedes

Escuela de Idiomas

Directora: Dra. Paula Andrea Echeverri Sucerquia

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

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

ADJUNCT EDITORS

Ana Isabel García Tesoro

Doctora en Lengua Española, Universidad Autónoma de Madrid, España. Profesora de cátedra, Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia, Medellín

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

Gabriel Quiroz Herrera

Doctor en Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España. Profesor titular, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia, Medellín

E-mail: gabriel.quiroz@udea.edu.co

Wilson Orozco

Doctor en Humanidades, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España. Profesor titular, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia, Medellín

E-mail: wilson.orozco@udea.edu.co

EDITORIAL COMMITTEE

Adriana González Moncada

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

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

Francisco Salgado-Robles

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

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 Lingüística, Universidade Federal da Paraíba, Brasil. carlareichmann@hotmail.com

Carme Bach

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

Carsten Sinner

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

César Félix-Brasdefer

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

Christian Puren

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

Christiane Nord

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

Cristina Sánchez

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

Elana Shohamy

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

Gillian Moss

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

Graham Crookes

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

Isabel Durán

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

Isabel García Izquierdo

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

Jorge Mauricio Molina Mejía

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

Manuel Gutiérrez

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

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

Marcela Rivadeneira

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

Marta Fairclough

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

Roberto Mayoral

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

Silvia Montero

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

TECHNICAL TEAM

SUPPORTING STAFF**EDITORIAL ASSISTANT**

Maria Luisa Valencia Duarte
edicionrevistaikala@udea.edu.co

PROGRAMMING AUXILIARY

Fernando Ríos Mazo

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

ADMINISTRATIVE AUXILIARY

Luisa Fernanda Orozco

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

FILE CONVERSION ASSISTANT

Luisa Fernanda Orozco

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

COPYEDITORS

English:

Shannon L. Kirby

ShannonLKirby@gmail.com

Spanish:

Juan Fernando Saldarriaga Restrepo

mercurimerlinfederico@gmail.com

Maria Luisa Valencia Duarte

luisa.valencia@udea.edu.co

TRANSLATION

French:

Daniela Musialek

musdanka@gmail.com

DESIGN: COVER AND PARATEXTS

Imprenta Universidad de Antioquia

imprenta@udea.edu.co

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

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

ISSN: 0123-3432

E-ISSN: 2145-566X

DOI: 10.17533/udea.ikala

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

Published since: 1996

Format: 20.7 cm x 29.7 cm

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

Escuela de Idiomas. Universidad de Antioquia.

Calle 70 N.º 52-21

Medellín, Colombia

Phone: (+574) 219 87 91

Fax: (+574) 219 57 81

Email: revistaikala@udea.edu.co

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

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

Phone: (+574) 219 87 91

Fax: (+574) 219 57 81

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

Exchange Request

Mr. Raúl Absalón Palma Arango

Universidad de Antioquia, Escuela de Idiomas

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

Phone: (+574) 219 57 92

Fax: (+574) 219 57 81

Email: raul.palma@udea.edu.co

©2019 Universidad de Antioquia, School of Languages

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

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura. Vol. 25, Issue 1 (January-April, 2020), pp. 1-274, ISSN 0123-3432





PRESENTATION

Dr. Doris Correa

11-13



EMPIRICAL STUDIES

Fostering Critical Intercultural Awareness Among efl Students Through Critical Discourse Analysis

Abduljalil Nasr Hazaee

17-33

Using Collaborative Action Research to Address Bullying and Violence in a Colombian High School EFL Classroom

Yecid Ortega

35-54

The Effects of Collaborative and Non-Collaborative Approaches to Teaching Reading Strategies on Iranian EFL Learners' Reading Comprehension and Attitude toward Reading

Azadeh Rajaei, Seyed Hassan Talebi, Shirin Abadikhah

55-73

La fuerza en la construcción del marco teórico en artículos científicos: un análisis desde la lingüística sistémica funcional

Norma Patricia Barletta, Diana Judith Chamorro, Jorge Mizuno

75-91

Construcción discursiva multimodal sobre la educación inclusiva de los dos candidatos presidenciales más votados en las elecciones de Chile 2017

Patricia Baeza Duffy, Liliana Vásquez-Rocca, Dominique Manghi Haquin

93-112



CASE STUDIES

Relatos y experiencias de profesores colombianos de inglés sobre el Programa Nacional de Bilingüismo: tres retratos que forjan su recorrido de formación

Nelly Sierra Ospina

115-135

Governmental professional development initiatives for the implementation of language policies and curriculum guidelines: Secondary school teachers' experiences, challenges and views

Ana María Sierra-Piedrahita, Paula Andrea Echeverri-Sucerquia

137-152

T
A
B
L
E

D
F

C
O
N
T
E
N
T
S



PEDAGOGICAL EXPERIENCE

Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en un programa de adquisición de la lengua criollo haitiana en Chile

Valeria Sumonte-Rojas

155-170



METHODOLOGICAL ARTICLES

Transmutación texto-ilustración: un modelo para el análisis de su efecto sobre las dinámicas y funciones de los libros infantiles

Bruno Echauri-Galván

173-188

La traducción de elementos textuales en obras de arte contemporáneo: tendencias, retos y propuestas

Cristina Huertas-Abril y Rocío Márquez-Garrido

189-208

El análisis de datos textuales como metodología para el abordaje de la argumentación: una investigación con estudiantes de pregrado en universidades chilenas

Nadia Peralta, Mariano Castellaro y Cristian Santibáñez

209-228



THEORETICAL ARTICLES

El uso de los subtítulos pasivos y activos en la enseñanza de lenguas extranjeras: una revisión de las posibilidades didácticas de ambos recursos

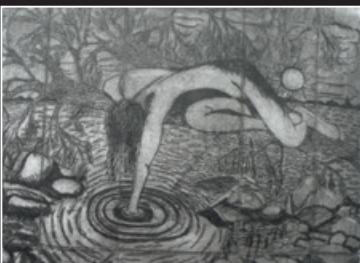
Gloria Torralba-Miralles

231-250

Identidad inglesa premoderna y Otredad romana en *Cimbelino* de Shakespeare: consideraciones desde el género

Andrea Bibiana Puchmüller

251-270



AUTHOR GUIDELINES

271-273



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

PRESENTATION

PRESENTACIÓN

PRÉSENTATION

Dr. 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

I would like to begin this issue by thanking all of our readers, evaluators, authors and editorial team for their contributions to the journal throughout the year and by wishing you a very productive and rewarding 2020!

In particular, I want to thank our new team of Adjunct Editors —Ana García, Gabriel Quiroz, and Wilson Orozco—, for accepting to be part of this endeavor in spite of all their occupations and multiple commitments. It has been a pleasure to have you in our team, helping with all the decisions and providing support with the million tasks that need to be completed every day. Finally, I want to thank our invited editors, Andrés Ramírez, Estela Moyano, and Jim Martin, for being willing to participate in the special issue that is coming up in January 2021: *Applicable Linguistics in Language Education: SFL in Practice*. We are really excited about this project and very convinced it will be of great use to scholars in the language teaching field around the world.

11

Next, I would like to highlight some of the achievements that this team of collaborators, and you, our readers, made possible during 2019. These achievements include the following: (a) an increase in the number of articles published per issue, for a total of 39 articles published in 2019; (b) the participation of 20 authors and 19 evaluators from Colombia, and of 28 authors and 51 evaluators from abroad; (c) the 33 % increase in the number of received articles, which raised our acceptance rate to 13.5 % ; (d) the publication of the first volume totally online (volume 24, issue 3); and (e) the training of all team members in the use of the new platform ojs3, to which we will be transitioning in 2020, and which will allow us to have a more fluid communication with our readers, authors, and an easier publication process.

Finally, I would like to present this first issue for 2020 which is composed of 13 enticing articles dealing with a wide range of topics in the field of language and culture. These articles comprise five empirical studies, two case studies, one pedagogical experience, three methodological articles, and two theoretical articles.

The empirical studies section includes two action-research studies (Hazaea; Ortega), one quantitative study (Rajaei, Talebi & Abadikhah), and two discourse analysis studies —one on textual discourse (Barletta, Chamorro & Mizuno) and one on multimodal discourse (Baeza, Vasquez-Rocca & Mangui).

The two action-research studies by Hazaea and by Ortega show how EFL teachers can make use of unconventional pedagogies such as CDA and social justice education to promote critical intercultural awareness among university students and improve their critical reading skills (Hazaea), and to raise awareness about social issues such as bullying among high school students (Ortega). The quantitative study by Rajaei, Talebi & Abadikhah, on the other hand, debunks the assumption that collaborative approaches are always more effective by showing how the use of collaborative approaches did not make a difference in terms of reading comprehension or attitude towards it among Iranian EFL learners. Finally, the discourse and multimodal analysis studies, reveal how linguistic resources can be used to not only express graduation, namely force, in academic articles (Barletta, Chamorro & Mizuno) and appreciation, judgement and affect in political discourses (Baeza, Manghi & Vásquez-Rocca) but also to construct an authorial voice (Barletta, Chamorro & Mizuno), and most importantly, to perpetuate the status quo and align with neoliberal discourses about education (Baeza, Manghi & Vásquez-Rocca).

The two case studies, coincidentally, are very similar in that they are both multisite studies which explore the experiences of Colombian in-service EFL teachers within the National Program of Bilingualism. Using narratives provided by school and university teachers (Sierra-Ospina) and the results of focus group interviews and surveys to teachers from five urban schools (Sierra & Echeverri), the studies underscore some of the faults in the professional development initiatives carried out by the national government and propose a series of actions that can be taken to improve these initiatives.

Contrary to the case studies, the pedagogical experience presents the results of a non-formal adult education program for government officials working with speakers of Haitian creole in Chile (Sumonte). In spite of these differences, this experience shows how the intervention contributes to the development of (intercultural) communicative competence, proving that it is possible to use very different innovative ways to achieve this objective, namely the implementation of a three-stage model in which the migrants act as linguistic mediators (Sumonte).

As for the three methodological articles by Echauri-Galván; Huertas and Garrido; and Peralta, Castellaro and Santibáñez, even though they undertake the analysis of very different data, such as children's books (Echauri-Galván), art work (Huertas & Garrido) and undergraduate students' interviews (Peralta, Castellaro & Santibáñez), they all present an innovative way to conduct this analysis. Echauri-Galván, for example, proposes a three-stage analytical model that allows the reader to determine the message by engaging in a fluid text-picture dynamic. Similarly, using the theory of para-translation, Huertas and Garrido submit a series of strategies that can be undertaken to analyze the textual elements in art work when these elements are in a language different from the viewer's. Finally, Peralta, Castellaro and Santibáñez suggest a methodology for how to conduct the analysis of argumentation in interviews.

Finally, the two theoretical articles cannot be more different in their content. Indeed, while Torralba-Miralles' article offers different conventions and programs available for audiovisual translation and the benefits of using these, Puchmüller's article uses a historical perspective to make a gender analysis of Shakespeare's *Cymbeline*. Nonetheless, the two articles advance new theories about their corresponding topics which "expand and refine" our views, as all good theoretical articles should do.

All in all, the articles in this issue provide an ample spectrum of the work that is being done in relation to language and culture in specific fields such as language policy and language professional development (Sierra-Ospina; Sierra & Echeverri), language teaching (Hazaea; Ortega; Rajaei, Talebi & Abadikhah; Sumonte), discourse analysis (Barletta, Chamorro & Mizuno; Peralta, Castellaro & Santibáñez), multimodal analysis (Baeza; Echauri-Galván), translation studies (Echauri-Galván; Huertas & Garrido; Torralba-Miralles), and literature (Puchmüller).



E M A I R I U A L S T U D I E S

FOSTERING CRITICAL INTERCULTURAL AWARENESS AMONG EFL STUDENTS THROUGH CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS

FOMENTO DE LA CONSCIENCIA CRÍTICA INTERCULTURAL EN ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA MEDIANTE EL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO

PROMOUVOIR LA CONSCIENCE CRITIQUE INTERCULTURELLE CHEZ DES ÉTUDIANTS EN ANGLAIS LANGUE ÉTRANGÈRE EN UTILISANT L'ANALYSE CRITIQUE DU DISCOURS

Abduljalil Nasr Hazaea

*Ph. D. and M. A. in English Language Studies, National University of Malaysia.
Assistant Professor of Applied Linguistics, Najran University, Saudi Arabia.
Saudi Arabia, Najran, King Abdulaziz Road P. O. Box 1988
agaleel@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1950-2153>*

ABSTRACT

This paper reports some findings on the development of critical intercultural awareness among English-as-a-foreign-language students in the context of a critical reading enrichment course for students in the preparatory year at a Saudi university. The critical reading class aimed to increase levels of critical intercultural awareness among the participants when they decoded and encoded an intercultural text. A qualitative action research design was used. The teacher-researcher equipped the participants with tools from critical discourse analysis for analyzing intercultural texts. After that, they were asked to work on an assignment by reading a text about a dinner invitation and then writing creatively on that topic. The study data were collected from these reflective writings in the participants' portfolios. The teacher-researcher also used tools of critical discourse analysis to analyze the collected data. It was found that the participants demonstrated a balanced intercultural awareness associated with the discourse of food diversity. They also effectively appreciated cultures of the self and others and demonstrated appropriate intercultural knowledge of the self and others. Furthermore, they acquired the intercultural skills of relating to intercultural texts, as well as analyzing and interpreting them. The study suggests the effectiveness of critical discourse analysis as a teaching and learning strategy to increase critical intercultural awareness among English-as-a-foreign-language students.

Keywords: critical intercultural awareness; critical discourse analysis; English as a foreign language; critical reading; action research; EFL.

RESUMEN

Este artículo presenta algunos hallazgos sobre el desarrollo de la conciencia crítica intercultural en estudiantes de inglés como lengua extranjera en el contexto de un curso de afianzamiento en lectura crítica en el programa preparatorio de una universidad saudí. En su carácter de actividad extracurricular, la clase de lectura crítica busca incrementar la conciencia crítica intercultural entre los participantes, al codificar y decodificar un texto intercultural. Se empleó un diseño cualitativo de investigación acción. El docente investigador suministró herramientas de análisis

crítico del discurso a los participantes para examinar textos interculturales. Después de eso, les pidió que trabajaran en un ejercicio que consistió en la lectura de un artículo sobre una invitación a cenar para luego hacer un ejercicio de escritura creativa sobre ese tema. Los datos para el estudio se recolectaron de estos escritos de reflexión contenidos en los portafolios de los participantes. El docente investigador también empleó herramientas de análisis crítico del discurso para analizar los datos recolectados. Se halló que los participantes presentaron una conciencia intercultural balanceada asociada con el discurso de la diversidad alimenticia. Apreciaron efectivamente las culturas 'propia' y de los 'otros'. También representaron un conocimiento apropiado de 'sí mismos' y 'de los otros'. Los participantes adquirieron habilidades interculturales de análisis, interpretación y asociación de textos interculturales. El estudio muestra la eficacia del análisis crítico del discurso como estrategia de enseñanza y aprendizaje para enriquecer la conciencia intercultural crítica entre los estudiantes de inglés como lengua extranjera.

Palabras claves: conciencia crítica intercultural; análisis crítico del discurso; inglés como lengua extranjera; lectura crítica; investigación acción; ILE.

RÉSUMÉ

Cet article présente des résultats du développement de la conscience critique interculturelle chez des étudiants ayant l'anglais comme langue étrangère qui ont suivi des cours de lecture critique dans le cadre de l'année préparatoire à l'entrée dans une université saoudienne. Ce cours vise à accroître le niveau de conscience critique interculturelle des participants lorsqu'ils lisent et écrivent des textes multiculturels. L'étude s'est appuyée sur une méthode procédurale qualitative. L'enseignant-chercheur a fourni aux participants des outils d'analyse critique du discours pour analyser les textes multiculturels. Il leur a ensuite été demandé de lire un article sur une invitation à dîner, puis d'élaborer un écrit sur le même sujet. Ces écrits font partie du corpus. L'enseignant-chercheur a également utilisé des outils d'analyse critique du discours pour analyser les textes du corpus. Les résultats ont montré que les participants ont fait preuve d'une conscience interculturelle équilibrée associée à un discours sur la diversité alimentaire. Ils ont également montré qu'ils appréciaient et connaissaient bien leur culture et la culture de l'autre. De plus, les participants ont acquis des compétences en communication interculturelle qui leur permettent d'associer, d'analyser et d'interpréter des textes multiculturels. Finalement, cette étude a révélé l'efficacité de l'analyse critique du discours en tant que stratégie d'enseignement et d'apprentissage pour accroître la conscience critique interculturelle chez les étudiants ayant l'anglais comme langue étrangère.

Mots clés : conscience critique interculturelle ; analyse critique du discours ; anglais langue étrangère ; lecture critique ; recherche action; ALE.

Introduction

Saudi Arabia is modernizing its (inter)cultural education (Elyas, 2014) to account for the needs of 21st century intercultural communication. However, critical language awareness is not widely practiced in Saudi English as a foreign language (EFL) classes because of teaching materials, teaching practices, and students' lack of intercultural skills. English language instruction was first introduced to Saudi schools in the late 1950s (Al-Ghamdi & Al-Saddat, 2002) with what Mahboob and Elyas (2014) called locally-oriented content, which neglected other cultures (Elyas, 2008). Later on, Alfahadi (2012) found that Saudi EFL teachers were not satisfied with the cultural content in the textbooks they were using because they believed it inappropriately contradicted the local cultural values, and Ahmad (2015) found that the exclusion of Saudi culture from EFL textbooks may have a negative impact on students. In English undergraduate education, Elyas (2011) also reported that "little or no attention is paid to the effect of culture and discourses/discourses in university English courses" (p. 100). Elyas (2014) further highlighted the issue of "the complex learning identities of [EFL] Arab youth and the need for a more sophisticated curriculum development within this context" (p. 28). Alkatheery, Al Saleh, and Isama (2010) found balanced representation of the cultures of centre and periphery countries in the *Interactions/Mosaic* textbook series for the Middle East, which are widely used in Saudi Arabia for undergraduate students in English language programs. But, as seen throughout this experience at a Saudi university with students in their preparatory year, the matter is not only with teaching materials but also with teaching and learning practices that need to keep a balance between linguistic competence and intercultural competence.

Previous research has also called for critical intercultural awareness (CIA) among Saudi EFL students. For example, Hazaea and Alzubi (2017) recommended enhancing CIA among Saudi EFL reading classes. Earlier, Benahnia (2014) had argued that intercultural competence and the concept of identity could

be used as vehicles toward a better understanding and acceptance of others (as opposed to the *self*). Furthermore, Fageeh (2011) claimed that EFL teachers should never neglect the significance of both local and global cultures in EFL teaching and should make an effort to enhance students' intercultural awareness. In the same vein, Alfahadi (2012) revealed that Saudi EFL teachers show their openness to other cultures based on their glocal position as local Saudis teaching a global language. But Aldosari (2013) revealed that students' heritage was a significant factor that affected their performance in cross-cultural competence and their perceptions of the relationship between language and culture. Anyhow, Saudi EFL classes remain fixed in a decontextualized conception of literacy, and intercultural education is not explicitly introduced.

To address this issue, an interventional action research project investigated CIA in the portfolios of EFL students in their preparatory year at a Saudi university. The pretreatment findings were reported in Hazaea (2018), where the participants showed a lack of intercultural competence in their baseline portfolios. The present paper reports the post interventional findings on CIA among the same students after introducing critical discourse analysis (CDA) tools in a critical reading enrichment class. This paper aims to reveal the students' cultural awareness as it pertains to the self and others when associated with food diversity discourse in an intercultural assignment. To help students develop critical reading skills, CDA tools (Appendix) were provided to the students. After that, students were given an intercultural assignment to critically read a story about a dinner invitation and creatively write on that topic.

CDA provides researchers, teachers, and students with linguistic tools for intercultural text analysis. It investigates ideologies (Wodak, 2002) that are *represented* (Fairclough, 2003) by language use and provides tools with which researchers can analyze texts. It also gives teachers techniques to pass on to their students, so they are equipped to analyze intercultural texts, enhance their CIA, and become more productive readers (Svarstad, 2015). Although extensive research has

been reported on the use of CDA by researchers, only a few studies have involved introducing these tools to students to enhance CIA. For example, Abbasian and Malaee (2015) used CDA techniques to generally improve Iranian EFL learners' ability to read between the lines. In this case, CDA tools were introduced for the sake of enhancing CIA among Saudi EFL students.

Theoretical Framework

This section subsumes critical language awareness and intercultural awareness in the form of CIA. It deals with culture as discourses, and levels of CDA as tools for intercultural awareness. This section also reviews the literature on CIA and CDA. In so doing, it finds out the existing gap on CIA in EFL reading classes.

CIA and CDA

Language and culture are intertwined, like two sides of the same coin. More recently, there has been an increase in discussions on adopting sociocultural approaches that treat language learning as a social activity. This article subsumes critical language awareness (Wallace, 1999) and intercultural awareness (Baker, 2012; Chen & Starosta, 1998; Escudero, 2013; Korzilius, van Hooft, & Planken, 2007; Zhang & Steele, 2012) into the concept of CIA. Accordingly, this paper operationalizes CIA as the ability of EFL students to effectively and appropriately decode and encode cultures of self and others as intercultural competitive discourses associated with an intercultural topic in intercultural texts. This understanding involves both objectivist and ideologist positions towards discourse (Fairclough, 2006). While the objectivist position deals with an intercultural topic, the ideologist position investigates power relations between self culture and other culture as intercultural competitive discourses. These discourses involve intercultural attitude, intercultural knowledge, and intercultural skills (Byram, 1997; Oranje & Smith, 2018).

Intercultural competitive discourses are represented in intercultural texts. Escudero (2013) operationalized culture as discourse, while Fairclough (2003)

pointed out that "we can look at texts from a representational point of view" (p. 136) in the form of discourses, which reflect the representational function of language. Wallace (1999) operationalized Fairclough's view in a critical reading classroom where critical language awareness involved notions of emancipation, difference, and opposition.

To enhance CIA in a reading classroom, introducing CDA tools can be of practical relevance. Teaching CDA in the classroom goes beyond raising students' awareness of purely linguistic issues (Wallace, 1992); it necessitates highlighting the effect of social power(s) on text composition (Fairclough, 1995). Gaining awareness of CDA also helps students build intercultural rapport by reading intercultural texts. Fairclough established three overlapping levels of CDA: textual analysis, discourse analysis and critical discourse analysis.

These CDA tools (Fairclough, 1995; Janks, 1997) can be simplified and explained to EFL students for the purpose of analyzing intercultural texts. While the sociocultural and discourse levels of analysis can be introduced in the form of questions, the textual level of analysis can instead be explained in terms of systemic functional grammar. This approach would give strategic guidance to improve discourse production through the identification of discourse patterns, clause relations, and genres (Dudley-Evans, 2002, p. 220). The acquisition of CDA tools promotes the logical organization of ideas and reinforces CIA.

CIA in EFL Contexts

In Saudi Arabia, English instruction has been extended into primary schools in response to demands for exposing Saudi youth to the idea of harmony and tolerance with other cultures (Elyas, 2008). Previous research has also called for investigating intercultural competence among Saudi EFL students (Ahmad, 2015; Aldosari, 2013; Alfahadi, 2012; Alkatheery et al. 2010; Benahnia, 2014; Elyas, 2014; Fageeh, 2011; Hazaea & Alzubi, 2017).

In the Chinese EFL context, Ran (2008) found that inculcating learners' own culture can help them to develop a critical awareness of selfness and otherness. In the same vein, Liu and Fang (2017) investigated intercultural awareness of Chinese culture among Chinese EFL undergraduate students. The study recommended the integration of world cultures into English language teaching. Similarly, Fang (2018) called for intercultural citizenship as an alternative model in English language teaching. These studies highlight the need for CIA among EFL students.

In some other countries, Escudero (2013) suggested that the field of intercultural education needs to take a linguistic turn in order to advance its goals. Byram (1997) treated intercultural competence as the ability to understand and deal with cultural differences without ethnocentricity. Ho (2009) examined the effect of intercultural language learning on Vietnamese EFL learners where the cultural component helped competent learners linguistically and culturally. Meanwhile, Weninger and Kiss (2013) problematized the quantitative approaches used at the time to analyze culture in foreign language textbooks as objectifying culture. Weninger and Kiss concluded that focusing on linguistic competence is not enough for fostering intercultural citizenship and critical understanding of the self and others in foreign language learning.

EFL teaching and learning have devoted significant attention to intercultural identities and the notion that learners simultaneously acquire cultural and linguistic knowledge (Nugent & Catalano, 2015). In intercultural communication, Nugent and Catalano added that EFL learners act as exchangers of their own culture and other cultures. The same authors held that EFL students should become aware of the latent layers of meaning within intercultural texts. According to Hazaera, Noraini and Nor Fariza (2014), moreover, intercultural communication will help EFL students to represent intercultural balance between their own ideologies

and those of others. Moncada Linares (2016) found that, in the absence of critical thinking, EFL students are subjected to cultural misunderstanding in which they either impose their own culture on others or are overwhelmingly inculcated with other cultures. Therefore, it is necessary for EFL students to play a vital role as global citizens to exchange and transmit cultures of peace, shared identity, and civilization (Porto, Houghton, & Byram, 2018).

EFL students used to pay more attention to linguistic competence while reading (Zinkgraf, 2003) and writing. They used to neglect the ideological load of certain expressions or words (Oughton, 2007), something that Wallace (1992) problematized as language unawareness. Since then, English language reading and writing have been extended beyond linguistic competence into intercultural competence. To develop CIA, moreover, EFL students must go beyond linguistic competence by reading and writing in a culturally appropriate way.

21

Method

Using an empirical action qualitative research design, an interventional project aimed to investigate CIA in the pre- and post-treatment reflective writings in the portfolios of EFL students in their preparatory year at a Saudi university. The present paper reports the post-CIA treatment findings after introducing tools of CDA to the selected students for use in analyzing intercultural texts.

Context and Settings

In many Saudi universities, preparatory year is compulsory for new students who will join competitive undergraduate programs such as medicine and engineering. In the Saudi university in this study, around eight hundred male students are enrolled every year. These students share similar characteristics such as sex, age, and linguistic and cultural background. The Saudi education system requires that males and females be separated, so all students in this study were male. The students' ages ranged between 18 and 21. Arabic and Saudi

culture were their first language and culture, English was considered a foreign language for them, and the cultures of the English-speaking parts of the world were also considered foreign for them. The students were randomly categorized into sections by semester rather than level, so in a single classroom, the students had a wide range of English proficiency levels, from very high to very low. The students were required to complete intensive English language courses, including reading and writing courses, in two semesters. Each semester, they sat for two midterm exams and one final exam. After the first midterm, two extracurricular activities were conducted: remedial classes for low proficiency students and enrichment classes for high proficiency students.

After the first midterm, high proficiency students were given a tailor-made critical reading enrichment class. The class consisted of intercultural reading materials and CDA tools, aiming to increase the students' level of intercultural awareness when decoding and encoding intercultural texts. The students were to use the CDA tools to analyze intercultural texts and subsequently increase their awareness of self and other cultures. An announcement was publicly made for students who scored highly on the first reading midterm to join an ungraded critical reading class if interested.

The intercultural textbook materials were drawn from Kirn and Hartmann's (2012) *Interactions* reading textbook. The intercultural newspaper materials were selected based on the following criteria: intercultural content, suitability to the participants' English level, produced by Saudi writers, and distributed in Saudi newspapers. Additionally, the participants collected intercultural news stories from *Arab News*, which is the first daily English language broadsheet available in online and print formats in Saudi Arabia. This newspaper deals with Saudi, Middle East and world business, sports, lifestyle, culture and opinion issues.

Roles of Teacher-Researcher and Participants

Reporting action research requires the researcher to specify his role. The teacher-researcher in charge

of this study has keen interests in CDA for intercultural communication and at the same time he shares many cultural codes with the participants. Therefore, as a teacher, he introduced CDA tools to the participants in order to enable them to analyze intercultural texts. As a researcher, he used CDA tools to analyze the collected data, that is, the intercultural assignments that the participants completed during the enrichment classes.

The selected intercultural texts were used as the training materials in a ten-session treatment. Each session lasted one hour. In the first session, an hour was devoted to guide participants interested in the class. At this stage, he discussed the participants' consent to participate in the research project, the nature of the ungraded extracurricular enrichment class, and the development of the students' portfolios. These sessions were conducted two times a week during the first semester in 2016. Fifteen students regularly participated in the critical reading class. During training sessions, the participants were randomly divided into two competitive role-playing groups: a self culture group (A) and other culture group (B).

After each training session, the participants were given a critical reading assignment. Toward the end of the intervention, the participants worked on an intercultural assignment. The teacher used the topic of a dinner invitation as Saudi culture revolves around generosity and food. This topic was chosen because of the interest it might arouse in the participants and the manifold opportunities it might present for intercultural encounters. The teacher-researcher asked the participants to critically read the assigned text and then write a similar story about a Middle Eastern businessman who is invited by an American businessman to a restaurant in New York.

CDA Tools

The CDA tools provided to the Saudi EFL students were intended to assist them in reading and writing intercultural texts. The tools were presented in such a manner that they helped the participants to

become aware of the role of the English language in fostering CIA in a world that is becoming increasingly glocal. When analyzing an intercultural text, the student should read it three times, so that three overlapping levels of analysis were covered. The researcher then prepared a list of CDA tools for analyzing intercultural texts (Appendix). He simplified the linguistic tools, which were taken from CDA and systemic functional grammar (Janks, 1997) and introduced them to the participants for analyzing intercultural texts. These tools were presented as three overlapping levels of analysis: textual analysis, discourse analysis, and CDA.

For textual analysis, functional grammar terms were linked with traditional descriptive grammar. For example, terms like *participants* or *social actors* were explained as subjects or objects. Also the terms 'action verbs' and 'linking verbs' were used instead of CDA terms for *processes*: thinking, saying, seeing, and doing. Adverbs were used to explain the *circumstances* of time and place. 'Vocabulary' was used to explain lexical choices manifested in *word meaning* and *wording*. The main goal was to use the tools to reveal the writers' ideological choices and representations.

For discourse analysis, the participants were trained to question how were the intercultural texts produced?, and who are the target audience? Who are the writers of the texts? Why do the writers choose certain words/phrases? Can this text be given to international students? At this level of analysis, the participants were able to analyze the text in relation to the original (source) text. For CDA, the participants questioned the power relation between self and others in the texts. These questions included sociocultural questions such as: Did the writers consider local and other cultures when they wrote the texts? Did readers agree with the writer regarding the images he/she presented of local and other cultures in the text? After going through the three levels of analysis, it was expected that the participants would be able to reveal self and other discourses evident in an intercultural text.

Data Collection

Guided by the research objectives, the data were collected through written discourse. After training the participants to use the CDA tools, they were asked to read a story about a dinner invitation and then write a similar story. The posttreatment assignment was included in the students' portfolios. The assignment aimed to shift the students from being passive readers to active producers of intercultural texts. While the participants would decode the assigned text, they could also represent their own ideological choices and CIA in written form. In their assignment, the participants were supposed to reflect on their CIA by providing linguistic evidence in written form. They would analyze (decode) the texts and write (encode) a similar text outside of class because there would be no time limitation, allowing them to work with more care and with little to no pressure.

23

In reflective journal writing, the students analyzed the effectiveness of their efforts to improve (Kathpalia & Heah, 2008) intercultural awareness. Reflective writing proved to be an effective tool for developing students' portfolios and academic writing (Romova & Andrew, 2011). After the participants submitted their assigned text, their texts were coded as (IA-n) where (I) stands for intercultural, (A) for assignment and (n) for the sequence number of the participant (1-15). In this way, data were collected and compiled for analysis after getting the participants' approval.

Data Analysis Procedures

The collected data as discourses were analyzed using CDA tools. To reveal a discourse, this type of analysis applies three levels of analysis to intercultural texts. A theme is *described* at the textual level of analysis. It is also *interpreted* at the level of discourse practice and *explained* at the sociocultural level. But the emerging ideas at any level do not determine the shape of a discourse. It is in the combination of these three overlapping levels that a discourse appears in its final form (Janks, 1997).

Huckin (1997) pointed out that not every CDA tool is equally useful when analyzing texts, and the researcher should choose only those which are most interesting from a critical perspective and those that reveal the writer's purposes. These tools appear in the form of questions at the *explanation* and *interpretation* levels, and as specific tools at the *description* level. For the *descriptive* textual analysis, CDA deals with tools originally grounded in Halliday's functional grammar (1985). These tools include *transitivity* and choices of *modality*. The clause is the unit of analysis, where the focus is on *participants*, *processes*, and *circumstances*. *Participants* are manifested in the form of nouns, subjects, and objects. Van Leeuwen (1996) referred to the participants as *social actors*. Five types of *processes* are distinguished: *material, verbal, mental, relational, and behavioral* (Fairclough, 2003; Halliday, 1985). *Circumstances* are manifested in the adverbials of time and place. For the interpretation discourse analysis, the analysis moves to the processes of *production* and *consumption* of the text, and the *situational* and *intertextual* contexts. The *explanation* of CDA is presented in the form of questions pertaining to the self and others, including interests that relate discourse to relations of power: How is the text positioned or positioning? Whose interests are served by this positioning? What are the consequences of this positioning (Janks, 1997)? CDA seeks to understand how discourse is implicated in *relations of power* between the self and others in intercultural texts.

Results

In this study, CIA was operationalised in the form of intercultural competitive discourses associated with the discourse of food diversity. Cultural discourses of the self were identified in relation to those of others, as shown in Table 1. In accordance with Deardorff (2006), CIA was classified into intercultural attitude, intercultural knowledge, and written intercultural skill.

Food Diversity Discourse

The data analysis showed the discourse of food diversity as nodal discourse (Fairclough, 2006) around which intercultural competitive discourses clustered. The following reflective writing provides an example of this discourse:

Reflective Writing 1

The Arab businessman made the Arab coffee and brought dates.. [sic] coffee with chocolate cake. (IA-3)
 The host ordered some pizza and soda as a juice [for himself]. (IA-5)
 The American businessman ordered meat, but the Arab businessman ordered fish. (IA-5)
 The American man asked for the menu. The American ordered for [sic] pork, but the Arab wanted meat "halal". (IA-2)
 The food came and it was delicious. After that, they had desserts. (IA-6)
 Arab [sic] eat kabsa [rice with meat] (IA-7)
 After they finished dinner, they continued to talk with some coffee and cake. (IA-13)

Table 1 Critical Intercultural Awareness Associated With the Food Diversity Discourse

Critical Intercultural Awareness	Intercultural competitive discourses
Intercultural attitude	Discourse of mutual appreciation Discourse of mutual understanding Discourse of mutual politeness
Intercultural knowledge	Discourse of self as guest; discourse of others as host; Saudi national discourse; American national discourse; Arab regional discourse; discourse of time adaptation
Intercultural skills	Skills to decode intercultural assignment, to interpret intercultural embedded messages, and to represent intercultural awareness in intercultural texts (Appendix)

Is this restaurant halal for Muslims? (IA-10)

In these clauses, self social actors and other social actors negotiate about food choices. This is manifested in verbal processes such as *ask* and material processes such as *ordered, eat* and *drink*. These types of processes indicate a level of mutual interaction among the self social actors and other social actors about food. Food diversity is represented in wording such as *coffee, Arab food, halal, pork, fish, international restaurant, kabsa, dates, pizza, soda, juice, and dessert*.

Food choice is shaped by religious, cultural, and environmental factors (Alonso, 2015). The religion of Islam generally forbids the consumption of pork, so most Muslims do not eat it. However, the participants understood that they can eat halal food, and the host can eat pork with them at the same table. Saudi people prefer a small cup of coffee or tea as hot drinks before and after meals. They are commonly served with dates as an accompaniment. Interestingly, not a single word about drinking alcohol was reported to have been used at the table shared by the Arab and American businessmen. Like pork, alcohol is not permitted by Islamic rules. In this case, drinking alcohol is believed to cause absence of mind. That is why the participants did not expect alcohol to be served. Anyhow, these are some manifestations about food diversity.

Intercultural Attitudes

Three discourses represent intercultural attitude: mutual appreciation, understanding, and politeness. The data analysis revealed that there was discourse of mutual appreciation as manifested in the following clauses:

Reflective Writing 2

When they met in the restaurant, they started greeting. (IA-4)

Finally the Arabic man thanked his host and left. (IA-11)

The host told him "I really want you to visit me again and again." (IA-9)

At the end, he [the guest] will be thankful. (IA-12)

The Arabic man thanked the American friend for the nice meal. (IA-13)

The Arab said [sic] "Thank you, I enjoyed it." (IA-6)

The guest thanked the host and he left. (IA-9)

He appreciated the dinner and, as a payback, invited the host. (IA-1)

They will be thankful for the American businessman. (IA-8)

In these clauses, the self social actor is the main actor. It is foregrounded in these clauses as the doer. This doer is associated with verbal processes such as *thank, appreciated, and enjoyed*. Because he is in the context of the other, the self social actor is represented as the doer of the discourse of appreciation. The repetition of the word *again* and use of the phrase *as a payback* reflect the importance of mutual invitations in Saudi culture. In such invitations, each party shows appreciation to the other.

The data analysis also revealed the existence of discourse of mutual understanding as shown in the following reflective writing:

Reflective Writing 3

The American host understands that the two brothers used to eat by [sic were used to eating with] their hands instead of the spoons. (IA-8)

The American host was surprised from [sic by] Arab people because they keep [sic kept] kidding and enjoying [themselves] a lot. Then he became so happy. (IA-1)

There are some similarities and differences between Arab culture and American culture. IA-4)

The two men had a nice conversation, (IA-10)

In these clauses both self social actors and other social actors are represented as accepting each other. The self social actors use their hands, while the other social actors use spoons. Although the mental process *surprised* was used, it was done so in a positive context. Emotive expressions were manifested in this discourse such as *happy* and *kidding*. Self and other social actors were also associated with each other as doers, as expressed in *the two men*.

The data analysis also showed that there was discourse of mutual politeness as manifested in the following reflective writing:

Reflective Writing 4

The guest whispered politely to his host. (IA-11)
 The American businessman noticed that the Arabic businessman was so polite with the American and when he needed something he always asks [sic asked] in a polite way. (IA-4)
 After both of them had a nice meal, the guest asked politely to go for him to go sleeping [sic to sleep]. (IA-13)
 So the Arab businessman apologized to the American, and the American invited him again another time. (IA-14)

In these statements, the word *polite* is repeated and *politely* is used once. They are associated with both the self social actor and the other social actor. In this communicative business event, the participants demonstrated positive attitudes toward both their self cultures and the other cultures.

Intercultural Knowledge

26

Six discourses represented intercultural knowledge in this study. These discourses are discourse of self as guest, discourse of others as host, Saudi national discourse, American national discourse, Arab regional discourse and discourse of time adaptation (Table 1). The data analysis revealed that discourse of self-as-guest compromises discourse of other-as-host. These compromising discourses were identified by examining the use of social actors in some clauses. The following reflective writing shows these types of discourse.

Reflective Writing 5

The host came on time. (IA-1)
 The host ordered some pizza. IA-3
 Asked the host [sic] Sure" replied the guest. (IA-5)
 The host ordered two dishes and juice. Then the guest came. (IA-14)
 The guest thanked the host. (IA-9)
 He [the guest] will start comfortable small talk with his host. (IA-7)

In these statements, the self social actor was the guest, while the other social actor was the host. This is evident in the above clauses and other examples disseminated in the analysis. The self social actor as the guest was associated with the verbal processes *asked* and *replied* and the material

process *came*. The other social actor as the host was associated with the material processes *came* and *ordered*.

The data analysis also revealed the presence of Arab regional discourse and Saudi national discourse in relation to American national discourse as it is evident in the following reflective writing.

Reflective Writing 6

The Arabic man thanked the American friend for the nice meal. (IA-10)
 There are some similarities and differences between Arab culture and American culture. (IA-4)
 The Saudi got there on time. (IA-5)

These statements show that Arab regional discourse is represented instead of the Middle Eastern discourse represented in the assignment. In addition, one participant represented the self social actor with Saudi national discourse as can be seen in the last clause. The teacher observed that, at the beginning, the participants were eager to join the self group rather than the other group. The participants gradually became interested in the classes and CDA tools for revealing self and other discourses in intercultural texts.

The data analysis also revealed multiple instances of discourse of time adaptation of the other as is evident in the following excerpt:

Reflective Writing 7

The host came on time. (IA-1)
 The Arabian got there on time. (IA-8)
 An Arab businessman got on time at the restaurant. (IA-2)
 According to American culture, the guest must arrive on time; not early[sic] not late. (IA-14)
 The Saudi got there on time. (IA-5)
 We finish the evening meal around 6:30. (IA-3)
 The guest came on time. (IA-12)

This discourse is manifested in adverbial phrases of time such as *on time*, *not early* *not late* which were associated with the self social actor. Being in the other context, the self social actor is adapting to the other's timing. This timing adaptation is associated with material processes such as *got*, *came*, and *arrive*.

Cultural expressions are used this time to explain cultural differences such as the use of the word *culture*. Because of recontextualization, there was no indication that the other social actor was late.

Intercultural Skills

Intercultural skills were manifested in the form of the participants' ability to use the CDA tools to analyze (textual analysis), interpret (discourse analysis), and relate (CDA) in an intercultural clause (Appendix).

For textual analysis, the participants showed increased ability to analyze a sentence not only as a linguistic unit of descriptive grammar, but also a unit of analysis for intercultural texts. They also showed an increased ability to decode and encode intercultural messages disseminated in the intercultural texts used in the course. The terms *subject*, *object*, *action verb*, *linking verb*, *modals*, *adjectives*, *adverbs* gained new connotations for them. They learned that *self identity* can be foregrounded as subjects, *other identity* can be backgrounded as objects, and vice versa. They learned that linking verbs reflect believe and equality, while action verbs imply various layers of representation. The participants demonstrated that they developed awareness that the choice of models has different levels of certainty and attitude, and that adverbs of time and place indicate how much space is given to national identity in intercultural communication.

For discourse analysis and CDA, at the end of the classes, the participants demonstrated increased awareness that textual analysis alone is not enough to grasp the intercultural meanings embedded in intercultural texts; they need to investigate the producers of the text, the target readers of the text, and the genre of the text. Finally, the participants gained the ability to communicate successfully in intercultural texts by keeping a balance between self and other cultures.

Discussion

Compared with the pretreatment findings (Hazaera, 2018), the posttreatment findings showed a high level of self-esteem and appreciation of self and other

cultures after introducing the levels of CDA. This improvement was manifested in the types of discourses evident in the participants' encounters with written discourse. The positive representation of self and other cultures was manifested in a number of discourses: self guest discourse in relation to other host discourse; Arab and Saudi identity in relation to American identity; discourse of time adaptation to self and other; discourse of mutual appreciation; discourse of mutual understanding; and discourse of mutual politeness.

The findings also indicated that the participants positively represented intercultural attitude after using CDA tools. Intercultural attitude includes curiosity and discovering, respect, openness, and tolerating ambiguity (Deardorff, 2006). CDA proved to have a positive effect on mutual intercultural understanding. This was manifested in the discourses of mutual appreciation, mutual understanding, and mutual politeness. These findings are in agreement with Abbasian and Malaee (2015), who found that CDA techniques improved Iranian EFL learners' ability to read between the lines.

The positive attitude the present study identified also coincides with findings regarding positive attitude toward intercultural communication in the Chinese context. Liu and Fang (2017) found that most EFL Chinese students demonstrated a belief in the importance of intercultural awareness. Fang (2018) found that EFL Chinese students have positive attitudes toward intercultural citizenship and the English language. Similarly, Ko (2013) found that students develop critical consciousness of ideas that have been taken for granted after employing CDA in a critical-based literacy reading class.

Regarding appropriate intercultural knowledge, the participants represented this as well. Intercultural knowledge involves a combination of deep cultural knowledge and sociolinguistic awareness (Deardorff, 2006). When demonstrating their intercultural knowledge, participants manifested positive self cultural representation in self guest discourse, Arab regional discourse, Saudi national discourse,

and time adaptation discourse. This finding coincides with previous researchers' findings (García & Carmen, 2017; Ramos 2001). García and Carmen (2017) found that autobiographical writing production on intercultural encounters enhanced students' self-awareness. Similarly, Ramos (2001) found that Spanish students gained knowledge of self-awareness after implementing CDA.

Positive other culture representation was manifested in other host discourse, American national discourse, and time adaptation discourse. Mutual understanding was also achieved in terms of shared human values such as generosity and mutual relationships in communicative business events. In agreement with these discourses, Alfahadi (2012) found that Saudi EFL teachers are open to other cultures. In the same vein, Elyas' (2014) found that Saudi students firmly aligned themselves with master narratives relating to globalisation, the information age, and individuality.

28

In contrast, a space still remains as far as cultural identity is concerned. This was manifested in Saudi national discourse and Arab regional discourse in relation to American national discourse. These findings coincided with previous research. Huh and Suh (2017) found that critical citizenship literacy skills were directly juxtaposed with students' own and others' social contexts. Similarly, Ran (2008) found that the integration of one's native culture and the target culture can empower learners to experience language and culture learning at a deep level. Chen, Simmons, and Kang (2015) analyzed undergraduate American students' essays using CDA. However, they found that students believed in the ideology that identity was self-chosen; something that "embraces successes of multiracial/multicultural Americans as new markers of racial equality" (p. 180).

As previously stated, the participants' intercultural skills were demonstrated by their ability to use the CDA tools they were provided to analyze, interpret, and relate (Deardorff, 2006) in an intercultural clause. One finding was that Arab regional discourse replaced the assignment's Middle Eastern regional discourse. Another was that the sociocultural level

of analysis was effective in terms of representing self and other ideologies. This was manifested in the repetition of the word *culture* in some discourses. Intercultural skills are shaped by linguistic factors. As previous research has shown, students with higher level in English skills tend to develop a more sophisticated critical stance toward the texts they engage with (Moncada Linares, 2016). Similarly, Marsh (2011) found that Japanese students with higher level in English skills increased intercultural skills. Escudero (2013) also found that drawing students' attention to the cultural situatedness of language use can increase their awareness of the multiple ideological positions existing in a cultural context. In the same vein, Hazaea and Alzubi (2017) found that employing CDA in an EFL reading classroom increased the participants' level of sociocultural understanding of the text. Finally, Dar, Shams, and Rahimi (2010) found that CDA increased students' level of critical language awareness by revealing the hidden layers of meaning implied in the texts.

Unlike the intercultural skills that students were found to have in the present study, Liu and Fang (2017) found superficial understanding of Chinese culture in an EFL Chinese context. Fang (2018) also found that EFL Chinese students gain their understanding and experience about intercultural communication more outside the classroom. The findings of this study support introducing CDA tools to enhance intercultural skills among EFL students. Furthermore, these findings indicate that CDA played an important role in greatly increasing the CIA levels of participants. CDA tools were effective in areas such as naming the social actors, modality, circumstances, and choice of verbal processes. The use of "social actors" (Van Leeuwen, 1996) was the main CDA tool helpful for CIA. These findings coincided with Rahimi (2013), who recommended CDA techniques to help students have a deeper understanding of reading texts. In addition, Molek-Kozakowska (2010) called for introducing CDA into education to enhance critical media literacy. Because the present study used newspaper texts, it also strengthens that call for incorporating CDA into EFL instruction and critical media literacy.

Conclusion

This paper shows the importance, use, and implications of CDA tools in EFL teaching and learning. It reports an investigation into CIA among EFL students in the context of a critical reading enrichment class in their preparatory year at a Saudi university. A group of students participated in a qualitative action research design. The participants were trained to use CDA tools for CIA, they were asked to critically read an intercultural text as an assignment and then creatively write about the discourse found throughout the text. The students' reflective writings were then compiled and analyzed using CDA tools.

Compared with the pretreatment findings (Hazaea, 2018), the analysis shows that the participants represented a high level of CIA at the posttreatment stage. They were able to associate the discourse of food diversity with intercultural competitive discourses. Intercultural attitude was represented in discourses of mutual appreciation, understanding, and politeness. Intercultural knowledge was portrayed in the discourse of self guest representation in relation to other host representation, the discourse of self as guest, the discourse of other as host, Saudi national discourse, American national discourse, Arab regional discourse, and time adaptation discourse. Intercultural skills were manifested in the participants' ability to use the CDA tools to decode the intercultural assignment, interpret embedded intercultural messages, and represent intercultural awareness in intercultural texts.

CDA proved to be effective for increasing CIA and contributed to EFL teaching and learning for intercultural communication. For teaching, CDA tools were introduced as a teaching method to enhance CIA. The same technique is recommended for EFL teachers to improve CIA among their students. For the learners in this study, the CDA tools got them to re-examine descriptive grammar to see it as functional grammar and use that knowledge to reveal hidden ideologies in the texts. Instead of being passive readers, the treatment encouraged critical thinking, learning autonomy, and research skills among

the participants. It helped them to deconstruct and reconstruct intercultural texts. Using CDA tools also made the participants examine power relations in intercultural communication, which was manifested in the discussion between the self cultural group and the other cultural group: the self cultural group struggled to find its voice and space in intercultural texts.

The intercultural topic was a dinner invitation, which represents the surface aspect of culture. Further research could operationalize the objectivist as well as the ideologist positions on discourse to foster glocal citizenship in intercultural communication. The objectivist position would deal with global citizenship, such as poverty and climate change. This position on discourse is in agreement with the argument that English as an international language is no longer bound by American or British cultures; rather, it is used and taught as a means of communication devoid of cultural bonds to a particular culture. As such, both the objectivist and the ideologist positions can be used to investigate power relations over constructing glocal citizenship.

The type of text determines the effect of CDA tools on meaning making. Well-designed intercultural texts would be of great importance for building mutual understanding and intercultural communication. The intercultural texts used in this paper were traditional in their nature, either authentic textbook or newspaper texts. The intercultural assignment could have been better formulated in terms of gender construction.

These findings are limited to the 'world' of the texts in the study. Another limitation is that the time span was not long enough for the treatment because of the nature of the ungraded enrichment classes, which were treated as extracurricular activities. In other words, it would be much more effective to apply CDA for CIA in semester-long courses. Work on CDA is challenging in its nature. As a researcher in CDA, the teacher-researcher has keen interests in CDA, however, EFL teachers may need to be trained and equipped with CDA tools in order for them to guide the development of CIA among their students.

Further research could be conducted in the context of critical reading and creative writing courses. To assess CIA, researchers can also use other research tools such as recorded classroom conversation, peer observation and semi-structured interviews with students. Further research can also be implemented on multimodal intercultural texts such as films and social media networks to promote CIA and critical media literacy.

References

- Abbasian, G. R. & Malaee, N. (2015). The Effect of Critical Discourse Analysis Instruction on Iranian EFL Learners' Reading Comprehension and Orientation. *The Journal of Applied Linguistics*, 8(17), 1-20.
- Ahmad, J. (2015). Traditional & socio-cultural barriers to EFL learning: A case study. *English Language Teaching*, 8(12), 191. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n12p191>
- Al-Ghamdi, A. & Al-Saddat, I. (2002). The development of the educational system in Saudi Arabia. *Riyadh: Tarbiat Al Ghad*.
- Aldosari, H. (2013). Integrating culture learning into foreign language education. *Umm Al-Qurma University Journal of Languages and Literature*, 11, 10-42.
- Alfahadi, A. (2012). *Saudi teachers' views on appropriate cultural models for efl textbooks: insights into TESOL teachers' management of global cultural flows and local realities in their teaching worlds*. (Doctoral dissertation), University of Exeter, Exeter, UK. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10036/3875>
- Alkatheery, E. R., Al Saleh, P. & Isama, M. (2010). *Content analysis of culture in ELT reading textbooks: Appropriacy and inclusivity*. (Master's thesis), King Saud University Riyadh.
- Alonso, E. (2015). *The impact of culture, religion and traditional knowledge on food and nutrition security in developing countries*: Foodsecure Working paper no. 30. Centre for Institutions and Economic Performance, Department of Economics, KU Leuven, Leuven, Belgium.
- Baker, W. (2012). From cultural awareness to intercultural awareness: Culture in ELT. *ELT Journal*, 66(1), 62-70. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccr017>
- Benahnia, A. (2014). *The impact of cultural & intercultural competence awareness programs on ESL scholarship candidates abroad*. Paper presented at the Proceedings of International Academic Conferences.
- Byram, M. (1997). 'Cultural awareness' as vocabulary learning. *Language Learning Journal*, 16(1), 51-57. <https://doi.org/10.1080/09571739785200291>
- Chen, G. & Starosta, W. (1998). A review of the concept of intercultural awareness. *Human Communication*, 2(1), 27-54.
- Chen, Y., Simmons, N. & Kang, D. (2015). "My Family Isn't Racist—However...": Multiracial/Multicultural Obama-ism as an Ideological Barrier to Teaching Intercultural Communication. *Journal of International and Intercultural Communication*, 8(2), 167-186. <https://doi.org/10.1080/17513057.2015.1025331>
- Dar, Z. K., Shams, M. R. & Rahimi, A. (2010). Teaching reading with a critical attitude: Using critical discourse analysis (CDA) to raise EFL university students' critical language awareness (CLA). *International Journal of Criminology and Sociological Theory*, 3(2).
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <http://dx.doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Dudley-Evans, T. (2002). Genre analysis: An approach to text analysis for ESP. In M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis*. London: Routledge.
- Elyas, T. (2008). The attitude and the impact of the American English as a global language within the Saudi education system. *Novitas-Royal*, 2(1), 28-48.
- Elyas, T. (2011). *Diverging identities: a'contextualised'exploration of the interplay of competing discourses in two Saudi university classrooms*. (Doctoral dissertation), The University of Adelaide, Adelaide, Australia. Retrieved from <https://digital.library.adelaide.edu.au/dspace/bitstream/2440/69220/8/02whole.pdf>
- Elyas, T. (2014). Exploring Saudi Arabia's EFL Student Identity: A Narrative Critical Approach. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 3(5), 28-38. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.3n.5p.28>
- Escudero, M. D. (2013). Teaching intercultural awareness in the English as a foreign language classroom: a case study using critical reading. *Intercultural Education*, 24(3), 251-263. <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2013.793037>
- Fageeh, A. (2011). At crossroads of EFL learning and culture: How to enhance cross-cultural awareness in EFL college students. *Cross-Cultural Communication*, 7(1), 62.
- Fairclough, N. (1995). *Media discourse*. London: Edward Arnold.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203697078>

- Fairclough, N. (2006). *Language and globalization*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203593769>
- Fang, F., & Baker, W. (2018). 'A more inclusive mind towards the world': English language teaching and study abroad in China from intercultural citizenship and English as a lingua franca perspectives. *Language Teaching Research*, 22(5), 608-624. <https://doi.org/10.1177/1362168817718574>
- García, M. & Carmen, M. (2017). Intercultural reflection through the autobiography of intercultural encounters: Students' accounts of their images of alterity. *Language and Intercultural Communication*, 17(2), 90-117. <https://doi.org/10.1080/14708477.2016.1159693>
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Hazaea, A., Noraini I. & Nor Fariza M. (2014). Discursive legitimization of human values: Local-global power relations in global media discourse. *GEMA Online® Journal of Language Studies*, 14(1), 171-187. <http://dx.doi.org/10.17576/GEMA-2014-1401-11>
- Hazaea, A., & Alzubi, A. (2017). Effects of CDA instruction on EFL analytical reading practices. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 11(2), 88-101.
- Hazaea, A. (2018). Investigation of intercultural competence: CDA of EFL students' baseline portfolios. *BELT-Brazilian English Language Teaching Journal*, 9(2), 458-475. <http://dx.doi.org/10.15448/2178-3640.2018.2.31948>
- Ho, S. T. (2009). Addressing culture in EFL classrooms: The challenge of shifting from a traditional to an intercultural stance. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 63-76.
- Huckin, T. N. (1997). Critical discourse analysis. *Document Resume*, 87, 87-93.
- Huh, S. & Suh, Y. (2017). Preparing elementary readers to be critical intercultural citizens through literacy education. *Language Teaching Research*, <http://dx.doi.org/10.1177/1362168817718575>
- Janks, H. (1997). Critical discourse analysis as a research tool. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 18(3), 329-342.
- Kathpalia, S. S. & Heah, C. (2008). Reflectivewriting: Insights into what lies beneath. *RELC Journal*, 39(3), 300-317. <https://doi.org/10.1177/0033688208096843>
- Kirn, E. & Hartmann, P. (2012). *Reading Interactions I, Middle East diamond edition*. New York: McGraw-Hill.
- Ko, M. (2013). A critical discourse analysis of EFL learners' post-reading reflections in a critical literacy-based class. *English Linguistics Research*, 2(2), 1. <https://doi.org/10.5430/elr.v2n2p1>
- Korzilius, H. P. L. M., van Hooft, A. P. J. V., & Planken, B. C. (2007). A longitudinal study on intercultural awareness and foreign language acquisition in the Netherlands. *Journal of Intercultural Communication*, 3(15). <http://www.immi.se/intercultural/>
- Liu, J. & Fang, F. (2017). Perceptions, awareness and perceived effects of home culture on intercultural communication: Perspectives of university students in China. *System*, 67, 25-37. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.04.003>
- Mahboob, A. & Elyas, T. (2014). English in the kingdom of Saudi Arabia. *World Englishes*, 33(1), 128-142. <http://dx.doi.org/10.1111/weng.12073>
- Marsh, D. (2011). *Using critical discourse analysis to raise critical language awareness in Japanese medical students: An exploratory action research project*. (Master's thesis), University of Birmingham, Birmingham.
- Molek-Kozakowska, K. (2010). Critical discourse analysis in media education: Some implications for critical media literacy. In A. Duszak, J. House, & Ł. Kumiega (Eds.), *Globalization, discourse, media: In critical perspective* (pp. 113-130). Warsaw: Warsaw University Press.
- Moncada L. S. (2016). Othering: Towards a critical cultural awareness in the language classroom. *How*, 23(1), 129-146. <http://dx.doi.org/10.19183/how.23.1.157>
- Nugent, K. & Catalano, T. (2015). Critical cultural awareness in the foreign language classroom. *NECTFL Review*, 75(1)15-30. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02325-0_16-1
- Oranje, J. & Smith, L. F. (2018). Language teacher cognitions and intercultural language teaching: The New Zealand perspective. *Language Teaching Research*, 22(3), 310-329. <http://dx.doi.org/10.1177/1362168817691319>
- Oughton, H. (2007). Constructing the 'ideal learner': A critical discourse analysis of the adult numeracy core curriculum. *Research in Post-Compulsory Education*, 12(2), 259-275. <https://doi.org/10.1080/13596740701387536>
- Porto, M., Houghton, S. A. & Byram, M. (2018). Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom. *Language Teaching Research*, 22(5), 484-498. <http://dx.doi.org/10.1177/1362168817718580>
- Rahimi, S. (2013). Promoting the reading comprehension of high-school students through critical discourse analysis. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 3(4), 56.
- Ramos, F. P. (2001). 'Why do they hit the headlines?': Critical media literacy in the foreign language class.

- Journal of Intercultural Studies*, 22(1), 33-49. <http://dx.doi.org/10.1080/07256860120037409>
- Ran, Y. (2008). *Integrating Chinese culture with Western culture in EFLT classroom*. Paper presented at the Global Practices of Language Teaching: Proceedings of the 2008 International Online Language Conference (IOLC 2008). <http://dx.doi.org/10.22158/selt.v4n3p376>
- Romova, Z. & Andrew, M. (2011). Teaching and assessing academic writing via the portfolio: Benefits for learners of English as an additional language. *Assessing Writing*, 16(2), 111-122. <http://dx.doi.org/10.1016/j.asw.2011.02.005>
- Svarstad, L. K. (2015). Cultural studies and critical discourse analysis in Class 8. *Sprogforum*, 60(1), 28-36.
- Van Leeuwen, T. (1996). The representation of social actors. *Texts and practices: Readings in critical discourse analysis*, 1, 32-70.
- Wallace, C. (1992). Critical literacy awareness in the EFL classroom. In N. Fairclough (Ed.), *Critical language awareness* (pp. 59-92). London: Longman.
- Wallace, C. (1999). Critical language awareness: Key principles for a course in critical reading. *Language awareness*, 8(2), 98-110. <https://doi.org/10.1080/09658419908667121>
- Weninger, C. & Kiss, T. (2013). Culture in English as a foreign language (EFL) textbooks: A semiotic approach. *TESOL Quarterly*, 47(4), 694-716. <http://dx.doi.org/10.1002/tesq.87>
- Wodak, R. (2002). What CDA is about — a summary of its history, important concepts and its developments. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 121-138). London: Sage.
- Zhang, R. & Steele, D. (2012). Improving intercultural awareness: a challenging task for Japan. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47(1), 52-63. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.613>
- Zinkgraf, M. (2003). *Assessing the development of critical language awareness in a foreign language environment*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED479811). <https://eric.ed.gov/?id=ED479811>

Appendix: CDA Tools for Critical Intercultural Awareness

Text Analysis: (analyze the text through systemic functional grammar)

Terms of Descriptive Grammar vis-à-vis terms of (Systemic Functional Grammar)

Unit of Analysis: Sentence (Clause)

Subject/object	modal verbs	Action Verbs	Adverbial(time and place)
(Participants)	(Modality)	(Process)	(Circumstances)

Subject	Linking Verbs
---------	---------------

(Carrier, Attribute) (Relational)

Discourse Analysis:

Writer(s) and readers: (ask questions about the writer(s) and target readers of the text)

Ask the following questions about discourse practice of the text.

Who are the writers of the text? Where are they from?

Did they take the Saudi culture in mind when they wrote the text?

Did they take other cultures in mind when they wrote the text?

In your opinion, why did the writer choose the phrase ...?

Can this text be given to international students to learn about Saudi culture?

Is the text or parts of it were written by someone else in other texts such as newspapers? Search the internet to find out intertexuality of the text? If the answer is 'Yes', then the critical reader has to analyze the text in relation with the original (source) text.

Critical Discourse Analysis:

Society: (ask questions about your culture and other cultures in the text).

Ask the following questions about the intercultural practices of the text.

Do you agree with the writers about the image of Saudi culture in the text? If not, why?

Do you agree with the writers about the image of other cultures in the text? If not, why?

What is the 'point' of the text? What are the authors trying to tell us?

Any other questions about self culture and other cultures.

33

After the three overlapping layers of analysis, a student becomes critical analyst instead of mere passive reader. Accordingly, he understands the text and appreciates self and other cultures in the text. Finally, he can answer the questions about the text and/or he can write similar texts.

How to reference this article: Hazaea, Abduljalil (2020). Fostering Critical Intercultural Awareness among EFL Students through Critical Discourse Analysis. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 17-33. doi: 10.17533/udea.ikala.v25n01a06

USING COLLABORATIVE ACTION RESEARCH TO ADDRESS BULLYING AND VIOLENCE IN A COLOMBIAN HIGH SCHOOL EFL CLASSROOM

INVESTIGACIÓN ACCIÓN COLABORATIVA PARA ABORDAR EL MATONEO ESCOLAR
Y LA VIOLENCIA EN EL AULA DE INGLÉS DE UN COLEGIO PÚBLICO DE COLOMBIA

RECHERCHE-ACTION COLLABORATIVE POUR ABORDER LE HARCÈLEMENT ET LA VIOLENCE
DANS UNE CLASSE D'ANGLAIS LANGUE ÉTRANGÈRE DU SECONDAIRE EN COLOMBIE

Yecid Ortega

Ph. D. candidate, Language and Literacies Education, Specialization Program in Comparative International and Development Education (CIDE), OISE, University of Toronto, Canada.

yecid.ortega@mail.utoronto.ca
<https://orcid.org/0000-0002-4039-074X>

ABSTRACT

This paper describes how a collaborative action research project implemented in an underprivileged high school in Bogotá helped an English teacher and her students discuss issues of social justice with a special focus on bullying. It also discusses how the English teacher used her class to connect global and local issues to sensitize students to their own social inequalities. To do this, the teacher used social justice, critical peace education, and globalization as a framework that guided her research and practices. The students, the teacher, and I, as a researcher, collaborated to co-create lessons whereby students were conscientized about normalized aggression in the school. The findings of this research suggest the following (a) students became more sensitive to and aware of the violent culture that existed in the school, (b) the activities empowered them to become advocates for social change, and (c) the actions taken translated into the community becoming central as praxis. I conclude that the English classroom has the capacity for social transformation as it allows for alternative pedagogical approaches targeting the students' needs.

Keywords: Colombia; English as a foreign language; EFL, action research; critical pedagogy; social justice; peace education; bullying; violence.

RESUMEN

Este artículo describe cómo un proyecto de investigación acción colaborativa, implementado en una institución de estrato bajo de enseñanza secundaria de la ciudad de Bogotá, ayudó a una profesora de inglés y a sus estudiantes a poner sobre la mesa temas relacionados con la justicia social, con especial énfasis en el matoneo escolar. También analiza cómo la profesora usó su clase para conectar temas locales y globales con el fin de sensibilizar a los estudiantes acerca de las inequidades sociales que experimentan en carne propia. Para lograrlo, la maestra recurrió a un marco teórico basado en conceptos de justicia social, educación crítica para la paz y la globalización, como guía de su investigación y su práctica. Los estudiantes, la

35

Received: 2018-12-10 / Accepted: 2019-07-22 / Published: 2020-01-28
<http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a04>

profesora y yo como investigador colaboramos para cocrear lecciones mediante las cuales los estudiantes tomaron conciencia acerca de la normalización de la agresión en el colegio. Los hallazgos de esta investigación indican lo siguiente: (a) los estudiantes se sensibilizaron y tomaron conciencia de la cultura violenta predominante en el colegio, (b) las actividades los empoderaron para convertirse en promotores del cambio social, y (c) las acciones emprendidas se trasladaron a la comunidad y devinieron centrales, como praxis. Concluyo que el aula de inglés tiene la capacidad de transformación social, pues permite acercamientos pedagógicos alternativos acordes a las necesidades de los estudiantes.

Palabras clave: Colombia; inglés lengua extranjera; ILE; investigación acción; pedagogía crítica; justicia social; educación para la paz; matoneo; violencia.

RÉSUMÉ

Cet article décrit comment un projet de recherche-action collaborative, menée dans une école secondaire de secteur défavorisé de Bogotá, a aidé une professeure d'anglais et ses étudiants à discuter de questions de justice sociale, et notamment du harcèlement scolaire. En outre, l'article analyse comment l'enseignante a utilisé la classe pour établir un lien avec des questions locales et globales visant à sensibiliser ses étudiants à leurs propres inégalités sociales. Pour atteindre cet objectif, l'enseignante s'est appuyée sur un cadre théorique fondé sur les concepts de justice sociale, d'éducation critique pour la paix et la mondialisation. Les étudiants, l'enseignante et moi-même en tant que chercheur avons collaboré pour innover collectivement des leçons par lesquelles les étudiants ont pris conscience de la normalisation de l'agressivité dans leur établissement. Les résultats de cette recherche suggèrent que: (a) les étudiants sont devenus plus sensibles et conscients de la culture de la violence existant à l'école ; (b) les diverses activités leur ont permis de devenir des défenseurs du changement social ; (c) les actions entreprises qui ont influencé la communauté sont devenues une praxis essentielle. J'en conclus que la classe d'anglais peut favoriser la transformation sociale, car elle permet d'adopter des approches pédagogiques alternatives adaptées aux besoins spécifiques des étudiants.

Mots clés : Colombie ; anglais langue étrangère ; recherche-action ; pédagogie critique ; justice sociale ; éducation pour la paix ; harcèlement ; violence.

Introduction

A very asymmetrical conflict among various sides of government, irregular armed groups, and urban crime groups has been developing on the streets and in schools throughout Colombia. English teachers may argue that learning English is good for their students' future professional careers and that it helps them to become self-sufficient, but English teachers rarely engage in classroom discussions related to the ongoing conflict or any other social justice issues, such as bullying, racism, classism, and other forms of discrimination (Pedro¹, August, 2016). In light of Colombia's Ley 1732 that establishes Cátedra para la paz (Curriculum for peace) (República de Colombia, Ministerio de Educación, 2014), which optionally guides teachers to employ pedagogies of peace in their classes, María (pseudonym), an English teacher, wondered how her English class could engage her students in learning while thinking about national and international social issues.

Teaching English as a foreign language should not only be about teaching the language for the sake of language learning, but also about empowering students to discuss issues that are related to their local context (Morgan & Vandrick, 2009). While some English teachers have striven for more engaged thinking, especially about issues related to Indigenous populations and other marginalized communities (Usma, Ortiz, & Gutiérrez, 2018), some think it is fundamental to engage students specifically in peace education because it allows us to connect across differences (Gould, 2013). María (pseudonym) expressed that her personal and professional goal is to conscientize her students about local and national social injustices by tapping into their perceptions about peace and encouraging them to look for possible solutions. In order to explore these ideas more deeply, María and I conducted a collaborative research project.

¹ An anonymous English teacher with whom I held informal conversations about the status of the English language in Colombia.

We posed an overarching research question that guided our inquiry: How can a social justice-oriented approach be used in the English classroom for the purpose of creating awareness of local and global social realities?

María gathered artifacts from the classes, such as photographs, videos and written pieces to reflect on her own pedagogical approach. She also recorded an audio journal to describe these practices and then discussed it with me in order to prepare the subsequent lessons. As a critical friend, I looked over the artifacts, listened to the audio journals, and gave recommendations for classroom activities. The interactions between María and me were important because they led to the collaborative creation of the lesson plans she used with her students.

Based on our observations and conversations, María and I found that her students became more aware of and responsive to the country's realities, the Colombian conflict, and some of the inequalities they were facing in the school and in their neighborhood. The students also learned how to use the topics explored in class to express their ideas and thoughts about the conflict by making a connection to other global issues. From María's audio journal and reflections, themes related to the students' conscientization of global and local social problems emerged along with an urgency to solve them and have a positive impact on their communities.

Although María experienced several constraints and difficulties in carrying out this project, she found that her emerging pedagogy changed her students positively. Toward the end of the academic year, students commented how learning English with a social justice focus made them realize how this could be important, not only for economic purposes but also to conscientize others and solve ongoing problems in their communities. As a critical friend, I had the opportunity to give more personalized feedback on classroom practices as I learned more about María and the students' personal, professional, and academic lives.

In regular conversations with María, we discussed prevailing teaching English practices, whose main aim is economic mobility rather than social justice. We concluded that English seems beneficial for the students' professional future, but rarely for addressing Colombian social issues. It is only in the past few years that these topics have permeated English teacher education in Colombia (Sierra Piedrahita, 2016), and María extended this social justice sentiment from the teacher education realm to her EFL classroom.

Theoretical Framework

This collaborative research project was informed by three main conceptual lenses: social justice, critical pedagogy, and globalization.² In this section, I will explain how these three theoretical underpinnings critically question the status quo and how the subject matter becomes meaningful when students are able to connect their daily life experiences to broader problems of power in society (Macrine, 2009), which, for the purposes of this project, were treated as mainly caused by globalization.

38

Social Justice

Social justice as a concept is troublesome because it is not fixed; it has multiple meanings and has been conceptualized in different forms depending on the field (sociology, philosophy, etc.). Likewise, achieving social justice is a complex and challenging task for any society and for humans that requires us to strive for social transformation (Johannessen & Unterreiner, 2008). Capeheart and Milovanovic (2007) argued that social justice is not a narrow system that looks for justice for a single individual, but a societal one; thus there is a need to re-examine the ideas of dominant and nondominant justice, and how inequalities affect people or groups. In order to understand the many inequalities present in our daily lives, Nieto and Bode (2012) discussed

social justice as a means of treating all people with respect, fairness, dignity, and generosity.

In his seminal piece, Rawls (2001) discussed justice as fairness and how society's political, social, and economic institutions fit together as a unified system for cooperation across generations. Social justice must therefore be a structure of modern constitutional democratic states to rule the citizens' actions in benefit of the civil society (Rawls, 2001). Other thinkers have praised human capabilities development in lieu of focusing efforts solely on achieving equal distribution of goods and resources (Morris, 2002; Nussbaum, 2003). In addition, Zajda (2010) proposed the concept of justice as a set of principles encompassing economic, legal, and political dimensions guided by a sense of responsibility to work with others. This implies that social justice must contribute practically to precise action in real-life contexts that feature equal distribution of benefits within society via societal principles.

In an earlier publication, Miller (1999) focused on fairness, suggesting three principles to understand how societies engage with it: outcomes of distribution according to need, distribution according to claiming rewards based on performance, and distribution on the basis of equality. Others argued that there cannot be social justice without cognitive (epistemological) justice (Santos, 2007, 2014; Visvanathan, 1997), that is, unless the plurality of knowledges is recognized. Thus, social justice should not be merely treated as a single philosophical concept or a theoretical construct. Moreover, in the context of education, social justice treatment should instead be based on what it can bring to educational practice.

While social justice as a concept may vary between authors, they agree that education for and about social justice has generally been considered a reasonable way to engage students in discussions about the inequalities they live through. Teaching for social justice is therefore teaching for educational equity as teachers fight for a more open and just world for everyone (Johannessen, 2010; Ukpokodu, 2010). Mthethwa-Sommers (2012, 2014) posited that,

² Some of the ongoing work on social justice for the teaching of languages can be found at: <https://www.andjustice4all.ca/>

although some social justice education theories argue that schools may serve as transmission tools of the dominant culture thus perpetuating inequalities, other theories demand that schools serve as spaces to transform oppressive policies and foster social justice and democracy. Significantly, promoting social justice follows an agenda of its own, under specific goals prioritizing “equal participation of all groups in a society that is mutually shaped to meet their needs [...] in which distribution of resources is equitable and all members are physically and psychologically safe and secure” (Bell, 2007, p. 1).

Cochran-Smith (2010) already discussed a contemporary theory toward teacher education for social justice in which children should receive a world-class education and become a well-qualified labor force to preserve their nation’s economy and be able to compete in a multicultural world. Students in today’s classrooms are diverse: They come with a myriad of linguistic and cultural backgrounds that need to be asserted, valued, and recognized as equal. Many countries are considered diverse, and Colombia is not an exception. Students there come from different backgrounds (Afro-Colombians, peasants, Indigenous-descent, mestizos, among others), which has led to suggest that culturally responsive and sustaining pedagogies be used (Ladson-Billings, 1992; Paris & Alim, 2017) to pursue a more equitable education.

It is important to highlight that curriculum studies have not focused only on social justice from different teachers’ and students’ perspectives in relation to their communities (Picower, 2012) but also on how peace education and democratic citizenship (Hastings & Jacob, 2016) are gaining more attention in the teaching English to speakers of other languages (TESOL) research agenda due to efforts by social responsibility special interest groups (Chang, 2018).

Critical Pedagogy

Like social justice, critical pedagogy is complex to define. It involves more than learning some pedagogical techniques, as it looks beyond classroom practice because it “believes that nothing is

impossible when we work in solidarity and with love, respect, and justice as our guiding lights” (Kincheloe, 2008b, p. 9). Inspired by critical theory, on one hand, critical pedagogy functions within the social embeddedness of education, in which identity becomes an active construction by the individuals who transform themselves and their cultures in a natural social and political process of becoming human (Wardekker & Miedema, 1997). On the other hand, critical pedagogies, critical peace education, and especially engaged thinking argue that education can provide individuals with the necessary tools to improve and strengthen themselves in order to create a more egalitarian society (Kellner, 2000). This helps to bring about social change by empowering students to become more critical of power relations. Giroux (1994) states that “pedagogy in the critical sense illuminates the relationship among knowledge, authority, and power” (p. 30) and points out how questions of audience, voice, power, and evaluation actively work to construct particular relations between teachers and students, institutions and society, classrooms and communities.

Moreover, some scholars claim that critical pedagogy in education must commit to empowering the powerless to become active critical producers of meanings in order to transform themselves and those conditions which perpetuate injustice and inequity (Kellner, 2000; Kincheloe, 2008a; McLaren, 1988). This means that education can provide individuals with the necessary tools to strengthen themselves in order to create a more egalitarian society, while peace education can bring about social change. Additionally, teaching English as a foreign language (EFL) can empower students to use language to discuss issues of national importance and challenge oppressive epistemological mindsets. In this regard, Al-Amri (2011) posited that a critical perspective in TESOL education might empower students and generate social-cultural consciousness as they improve their metacognitive skills. Meanwhile, in EFL education Sung (2007) suggested that teachers need to engage critical teaching practices by localizing pedagogy as they question issues of power and promote

social justice to challenge the monopoly of Western English teaching.

Critical pedagogy has been continuously working on promoting self-reflexivity to connect theory and practice in the field of applied linguistics and thus to try and shift how language education can be more politically accountable to society (Pennycook, 2001, 2008, 2010). Since its inception, critical pedagogy has focused on questioning power relations while facilitating the students' processes of sensitization and conscientization to connect their daily life experiences to larger problems of power in society (Freire, 1970; Macrine, 2009).

Globalization

In the last decades, we have seen processes of interaction and integration among peoples and enterprises across the globe with the purposes of connecting, trading, and investing in goods and services. After WWII, we have experienced an increased awareness of what it means to be global and pursue collective progress. In this regard, Meyer (2007) distinguishes two meanings for globalization. Firstly, the idea of interdependencies and rates of transactions around the world, in which global production and commodities are exchanged with cross-national investment patterns. Secondly, the idea of a widespread consciousness of interdependence and the embeddedness of the local and national within a worldwide society. These processes of interaction and integration generate what is called a world culture in which we belong to each other, we are connected economically and culturally, as Meyer, Boli, Thomas, and Ramirez (1997) argued:

worldwide models define and legitimate agendas for local action, shaping the structures and policies of nation-states and other national and local actors in virtually all of the domains of rationalized social life —business, politics, education, medicine, science, even the family and religion” (p. 145)

This brings about an international society that tends to be more interdependent in an effort to be

similar, homogenous and legitimating itself to apply universal models applicable worldwide.

Globalization as a multifaceted phenomenon has become a symbol of postmodernity in which new dimensions of social and economic stratification have emerged with equity and equality implications for educational opportunities (Zajda, 2010). These opportunities are created for new markets under primarily neoliberal ideas for the distribution of educational resources via free tax agreements and individual self-interests (Banya, 2010). English language education has become part of this global trend. We see more English language education across the globe (Block & Cameron, 2002; Pan & Block, 2011; Rubdy & Tan, 2008; Yusuf, 2012), and Colombian classroom practices and linguistic policies are not exceptions to this rule (González, 2010; Usma, 2009b).

Language classroom practices and policymaking decisions are reflections of the globalization neoliberal-style that has permeated the English language teaching (ELT) industry around the world. Furthermore, because English has become a tool for modernization, teaching and learning the English language has turned it into a device for global communication, which has led the acceptance of multiple varieties of the English language as its contact with speakers around the world grows (Gnutzmann & Intemann, 2005). For Block and Cameron (2002), this language expansion occurs because language is the medium of communication, social interaction, and social relations, and it is used in networks around the world, which connect the local with the global. Block and Cameron (2002) also state that “distance is not an issue for these non-local networks, but language remains an issue of some practical importance: global communication requires not only a shared channel (like the internet or video conferencing) but also a shared linguistic code” (p. 1).

The way the English language is connected around the world exemplifies how globalization affects different countries in different ways. It

has affected language policy in Turkey (Kirköz, 2009), hiring practices in Korea (Jeon, 2009), the rise of English language businesses in Ukraine (Smotrova, 2009), teaching practices to internationalize education in Vietnam (Dang, Nguyen, & Le, 2013), and student mobilization in China (Xu, 2013). While globalization has permeated many aspects of our lives in recent decades, organizations, ministries of education, stakeholders, etc. usually represent the interests of only some, not all (Peterson & Helms, 2013).

The entire ELT industry has been affected rapidly by globalization as well, which has brought about positive effects, such as the commodification of English (Heller, 2003). It has also influenced the teaching and learning practices within many institutions and organizations that provide English education (Shankar, 2015). However, although advances in technology have made communication easier and faster, and subsequently interaction with other cultures has become an effortless task for English students (Shankar, 2015), globalization has also encouraged dependency on others. Alfehaid (2014) proposed that this dependency means teachers may not be able to be sufficiently creative when using cutting-edge technologies and appropriate materials for their lessons.

Language Instruction for Social Justice-Oriented Pedagogy

For several years now, EFL teachers have been focusing on teaching linguistic structures and forms using communicative methods, and a few have purposefully used social justice approaches to develop conflict resolution skills (Hastings & Jacob, 2016). However, EFL education can empower students to use language to discuss issues surrounding direct physical violence, structural violence, and social injustice. Morgan and Vandrick (2009) argued that the English language classroom is a good site to discuss peace because the classes focus on language and communication; the English class offers the perfect opportunity to “develop pedagogies addressing [...] conflict and the dehumanizing

language and images that promote it” (p. 510). In addition, Arikan’s (2009) study in which grammar was contextualized through environmental peace education activities to raise students’ awareness of global issues demonstrated that the approach was an effective strategy for foreign language teaching. However, he noted that “the activities suggested are more likely to be used for practice and production phases (to reinforce concepts and solidify the new language) because they require students’ active participation and engagement” (p. 96). This highlights that pedagogical activities should target specific issues that can connect local problems to global concerns.

While social justice and critical pedagogy approaches to education have been used in classrooms for some time, research, policy, and practices on how these approaches may be applied in ELT classrooms are rare. According to Hastings and Jacob (2016), English language learners are often on the margins of society; therefore, those who teach them must advocate for their needs. Corson (1999) suggested that social justice should critically acknowledge human diversity and be recognized in policy decision-making. However, English-only policies in multilingual contexts are quite common (Davis, 1994; Kamhi-Stein, Maggioli, & Oliveira, 2017; Oliveira, 2014). Unfortunately, these policies are not in line with the reality of most ELT classrooms (Hornberger, 1988; Jong, Li, Zafar, & Wu, 2016; Usma, 2009a).

English-only ideologies that promote the status of English as superior to other languages and that do not represent the interests of marginalized and racialized people are common in language teaching. For example, in Colombia costly bilingual schools continue to propagate the idea that English is best, marginalizing Indigenous languages in the process (de Mejía, 2006). Mohanty (2009) also argued that a power imbalance exists among languages to the detriment of the languages of marginalized peoples. He reiterated that English in many multicultural contexts has been portrayed as superior, resulting in it killing other

languages, including Indigenous ones. Conversely, Mohanty's (2009) premise suggests that if national governments adopt a multilingual approach that values and acknowledges all languages, social justice will be furthered, because the languages (and therefore views, voices, and worldviews) of marginalized groups will be privileged and protected.

Scholars are increasingly interested in exploring how ELT can be used to foster social justice orientation and practices in students. For example, Jakar and Milofsky (2016) recently used the English classroom as a site to discuss and transform conflict. They conceptualized peacebuilding as a process of establishing relationships by seeking individual and collective solutions and proposed a content-based curriculum that emphasizes multiple-perspective conversations about conflict involving dialogue skills, creativity, narrative, and student empowerment that can provide space for discussions around, in, and on conflict (Jakar & Milofsky, 2016).

42

Meanwhile, Medley (2016) argued that, for teachers to successfully engage in conflict transformation, peacebuilding orientation must be a part of their professional teacher identity. She drew on narrative inquiry to explain how her identity and personal experiences allowed her to be a teacher who works on peacebuilding initiatives in the English classroom (Medley, 2016). She has worked with trauma-affected students from several countries, including Nepal, Sri Lanka, Yugoslavia, Afghanistan, Kenya, Israel, and Palestine to understand their collective experiences of conflict and to try to help bring hope, restoration, and healing (Medley, 2016).

Within social justice-oriented approaches to research and practice, peace and peacebuilding have encountered a space to dialogue with language education. Oxford (2013, 2017) took direct steps toward peace by designing peace language activities that were field-tested in EFL teacher education classes in Argentina. She provided empirical evidence that structures of violence can be overcome in EFL classes if peacebuilding perspectives

are promoted in different contexts by discussing six crucial dimensions for humanization: inner, interpersonal, intergroup, international, intercultural, and ecological (Lin & Oxford, 2011; Oxford, 2013, 2017).

Although Colombian EFL educators can learn from this Argentinian experience, they can also examine problems in their local communities and discuss them using existing activities to solve those problems. Colombia has already worked to integrate community issues into its curriculum with the *programa de competencias ciudadanas* (Colombian program of citizenship competencies) (República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2004). Following the program's implementation, Chaux, Lleras, and Velásquez (2004) and Chaux et al. (2008) both explored possibilities for how to use these competencies in the classroom. This is a resource that the EFL community in Colombia has not utilized to its full potential, but it could benefit the marginalized communities in urban and rural areas alike, as recently proposed by Peláez and Usma (2017) and Sierra Piedrahita (2016).

In Colombia, social justice as a concept has not been discussed directly but has permeated in different forms such as cooperative learning to foster dialogue and reflection (Contreras & Chapetón, 2016), learning for personal growth and social awareness (Parga, 2011), learning to address aggressive behavior (Castellanos, 2002), learning to establish personal connections while creating argumentative essays (Chapeton & Chala, 2013), and learning to encourage critical participation using songs in the EFL classroom (Palacios & Chapetón, 2014).

The research above shows that, in addition to learning important technical aspects of the English language (such as grammar, pronunciation, etc.), EFL classes can help students connect with the Colombian reality as well as global issues. Ongoing discussions among Colombian teachers, scholars, and researchers have demonstrated the need for teacher education programs, professional development, and curriculum design

that better reflect the realities of the Colombian context.³ Teacher education programs have been studied to understand how social justice can help language teachers to develop a political view of their work and effect change in different school contexts in Colombia (Sierra Piedrahita, 2016). However, much more needs to be done in the English language classrooms of post-accord Colombia, hence the collaborative action research presented in this paper.

Method

First, I must declare my positionality and my relationship with the English teacher and her students in this research project. I entered into it as a critical friend (Costa & Kallick, 1993; Elliot, 1985) when I met María (pseudonym) in 2015 in Colombia. We were both concerned about how ELT would be involved in the peace agreement process that was taking place in Colombia at that time. We set out a collaborative action research project with the intention of solving some of the problems that occur in an institution or community with a practical orientation (Hinchey, 2008). This research took place in a community in the southwest of Colombia's capital city which is densely populated and has high rates of internal immigration from other regions, and most of its inhabitants fall into the government's low socioeconomic status designation (Secretaría Distrital de Planeación, 2009).

Participants

The participants in the study were ninth-grade students (around ages 14-15) in an EFL class in an urban public school attended by many disadvantaged students. The data collection began in August of 2016 and continued until December 2016. María decided to take action in her class by using social justice themes (e.g., bullying, classism, racism, and others) while teaching English. She and

her students discussed what themes they wanted to explore based on their experiences in and out of school.

Data Collection and Analysis

Data collection included 13 teacher self-observations recorded in a notebook in the form of diary entries, 12 reflections in the form of audio journals, and ongoing semistructured interviews with six selected students. María made reflections in her diaries, which she shared with me in the form of an audio WhatsApp message for discussion and feedback once a week. The focus of the diaries was to reflect on her own pedagogy and discuss which activities worked well for students and which ones were more challenging, so she could adapt accordingly for the subsequent class.

Informally, she asked her students for feedback in order to get ideas for the lesson plans she prepared, but six specific students were key in the decision-making process as she interviewed them twice a month to get specific contributions on themes and activities for the class. Fewer informal interviews were conducted with parents (during parent-teacher meetings) to understand the students' lived experiences outside the classroom, including their struggles and problems. María wanted to include some of these experiences as part of her lessons, for example one day she asked students to work on a project about unemployment as this was one of the most common issues parents mentioned during her meetings. Additionally, the principal met María regularly to give her feedback and encourage her to continue her work as she had become an inspiration for other teachers. He asked her to continue doing her activities as these were becoming role models for other teachers who were working on other issues, such as recycling, global warming, teenage pregnancy etc.

43

After the data were collected, managed, and processed, I used Nvivo 10 software to explore the emerging themes as I used content (Berg, 2009) and thematic analyses (Ryan & Bernard, 2000) of recurring codes/nodes. As a critical friend and researcher,

³ The Colombian association of English teachers (in Spanish ASOCOPI) saw this gap and in October 2017 their conference was dedicated to these topics, being entitled "ELT classroom practices and the construction of peace and social justice."

I developed a subjective interpretation of the nodes through a systematic classification process of identifying patterns (Hsieh & Shannon, 2005).

For this action research project, not only did we focus on triangulating the data (Fusco, 2008), but also following a poststructuralist approach called *crystallization* in which the students, teachers, and I discussed the emerging themes. Crystallization (Fusco, 2008) has the potential to provide more in-depth and complex understandings of how the social world works. Here, we all see ourselves as researchers, we see the extent to which text validates itself as we engage more deeply with the data. Richardson (2000) also invited researchers to see data as if they flowed within a crystal, reflecting colors and patterns, and to consider them as refracting the light and giving off different shades. In the same way, crystallization represents different angles from different views that allow for three-dimensional data analysis, just like a prism reflects the external into the internal and then refracts again to the external. As such, María and I believed the power of many voices to have been heard, with many stories to consider in the research process.

44

While María collected the data, she discussed them with me as a critical friend in order to reflect on her practices and prepare the next lessons. I looked over her lesson plans, listened to the audio journals, and gave recommendations for classroom activities. The outcome of each interaction between me (as the critical friend) and the teacher was used for subsequent lesson planning. During this constant monitoring, we all collaborated (me, remotely in a large North American city and María with her students in Bogotá) to determine the criteria for selecting the most appropriate activities to address social justice themes, especially what language skills must be used when discussing problematic situations and when reflecting on how they all connect to global circumstances.

I describe the action research process as a continuous cycle (Figure 1). There was an initial reflection stage in which María and I discussed problems in

the classroom or any other issues that arose. Then, she prepared a draft lesson plan that she discussed with her students and me. Subsequently, she taught the class according to the plan and entered into a process of self-observation. After the class, María and I got in contact and discussed the pros and cons of the lesson plan and how it could be improved. Finally, another process of reflection based on previous evaluation took place, and María planned another lesson.

The 'English in Action' Project

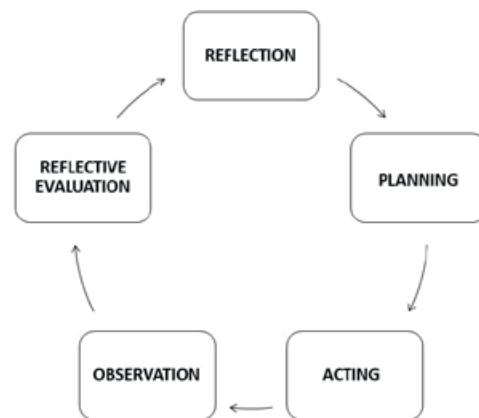


Figure 1 The Collaborative Action Research Cycle Design Used in This Project

Given the constant struggles María's students regularly experienced, she and I had various conversations about how to bring different pedagogies into the classroom that could address their concerns. She decided to call this pedagogical and research project English in Action because, she said, "I believe that in order to learn, students need to put things into action". Then, we both agreed to collaborate on creating activities that considered the information the students shared about their own violent experiences in and out of school. In this section, I will give a brief overview of the activities that were conducted in the classroom in order to address María's concerns and explore how this collaborative action research experience might be a sound example for other colleagues to follow.

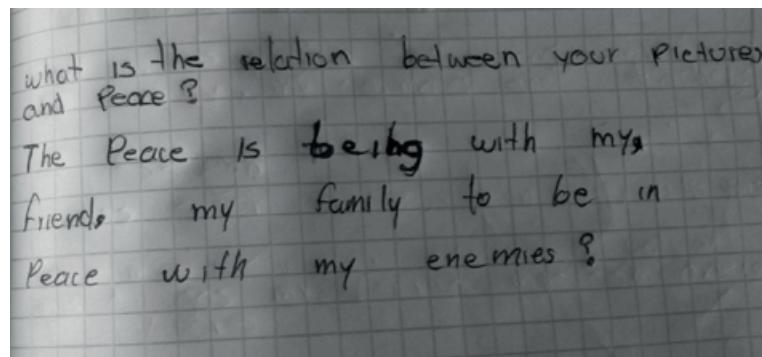


Figure 2 One Student's Visual Conceptualizations of Peace

María created some activities to discuss bullying issues and how to address them from a peace education perspective. The first attempt was to ask students what the concept of peace was for them. Students got into groups of four people and discussed orally what the meaning of the word peace was for them. Some students sketched their ideas on their notebooks while María was monitoring their work and giving them comments on what they were discussing. She asked them to summarize their ideas on a few words or drawings in their notebooks (see Figure 2) and shared their conceptualizations with their peers.

After some consideration, María realized that the students were having vague ideas about what peace is, she concluded that discussing abstract concepts were not sufficient to have a real impact on students' lives. She wanted her students to really explore more in depth their own ideas and engage them in concrete actions to seek transformation. Subsequently, she and her students collaborated to create activities that involved taking concrete actions. Together they had several discussions about what to do within the school, but also how to have an impact on the community.

As a result, students created organizations that sought to support people in the community. They generated ideas for protecting animals, inviting students to avoid illegal drug use by practicing soccer, supporting pregnant adolescents, and others. During the process of this task, each student organization had to write its mission, vision, and goals, and María provided scaffolding through error

correction in grammar and punctuation. Students did a series of in-class presentations with posters (see Figure 3) to practice speaking the language in front of their peers and get feedback. Some of the groups actually went into their neighborhoods and raised money to provide food to homeless people and buy food for dogs. Others went around the school and created awareness about drug addiction and teenage pregnancy.

45



Figure 3 Two Student Organization Posters Created to Support the Community

Another activity carried out was to examine the different areas of life where students believed there was aggressive behavior. Students researched what was happening in their communities and became aware of the many sectors in which Colombians face inequality such as salary and pay, unemployment, intra-family violence, and access to food or water. As a follow up of this activity, they also presented their personal experiences of violence at school and at home in the form of class presentations with posters (see Figure 4). The posters were hung on the school's walls to create awareness of local, national, and international violence and civil aggression.

One more activity that María did with her students in order to address violence represented in their posters was to create performance sketches based on real-life school scenarios. After several classes, the students and María worked together to create scripts, correct grammar, and rehearse for their performances. When they completed their preparations, the students performed their sketches to different audiences in the school.

46

Finally, María and her students went through a process of reflection about all the work they did

during that academic year. Students' comments reflected how they gained awareness of different social problems faced by their school, their neighborhood, Colombia, and international communities. Various teachers from other subjects took initiatives to create their own artistic projects based on what has come to be referred to as *paz con justicia social* in Colombian education circles, which I have translated to "peace with a social justice lens." In the following year, other English teachers in the school created projects to encourage students to present positive experiences from their neighbourhoods while doing presentations to promote intercultural awareness.

Results

In response to the main research question of this collaborative action research project, namely, how a social justice-oriented approach can be used in the English classroom for the purpose of creating awareness of local and global social realities, I found evidence of the following emerging themes: (a) normalization of violence and how pedagogies can counter such normalizing discourse, (b) students becoming more responsive to the Colombian conflict



Figure 4 Student Representations of Violent Situations

and social inequality because they are connected with similar global issues, and (c) the impacts of English activities on the community beyond the classroom as an act of praxis.

Violence Normalization and Counter-Narrative Pedagogies

First, data revealed that aggressive practices have been normalized and have become part of the students' everyday lives. Overall, bullying was not seen as a negative factor in students' relationships but rather a sign of friendship. One student shared the following comment with the teacher: "Profe, pero hacerle *bullying* a ella no es malo, no ve que somos amigos y eso le va a hacer bien" [But, Teacher, bullying her isn't bad. Don't you see that we're friends, and that it's going to do her good?]. María also commented in her audio reflections on how students saw their violent attacks on each other based on their Colombian soccer team preferences as normal. Additionally, she commented on how frequently her students mocked each other when they made grammar or pronunciation mistakes in English: "Veo cómo esta niña le dice a la otra: 'Es 'she plays,' no 'she play,' boba.' [I can see how this girl tells the other, "It's 'she plays,' not 'she play,' you stupid girl."].

Given that the behaviors María witnessed are consistent with similar research conducted in history and other classes in Colombian classrooms (Padilla & Bermúdez, 2016; Villar-Márquez, 2011), we can see that these normalized discourses have occurred not only in a specific class but across the school spectrum. In one of our Skype meetings, María made this connection, stating that, in her many discussions about these topics with colleagues from the Colombian teachers' union (Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación [FECODE]), she learned that most teachers (not only English teachers) were grappling with this normalization in the classroom and looking for ways to respond pedagogically.

However, the evidence showed that, toward the end of the academic year, the students demonstrated

that participating in these social justice activities—especially the performance sketches—not only helped them to improve their English skills but to challenge the normalized discourses of violence targeted by the activities. Laura (pseudonym), one of the students, made this comment in one of the interviews: "Profe, haciendo estos diálogos me ayudó a entender que no debo matonear a mis amigos. No, profe, eso no está bien. [Teacher, by doing these performance sketches I got to understand that I shouldn't bully my friends. No, Teacher. That's not good.]". The evidence also showed that María's social justice-based approach empowered the students to become advocates for peace and encouraged them to learn more about other cultures: "Yo veo a los muchachos más empoderados y con ganas de aprender más de otras culturas. [I see the kids more empowered and eager to learn more about other cultures.]". This demonstrates how English brings positive effects as students commodify their English assets (Heller, 2003) to connect with and learn from other global contexts.

47

Social Awareness and Glocal Connections

As a second emerging theme, the data collected showed evidence that students were able to make international connections. Many students realized that by learning English they would be able to understand other cultures and learn from the struggles other countries have been through. The topics discussed in class allowed them to express their ideas about what transpires in Colombia (poverty, unemployment, immigration, violence, etc.) and how it is connected to their own conceptualizations of peace and other parallel global issues. During one of the presentations about the students' perceptions of violent situations locally and globally, María engaged her students in in-depth discussions about what it means to be poor in Colombia compared to other countries such as India. The evidence suggested an emerging theme related to this engaged thinking (Gould, 2013), as María detailed how students saw socioeconomic classes in a more subjective manner than at the beginning of the school year with a greater basis

on their personalities and beliefs about global and local struggles. In other words, the students did not discuss peace or social justice as strictly abstract ideas, but in terms of concrete actions needed to address immediate social issues, especially those in their lives and communities. As one student stated, "Profe, ahora sí entiendo por qué tenemos que hacer algo YA para resolver el problema de pobreza local... mundial). [Teacher, now I understand why we need to do something NOW to solve the issue of local... global poverty.]".

The students' perceptions were always at the center of each class because María wanted them to focus on turning their ideas into concrete actions. For the students, these actions mean having conversations about Colombian social issues, violence and discrimination. For example, María told me about one class in which some students discussed in small groups about the Colombian problems, for example they talked about floods happening in some of the most vulnerable communities of Colombia, unemployment among immigrants from Venezuela, and the peace agreement with the Revolutionary Armed Forces of Colombia (FARC), and how they all connected to issues in the Middle East, such as the Syrian conflict and immigration to Europe and North America. Alfehaid (2014) stated that it is through these types of discussions that students and teachers can learn how globalization can have a positive effect on them. In this case, María and her students realized how social media and other media outlets have allowed them to learn about both foreign and local issues that they had never heard of before, thus making them more aware of and responsive to social problems.

Yo me acuerdo cuando los niños me contaban lo de que hay muchos inmigrantes de Venezuela en el barrio y yo les decía que eso también pasa en México a Estados Unidos y en Siria hacia Europa. No somos ajenos a eso. [I remember when children told me about the Venezuelan immigrants in our neighborhood, and I told them that this also happens from Mexico to the United States and from Syria to Europe. We are not alien to that.]".

Some students argued that learning about other cultures and their problems would not have been possible if the teacher had not encouraged them to learn English and use social media to learn from others.

Community Praxis

A third theme that was observed in the data collected as well as in María's regular communication with me as a critical friend, which showed evidence that social awareness created in class was the result of María designing and implementing her classes with an aim to encourage students to care about others and of she sawing the project through to the end of the semester. María expressed that all her work was based on her personal goals, one of which she brought up in the following excerpt: "I want my students to be happy and also learn the linguistic skills to become social agents of change"). She also expressed her commitment to working to bring about social change by using a social justice-based approach in her classes that translated to concrete actions in her students' communities. She wanted to guide her students to go beyond thinking abstractly about certain concepts and push them to act to have an impact on society.

Using various pedagogical strategies such as drawing, and scripting dialogues, María engaged her students to both learn English and discuss social issues. Some students were sparked to organize themselves to address poverty, drug addiction, gang-related activities, and other social issues in order to create real organizations that raise funds and bring real actions to fruition to solve real problems. For example, María described how one of the student organizations looked at soccer as a way to help children in the community to stay away from gangs, and another group of students collected money to buy food for stray dogs and cats in their community. The students shared their experiences in classroom presentations conducted in English, while getting both linguistic feedback from the teacher and encouragement feedback from their peers. Various students commented on how these initiatives

promoted creativity and how they helped them to reinforce what they learned in class. “Tomamos las ideas de la profe e hicimos este mural de la paz con el profe de ética. [We took the [English] teacher’s ideas, and we made this mural about peace with the Ethics teacher.]”. This evidences how activities are not carried out in a vacuum but in connection with society in the form of what critical pedagogy has called praxis (Bajaj, 2015; Bajaj & Hantzopoulos, 2016; Freire, 1970). In other words, the activities enabled students to engage in practical learning experiences, hence María’s project name —English in Action.

Finally, I also found that María felt her approach to teaching English gave her students hope about their future because they took part in real social influence in their school and real changes in their lives. By the end of the school year, the students felt that they were more socially aware and believed their future personal and professional lives should have a positive impact on society: “Hoy siento que a pesar de las dificultades que tenemos, ellos han aprendido a ser mejores seres humanos ...y lo mejor es que están aprendiendo inglés. [Today, I feel that, despite the difficulties we have, they (the students) have learned to be better human beings [...] and the best thing is that they are learning English.]”

This sentiment is in line with the critical pedagogy tenets holding that classroom activities can further critical consciousness for human and social development (Freire, 1970; Kincheloe, 2008a, 2008b; Lloyd, 1972; McLaren, 1988, 2003) because they empower students to learn from local and global struggles and look for possible solutions.

This project showed that collaborative activities that engaged students with different activities promoted social awareness while providing the language skills necessary to address social injustice. The classroom and research efforts between María and I support closing the gap between research and practice by promoting dialogue between the creators and users of research. Doing collaborative action research in the classroom supports the

social research agenda necessary in teaching education programs in Colombia (Escobar, 2013). This project seeks to add to the body of knowledge at the intersection of global issues and social justice education in ELT in a country where dialogue is still needed between the various actors in social conflict, which includes teachers, students, and other community members.

Discussion and Conclusions

This paper has shown how teachers and students may benefit from co-constructed activities implemented in the classroom setting. In this case, they increased María and her students’ awareness and understanding of the many inequalities that some communities have faced through the years both in Bogotá and throughout Colombia. Also, in a country where the FARC and the government signed a peace agreement, María’s initiatives for classroom pedagogies may empower students to make better decisions to improve conditions in their communities and become better citizens. Such initiatives are timely and beneficial for ensuring a prosperous future for post-conflict education because they demonstrate how social justice issues can be discussed not only in social studies and history classes but across multiple curricula.

One of my reflections on this collaboration was that I discovered the importance of connecting with participants in the research process. I learned a lot about how María has involved her students in the decision-making process and I was truly affected by her work, and now I value the work teachers do even more, specifically in contexts in which it is necessary to validate knowledges that have been previously marginalized or devalued (Santos, 2007).

English in Action as a project has demonstrated the possibilities of how social justice-oriented approaches can intersect with English language education by shedding light on the different ways that students can be engaged to amplify their personal concerns. Other teachers and students in María’s school are already critically examining the many killings of

community leaders, intrafamily violence, femicide, child abuse, and other forms of violence. Although most of the activities María did in her classes looked at Colombian contexts, her students began making global connections to what happens in Latin America and other international contexts. For example, in one of María's classes while reading about the Venezuelan and Syrian refugee crisis, her students noticed that what they experience on a daily basis is not something they struggle with alone, but that others with similar or worse conditions worldwide have experienced it as well.

María's initiatives have also inspired other English teachers in her school. One teacher at her school began examining how her initiatives could be used to encourage students' pride in their Colombian heritage by creating social organizations that address social issues in their communities and presenting writing projects about their hopes and dreams for their future lives. Lastly, and perhaps most importantly, the teachers at María's school have begun to make efforts to strengthen ties among them and create interdisciplinary projects that critically examine sociopolitical issues in Colombia and other parts of the world.

In addition to EFL, I believe the findings of this research project are relevant to the fields of international education, social justice education, and TESOL because students can be encouraged to use English language skills to discuss relevant issues for them, their communities, and their families while also becoming advocates for equality, social justice, and peace. Also, although the work that has been done in Colombia on the relationship between social justice and English language education is emerging, it is exemplary as indeed empowers students to discuss issues that are relevant to the current realities of life (Sierra-Piedrahita, 2016).

As a researcher in collaboration with teachers and students, I came to the conclusion that our work must have the capacity for transformation and propose alternatives for a more socially just future. With the quote, "if research does not change you as

a person, then you haven't done it right" (Wilson, 2008, p. 135), I end by saying that I hope our work as researchers and teachers maintains constant curiosity, revolution, and social justice for all.

Acknowledgements

I would like to thank María (the English teacher), the other teachers at the school in Bogotá, Colombia, and their students for all their hard work and commitment to social justice and peace. I would also like to thank their coordinators and principal for their administrative support.

References

- Al-Amri, M. N. (2011). Getting beyond conversation analysis: critical and pedagogical implications for TESOL/Bilingual curriculum for diverse learners in the age of globalization. *Education Inquiry*, 2(1), 141-151. <https://doi.org/10.3402/edui.v2i1.21969>
- Alfahaid, A. F. (2014). The positive and negative effects of globalization on English language teaching and learning. *Arab World English Journal*, 5(2), 103-109.
- Arikan, A. (2009). Environmental peace education in foreign language learners' English grammar lessons. *Journal of Peace Education*, 6(1), 87-99. <https://doi.org/10.1080/17400200802655064>
- Bajaj, M. (2015). "Pedagogies of resistance" and critical peace education praxis. *Journal of Peace Education*, 12(2), 154-166. <https://doi.org/10.1080/17400201.2014.991914>
- Bajaj, M., & Hantzopoulos, M. (2016). Introduction: Theory, research, and praxis of peace education. In M. Bajaj & M. Hantzopoulos (Eds.), *Peace education: international perspectives* (pp. 1-16). London: Bloomsbury Academic, an imprint of Bloomsbury Publishing, Plc.
- Banya, K. (2010). Globalization, social justice, and education in Africa: Neoliberalism, knowledge capitalism in Sub-Saharan Africa. In J. Zajda (Ed.), *Globalization, education and social justice* (pp. 15-32). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Bell, L. A. (2007). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (pp. 1-15). London: Routledge.
- Berg, B. L. (2009). *Qualitative research methods for the social sciences* (7th ed.). Montreal: Allyn & Bacon.

- Block, D., & Cameron, D. (2002). *Globalization and language teaching*. London: Routledge.
- Capeheart, L., & Milovanovic, D. (2007). *Social justice: theories, issues, and movements*. In *Critical Issues in Crime and Society*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Castellanos, A. (2002). Management of children's aggressiveness when playing competitive games in the English class. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 3(1), 72-77.
- Chang, B. "Benji." (2018). Social justice. In *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (pp. 1-6). Retrieved from <https://onlinelibrary-wiley-com.myaccess.library.utoronto.ca/doi/abs/10.1002/9781118784235.elt0137>
- Chapeton, C., & Chala, P. (2013). Undertaking the act of writing as a situated social practice: going beyond the linguistic and the textual. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(1), 25-42.
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M., Nieto, A. M., Rodríguez, G. I., ... Velásquez. (2008). Aulas en paz (Classrooms in peace): 2. Teaching strategies. *Interamerican Journal of Education for Democracy*, 1(2), 167.
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (Eds.). (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula, una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional : CESO: Ediciones Uniandes.
- Cochran-Smith, M. (2010). Toward a theory of teacher education for social justice. In *Springer International handbooks of education. Second international handbook of educational change* (pp. 445-467). Retrieved from https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-90-481-2660-6_27
- Contreras, J., and Chapetón, C. (2016). Cooperative learning with a focus on the social: a pedagogical proposal for the EFL classroom. *HOW*, 23(2), 125-147. <https://doi.org/10.19183/how.23.2.321>
- Corson, D. (1999). English only and social justice. *TESOL Journal*, 8(3), 18-22.
- Costa, A. L., and Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 51(2), 49-51.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Dang, T. K. A., Nguyen, H. T. M., & Le, T. T. T. (2013). The impacts of globalisation on EFL teacher education through English as a medium of instruction: an example from Vietnam. *Current Issues in Language Planning*, 14(1), 52-72. <https://doi.org/10.1080/14664208.2013.780321>
- Davis, K. A. (1994). *Language Planning in multilingual contexts: Policies, communities, and schools in Luxembourg*. In *Studies in Bilingualism: Vol. 8*. Retrieved from <http://www.jbe-platform.com/content/books/9789027282804>
- De Mejía, A.-M. (2006). Bilingual education in Colombia: Towards a recognition of languages, cultures and identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8), 152-168.
- Dover, A. G. (2013). Teaching for social justice: From Conceptual frameworks to classroom practices. *Multicultural Perspectives*, 15(1), 3-11. <https://doi.org/10.1080/15210960.2013.754285>
- Elliot, J. (1985). Facilitating educational action-research: some dilemmas. In R. G. Burgess, *Field methods in the study of education*. Lewes: Falmer Press.
- Escobar, W. (Ed.). (2013). *Social Research Applied to English Language Teaching in Colombian Contexts: Theory and Methods*. Bogotá, Colombia: Universidad El Bosque.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
- Fusco, C. (2008). "Naked truths"? Ethnographic dilemmas of doing research on the body in social spaces. In K. Gallagher, *The methodological dilemma: creative, critical, and collaborative approaches to qualitative research* (pp. 159-184). New York: Taylor & Francis.
- Giroux, H. A. (1994). *Disturbing pleasures: learning popular culture*. New York: Routledge..
- Gnutzmann, C., & Intemann, F. (2005). *The globalization of English and the English language classroom*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- González, A. (2010). English and English teaching in Colombia: Tensions and possibilities in the expanding circle. In A. Kirkpatrick. *The Routledge handbook of world Englishes* (pp. 354-374). London: Routledge.
- Gould, R. (2013). The transformative power of engaged thinking for peace education. In P. P. Trifonas & B. L. Wright, *Critical peace education : Difficult dialogues* (pp. 59-68). London: Springer.
- Hastings, C., & Jacob, L. (2016). *Social justice in English language teaching*. Maryland: TESOL Press.
- Heller, M. (2003). Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 473-492.
- Hinchey, P. H. (2008). Action research primer. New York: Peter Lang.

- Hornberger, N. H. (1988). *Bilingual education and language maintenance: a southern Peruvian Quechua case*. Providence, RI: Foris Publications.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Jakar, V. S., & Milofsky, A. (2016). Bringing peacebuilding into the English Language classroom. In C. Hastings & L. Jacob (Eds.), *Social justice in English language teaching* (pp. 41-66). Maryland: TESOL Press.
- Jeon, M. (2009). Globalization and native English speakers in English Programme in Korea (EPIK). *Language, Culture and Curriculum, 22*(3), 231-243. <https://doi.org/10.1080/07908310903388933>
- Johannessen, B. G. G. (2010). Pedagogical ethics for teaching social justice in teacher education. In J. Zajda (Ed.), *Globalization, education and social justice* (pp. 3-14). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Johannessen, B. G. G., & Unterreiner, A. (2008). Pedagogical ethics for teaching social justice in teacher education. *Educational Practice and Theory, 30*(1), 27-39. <https://doi.org/10.7459/ept/30.1.03>
- Jong, E. J. de, Li, Z., Zafar, A. M., & Wu, C.-H. (Vivian). (2016). Language policy in multilingual contexts: Revisiting Ruiz's "language-as-resource" orientation. *Bilingual Research Journal, 39*(3-4), 200-212. <https://doi.org/10.1080/15235882.2016.1224988>
- Kamhi-Stein, L. D., Maggioli, G. D., & Oliveira, L. C. D. (2017). *English language teaching in South America: Policy, preparation and practices*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Kellner, D. (2000). Multiple literacies and critical pedagogies. In P. P. Trifonas (Ed.), *Revolutionary pedagogies: cultural politics, instituting education, and the discourse of theory*. New York: Routledge Falmer.
- Kincheloe, J. L. (2008a). *Critical pedagogy primer: Second edition* (4th Ed.). New York: Peter Lang, Inc., International Academic Publishers.
- Kincheloe, J. L. (2008b). *Knowledge and critical pedagogy: An introduction*. Springer Science & Business Media.
- Kirkgoz, Y. (2009). Globalization and English language policy in Turkey. *Educational Policy, 23*(5), 663-684. <https://doi.org/10.1177/0895904808316319>
- Ladson-Billings, G. (1992). Reading between the lines and beyond the pages: A culturally relevant approach to literacy teaching. *Theory Into Practice, 31*(4), 312.
- Lin, J., & Oxford, R. L. (2011). *Transformative EcoEducation for Human and Planetary Survival*. Charlotte, NC: IAP.
- Lloyd, A. S. (1972). Freire, conscientization, and adult education. *Adult Education, 23*(1), 3-20. <https://doi.org/10.1177/074171367202300101>
- Macrine, S. L. (2009). *Critical pedagogy in uncertain times: hope and possibilities*. New York: Palgrave Macmillan.
- McLaren, P. L. (1988). On ideology and education: Critical pedagogy and the politics of empowerment. *Social Text, 19*(20), 153-185.
- McLaren, P. L. (2003). Critical pedagogy: A look at the major concepts. In A. Darder, R. D. Torres, & M. P. Baltodano (Eds.), *The critical pedagogy reader: Second Edition* (pp. 61-83). New York, NY: Routledge.
- Medley, M. (2016). Tension and harmony: Language teaching as a peacebuilding endeavor. In C. Hastings & L. Jacob (Eds.), *Social justice in english language teaching* (pp. 49-66). Maryland: TESOL Press.
- Meyer, J. W. (2007). Globalization: theory and trends. *International Journal of Comparative Sociology, 48*(4), 261-273. <https://doi.org/10.1177/0020715207079529>
- Meyer, J. W., Boli, J., Thomas, G. M., and Ramirez, F. O. (1997). World society and the nation-state. *American Journal of Sociology, 103*(1), 144-181. <https://doi.org/10.1086/231174>
- Mohanty, A. K. (2009). Multilingual Education: A Bridge too Far? In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, & A. K. Mohanty (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 140-158). Bristol, UK; Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Morgan, B., & Vandrick, S. (2009). Imagining a peace curriculum: What second-language education brings to the table. *Peace & Change, 34*(4), 510-532. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0130.2009.00598.x>
- Morris, P. M. (2002). The capabilities perspective: A framework for social justice. *Families in Society; Milwaukee, 83*(4), 365-373.
- Mthethwa-Sommers, S. (2012). Dynamism of racism in policies and practices aimed at alleviating discrimination. In C. Clark, K. J. Fasching-Varner, & M. Brimhall-Vargas (Eds.), *Occupying the academy: Just how important is diversity work in higher education?* (pp. 153-162). Rowman & Littlefield.
- Mthethwa-Sommers, S. (2014). What is social justice education? In *Narratives of social justice educators: Standing firm* (pp. 7-25). Retrieved from <http://>

- myaccess.library.utoronto.ca/login?url=http://link.springer.com/openurl?genre=book&isbn=978-3-319-08430-5
- Nieto, S., & Bode, P. (2012). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. Boston, MA: Pearson. (<http://go.utlib.ca/cat/7638302>).
- Nussbaum, M. (2003). Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice. *Feminist Economics*, 9(2-3), 33-59. <https://doi.org/10.1080/1354570022000077926>
- Oliveira, L. C. de. (2014). Language teaching in multilingual contexts. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 14(2), 265-270.
- Oxford, R. (Ed.). (2013). *The language of peace: Communicating to create harmony*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Oxford, R. (2017). Peace through understanding: Peace activities as innovations in language teacher education. In *Educational Linguistics. Innovative Practices in Language Teacher Education* (pp. 125-163). Retrieved from https://link-springer-com.myaccess.library.utoronto.ca/chapter/10.1007/978-3-319-51789-6_7
- Padilla, A., & Bermúdez, Á. (2016). Normalising conflict and de-normalising violence: Challenges and possibilities of critical teaching of the history of the Colombian armed conflict. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 187-218.
- Palacios, N., & Chapetón, C. M. (2014). Students' responses to the use of songs in the EFL classroom at a public school in Bogotá: A critical approach. *GIST Education and Learning Research Journal*, 9, 9-30.
- Pan, L., & Block, D. (2011). English as a "global language" in China: An investigation into learners' and teachers' language beliefs. *System*, 39(3), 391-402. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.011>
- Parga, F. (2011). Cooperative structures of interaction in a public school EFL classroom in Bogotá. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13(1), 24-38.
- Paris, D., & Alim, H. S. (Eds.). (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. New York: Teachers College Press.
- Peláez, O., & Usma, J. (2017). The crucial role of educational stakeholders in the appropriation of foreign language education policies: A case study. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 121. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.57215>
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Mahwah, NJ: Routledge.
- Pennycook, A. (2008). Critical applied linguistics and language education. In N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of language and education* (pp. 169-181). Retrieved from http://link.springer.com.myaccess.library.utoronto.ca/referenceworkentry/10.1007/978-0-387-30424-3_13
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. London: Routledge.
- Peterson, P. M., & Helms, R. M. (2013). *Challenges and opportunities for the global engagement of higher education*. Retrieved from <https://www.uww.edu/documents/international/2020/ace%20and%20cige%20-%20challenges%20and%20opportunities%20for%20the%20global%20engagement%20of%20higher%20ed.pdf>
- Picower, B. (2012). Using their words: Six elements of social justice curriculum design for the elementary classroom. *International Journal of Multicultural Education*, 14(1). <https://doi.org/10.18251/ijme.v14i1.484>
- Rawls, J. (2001). *Justice as fairness: A restatement*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- República de Colombia, Ministerio de Educación. (2016). Colombia Bilingüe. Retrieved August 12, 2017, from Colombia Aprende - La red del conocimiento website: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86689>
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía . . . ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Ministerio de Educación Nacional.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Ley 1732*. Retrieved from https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-381604.html?_noredirect=1
- Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (2nd Ed., pp. 923-943). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rubdy, R., & Tan, P. K. W. (Eds.). (2008). *Language as commodity: Global structures, local marketplaces*. London, New York: Continuum.
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2000). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Series Ed.), *Handbook of qualitative research* (2nd Ed., pp. 769-801). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Santos, B. de S. (2007). *Cognitive justice in a global world: Prudent knowledges for a decent life*. Lexington Books.
- Santos, B. de S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. London/New York: Paradigm Publishers.
- Secretaría Distrital de Planeación. (2009). *Conociendo la localidad de Bosa: Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos*. Bogotá: Alcaldía de Bogotá.
- Shankar, G. (2015). The effects of globalization on English language teaching and learning. *English Studies International Research Journal*, 3(2), 145-148.
- Sierra Piedrahita, A. M. (2016). Contributions of a social justice language teacher education perspective to professional development programs in Colombia. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 203-217. <https://doi.org/10.15446/profile.v18n1.47807>
- Smotrova, T. (2009). Globalization and English language teaching in Ukraine. *TESOL Quarterly*, 43(4), 728-733.
- Sung, K. (2007). Glocalizing critical pedagogy: A case of critical English language teaching in Korea. *Counterpoints*, 299, 163-181.
- Ukpokodu, O. N. (2010). Engagement and social justice and institutional change: Promises and paradoxes. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 3(2), 93.
- Usma, J. (2009a). Education and language policy in Colombia: Exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform. *PROFILE Issues in Teachers Professional Development*, 11(1), 123-142.
- Usma, J. (2009b). Globalization and language and education reform in Colombia: A critical outlook. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22), 19-42.
- Usma, J., Ortiz, J., & Gutiérrez, C. (2018). Indigenous students learning English in higher education: Challenges and hopes. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 229-254. <https://doi.org/10.17533/v23n02a03>
- Villar-Márquez, E. (2011). School-based violence in Colombia: links to state-level armed conflict, educational effects and challenges. *Background Paper for EEA Global Monitoring Report*.
- Visvanathan, S. (1997). *A carnival for science: Essays on science, technology, and development*. Oxford University Press.
- Wardekker, W. L., and Miedema, S. (1997). Critical pedagogy: An evaluation and a direction for reformulation. *Curriculum Inquiry*, 27(1), 45-61.
- Wilson, S. (2008). *Research is ceremony: indigenous research methods*. Halifax, ns: Fernwood Pub.
- Xu, Z. (2013). Globalization, culture and ELT materials: A focus on China. *Multilingual Education*, 3(1), 6.
- Yusuf, H. O. (2012). Globalization and English language education in Nigeria. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 1(5), 202-207.
- Zajda, J. (Ed.). (2010). *Globalization, education and social justice*. Retrieved from <http://link.springer.com/10.1007/978-90-481-3221-8>

How to reference this article: Ortega, Yecid. (2020). Using Collaborative Action Research to Address Bullying and Violence in a Colombian High School EFL Classroom. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 35-54. [http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a04](https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a04)

THE EFFECTS OF COLLABORATIVE AND NON-COLLABORATIVE APPROACHES TO TEACHING READING STRATEGIES ON IRANIAN EFL LEARNERS' READING COMPREHENSION AND ATTITUDE TOWARD READING

EFEKTOS DE LOS MÉTODOS COLABORATIVO Y NO COLABORATIVO EN LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE LECTURA SOBRE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA ACTITUD HACIA LA LECTURA DE ESTUDIANTES IRANÍES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

LES EFFETS DES APPROCHES COLLABORATIVE ET NON-COLLABORATIVE POUR LES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE SUR LA COMPRÉHENSION DE LECTURE ET L'ATTITUDE DE LECTURE CHEZ DES APPRENNANTS D'ANGLAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

55

Azadeh Rajaei

M. A. in TEFL, Department of English Language and Literature, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mazandaran. Shahid Beheshti Street 47415 P. O. Box 416; Babolsar; Iran. a_rajai@yahoo.com <https://orcid.org/0000-0003-1183-0520>

Seyed Hassan Talebi

Ph. D. in TEFL. Assistant professor, Department of English Language and Literature, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mazandaran. Shahid Beheshti Street 47415 P. O. Box 416; Babolsar; Iran. hstalebi@umz.ac.ir <https://orcid.org/0000-0002-7222-1537>

Shirin Abadikhah

Ph. D. in Applied Linguistics. Assistant professor, University of Mazandaran, Faculty of Humanities and Social Sciences. Shahid Beheshti Street 47415 P. O. Box 416; Babolsar; Iran. abadikhah@umz.ac.ir <https://orcid.org/0000-0002-3765-8856>

ABSTRACT

In an EFL context reading is a very important skill in language learning. This study aims at finding if instruction of reading strategies in two different collaborative and non-collaborative approaches affects reading comprehension and attitude toward reading differently. Forty-five Iranian adult female EFL learners at pre intermediate general English proficiency level in Iran Language Institute (ILI) were selected and divided into three groups of 15 students. One group functioning as the control group did not receive any strategy instruction; the second group, as the first experimental group, received reading strategy instruction in collaborative groups (Collaborative Strategic Reading or CSR), and the third group considered as the second experimental group received reading strategy instruction in a non-collaborative way. A reading comprehension test and a reading attitude questionnaire were given to all three groups at the beginning of the term as pretests and after the experiment as posttests. The results obtained through one-way ANOVA indicated that though both experimental groups outperformed the control group, there was no significant difference between the two experimental groups in reading comprehension and attitude toward reading. Therefore, it is up to teachers to weigh the advantages of using the collaborative approach to teaching reading against its disadvantages.

Keywords: collaborative reading instruction; non-collaborative reading instruction; attitude toward reading; reading comprehension.

RESUMEN

En el contexto de enseñanza del inglés como lengua extranjera, la lectura es una habilidad de gran importancia. El presente estudio indaga si la formación en estra-

Received: 2017-11-22 / Accepted: 2019-04-22 / Published: 2020-01-28

<http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a05>

tegias de lectura en dos ambientes diferentes —colaborativo y no colaborativo— afecta la comprensión lectora y cambia la actitud de los estudiantes hacia la lectura. Para descubrirlo, se eligieron cuarenta y cinco mujeres adultas iraníes, estudiantes de inglés como lengua extranjera en un instituto de lenguas en Irán, con un nivel pre-intermedio de suficiencia en la lengua. Estas se dividieron en tres grupos de 15 estudiantes cada uno. El primer grupo, de control, no recibió ninguna instrucción sobre estrategias; el segundo grupo, experimental, recibió capacitación sobre estrategias de lectura en modalidad colaborativa (Lectura Estratégica Colaborativa o CSR); y el tercer grupo, también experimental, recibió instrucción en estrategias lectoras en modalidad no colaborativa. A los tres grupos se les administró una prueba de comprensión lectora y un cuestionario de actitud hacia la lectura al inicio (pretest) y al final del experimento (posttest). Los resultados obtenidos mediante ANOVA unidireccional indicaron que, aunque ambos grupos experimentales presentaron mejores resultados que el grupo de control, no hubo diferencias importantes entre los dos grupos experimentales en comprensión lectora y en actitud hacia la lectura. En consecuencia, corresponde a los docentes evaluar las ventajas y desventajas del enfoque colaborativo para la enseñanza de la comprensión lectora.

Palabras claves: enfoque colaborativo lectura en inglés; enfoque colaborativo; enfoque no colaborativo; actitudes hacia la lectura; comprensión lectora.

RÉSUMÉ

Dans le contexte de l'enseignement de l'anglais langue étrangère, la lecture représente une habileté prépondérante. Cette étude vise à montrer dans quelle mesure l'acquisition de stratégies de lecture selon que l'on adopte une approche collaborative ou non-collaborative influence la compréhension et l'attitude envers la lecture. 45 jeunes femmes iraniennes, étudiantes en anglais dans un institut de langues étrangères (ILI) et possédant le niveau pré-intermédiaire en anglais, ont été sélectionnées et réparties en trois groupes de 15 étudiantes. Le premier étant un groupe contrôle n'a reçu aucune instruction; le second en tant que groupe expérimental a reçu des instructions relatives aux stratégies de lecture selon la modalité collaborative (Lecture Stratégique Concertée); quant au troisième également expérimental, il a reçu des instructions relatives aux stratégies de lecture selon la modalité non-collaborative. Deux tests de compréhension de lecture et un questionnaire sur les attitudes envers la lecture ont été soumis aux trois groupes, l'un au début du cours (pré-test) et l'autre à la fin (post-test). Les résultats obtenus selon l'ANOVA unidirectionnelle indiquent que les deux groupes expérimentaux ont obtenu de meilleurs résultats que le groupe contrôle; il est à noter, par ailleurs, qu'il n'apparaît aucune différence significative entre les deux groupes expérimentaux quant à la compréhension et les attitudes envers la lecture. Dans le cas de l'enseignement de la compréhension de lecture, il en revient donc aux enseignants de soupeser les avantages et les inconvénients de l'approche collaborative.

Mots clés : stratégies de lecture en langue étrangère selon la modalité collaborative; approche collaborative; approche non collaborative; attitudes à l'égard de la lecture; compréhension de lecture.

Introduction

Reading has long been considered the most important skill in the context of English as a Foreign Language (EFL) in Iran. Traditional language teaching methods are teacher-oriented, and learners mainly focus on competing with each other on individualized reading activities and doing translation work and other exercises to learn vocabulary and grammar. Recently, however, educationalists turned their attention regarding effective teaching from teacher-oriented to learner-oriented approaches (Richards & Rodgers, 2001). Trends in the development of materials and teaching methods are shifting toward employing learner-oriented approaches to learning. These changes should be introduced with care, and sufficient consideration should be given to ensure the most appropriate learner-centered approach is chosen for a given educational setting. For example, communicative language teaching (CLT), which is very effective in boosting the learning of language skills, such as writing and reading, and sub-skills, such as grammar and vocabulary, might not work effectively if employed in classes whose students have low motivation to learn or are not socially and emotionally prepared for collaborative learning. Though CLT is proven as a useful method of language teaching, many studies have revealed that its success is not guaranteed (Deckert, 2004; Dordinejad, Ashouri, Hakimi, Moosavi, & Atri, 2011; Vaezi & Abbaspour, 2014).

The concept of learner-orientedness emphasizes the personal concerns of learners in language teaching and encourages learners to take an active and effective role in their own learning processes (Larsen-Freeman, 2000). One way to create a learner-oriented classroom in a reading course is to teach reading strategies (see Celce-Murcia, 1991; Clark & Silberstein, 1977; McNamara, 2007; Molelo & Cowieson, 2003). Reading strategies make the reading activity a learner-centered endeavor as they are concerned with the how of reading (Davis, 2010). Using quantitative and qualitative data analyses, Phakiti (2003) investigated the relationship of cognitive and metacognitive strategy use with reading test performance. A total of 384 Thai EFL university students in

a fundamental English course took an 85-item, multiple-choice reading comprehension achievement test followed by a cognitive-metacognitive questionnaire as a retrospective measure of strategy use. In addition, eight of them (four highly successful and four unsuccessful) were also selected for retrospective interviews. The results showed a positive relationship between the use of cognitive and metacognitive strategies and reading test performance and that successful test-takers employed metacognitive strategy more than the unsuccessful ones.

Even today, the reading activities in English courses in Iran are mostly based on the traditional method of focusing on translation, vocabulary and grammar. Only recently have there been changes in English course books to make them learner-centered and based on CLT claims. However, before the practicality of this movement goes under investigation in the Iranian educational system, researchers can investigate the necessity of employing the cooperative teaching approach to teach a course's target skills when these skills are also strategy-based. As strategy-based instruction is learner-centered in itself (Nguyen & Gu, 2013), how much do we really need to employ another learner-centered approach simultaneously—namely, collaborative learning—to teach the desired skills effectively enough to ensure a significant improvement in comprehension is observed? This study investigates the effect of collaborative and non-collaborative approaches to the teaching of reading strategies on Iranian EFL learners' reading comprehension and attitude toward reading.

57

Theoretical framework

According to Clark and Silberstein (1977), students need to be taught strategies for effective reading comprehension. Janzen (1996) posited that reading strategy instruction helps to develop awareness about the reading process in students. Reading strategy instruction (RSI), first proposed by Rubin (1975), is a strategic approach to explicitly teaching reading strategies that aim at boosting students' text comprehension (Williams, 2002). Shokrzade (2010)

studied the impact of metacognitive strategies and critical thinking ability on learner comprehension. Sixty EFL learners who were assigned to four groups were presented with the strategies of framing questions, gathering information, understanding arguments, and advancing arguments. The results of this study revealed that metacognitive strategy instruction had a positive impact on learners' reading comprehension. He also found that there was a significant relationship between reading comprehension and critical thinking. Hence, he concluded that metacognitive strategies affected the relationship between reading comprehension and critical thinking.

Many approaches have been utilized to teach reading strategies: direct explanation; transactional strategy instruction, which combines direct explanation with the ability of teachers to facilitate discussion; and collaborative strategic reading (CSR), which combines reading strategy instruction with cooperative learning (Klingner & Vaughn, 1999). Another way to create a learner-oriented classroom in a reading course has been to use cooperative language learning (CLL) (Crandall, 1999). The literature review in this study examined both cooperative and collaborative learning through the lens of CLT. Meanwhile, Cuseo (1992, in Kaufman, Sutow, & Dunn, 1997) treated cooperative learning as a subcategory of collaborative learning, and Jacobs and Farrell (2003) equated them with each other when they said, "cooperative learning, also known as collaborative learning, offers many ideas for addressing various issues which arise when students work in groups". Cooperative learning is one of Grabe's (1991) seven guidelines for reading instruction, with Crandall (1999) adding that it creates interdependence in learners because success depends on the efforts of all members of the group in a cooperative activity. Using a set of comprehension strategies designed to improve understanding of expository texts, Klingner, Vaughn, Arguelles, Hughes, and Leftwich (2004) carried a study extending eight years of previous research using CSR. The researchers engaged five intervention and five control teachers from five different schools along with their students in

order to examine the teachers' yearlong use of CSR. Results evinced that students who received strategy intervention in CSR classrooms improved significantly in reading comprehension when compared with their counterparts in control classrooms. It was also found that comprehension gains were associated with the quality of implementation of CSR by the teachers.

Cangelosi (2000) suggested that the use of cooperative learning activities leads to students' engagement in lessons and helps them to increase their intrinsic motivation. General experience shows that in language classrooms where the students work in groups, it seems that their anxiety levels are lower and a positive attitude toward learning is created. According to Johnsen (2009) students with more positive attitudes in the language classroom tend to use the target language more, which helps them improve their language proficiency. Furthermore, an experimental study by Ghaith and Amal (2003) conducted with the participation of 56 Lebanese high school English learners showed that the form of cooperative learning called improved the EFL reading achievement of the students.

Gee (1999, p. 3) points out that "there is a vital relationship between affect and reading". According to Alexander and Filler (1976, in Akbari, Ghonsooly, Ghazanfari & Shahriari, 2017) reading attitude is "a system of feelings related to reading which causes the learner to approach or avoid a reading situation" (p.1). According to Smith (1990, p. 215) reading attitude is "a state of mind, accompanied by feelings and emotions, that make reading more or less probable."

According to Yamashita (2007), reading attitude as a complex construct has been defined in various ways. Reeves (2002, in Yamashita, 2007) argued that there are three components for reading attitude, namely, cognitive, affective, and conative. The cognitive domain is represented by personal, evaluative beliefs; the affective domain is represented by feelings or emotions; and the conative domain is represented by action readiness and behavioral intentions. According to Yamashita (2007), comfort and

anxiety comprise the affective aspect of EFL reading attitude, while intellectual value and practical value make for the cognitive aspect. To Yamashita (2007, p. 89) comfort is about positive or negative feelings toward reading (e.g., "Reading books is troublesome," "I feel relaxed if I read books") while anxiety shows how students are anxious in reading (e.g., "I feel anxious if I don't know all the words," "I sometimes feel anxious that I may not understand even if I read"). In Yamashita's cognitive domain, intellectual value is about the intellectual benefits that students believe they might get from reading ("I can become more sophisticated if I read books," "I can get various information if I read books"), and practical value concerns students' beliefs about the practical values that reading may bring to them (e.g., "Reading books is useful for my future career," "Reading books is useful to get a good grade in class"). In her investigation into the relationship of reading attitudes between L1 and L2 among adult EFL Learners in Japan, Yamashita (2007) found that students felt more comfortable reading in L1 than in L2 and believed that they would achieve higher intellectual development from reading in L1 than in L2. On the other hand, she found that students believed they would obtain more practical benefits from reading in L2 than in L1, but that they felt more anxious reading in L2 than in L1.

Mizokawa and Hansen-Krening's (2000, in Yamashita, 2007) study is a good example of using these three components in understanding students' reactions to reading. Regarding the affective domain of attitude, Saito, Garza, and Horwitz (1999) found that anxiety in L2 reading is related to learners' perception of the target language. Investigating EFL learners' habits and attitudes toward reading, Crawford (2001) found that the amount of L1 reading was one of the significant predictors of the amount of L2 reading and of L2 reading attitudes. Research studies (e.g., Kim & Krashen, 1997; Tse, 1996) show that leisure reading improves attitudes, and positive attitudes subsequently assist in increasing reading ability.

Investigating the applicability and effectiveness of the Modified Collaborative Strategic Reading (MCSR) approach with 42 first-year university EFL students in Iran by using a pretest-posttest design, Zoghi, Mustapha, and Mohammad Maasum (2010) provided MCSR reading interventions for 90 minutes over 6 weeks. A teacher-made reading comprehension test was employed at pretest and posttest stages. In addition, an opinionnaire was used to investigate students' perceptions regarding MCSR. Quantitative results evinced that students' reading comprehension skills did not improve significantly. However, qualitative data analysis showed positive attitudes of students toward MCSR, as most of the participants did have positive attitudes toward the MCSR technique. From among 38 participants who received MCSR, the qualitative content analysis of data demonstrated that nearly 87% of the participants reported positive perceptions about the MCSR program, mainly because of their interest in the group work they were engaged in. They also stressed that through group learning in MCSR they could easily work on reading materials with the help of their groupmates. They stressed that MCSR provided a learning environment which was more interactive than other non-cooperative classes. On the other hand, 13% of the participants showed disinterest in MCSR due to the oddness of group work and their perception that individualistic learning in their other classes is more effective than group work. Thus, the researchers' overall conclusion was that, despite popular thought in the Iranian EFL context dismissing group work due to traditional beliefs, EFL students have a strong preference for communicative and cooperative activities.

Meanwhile, in his model of reading attitude acquisition, McKenna (2001) asserted that each reading experience makes a difference in one's attitude toward reading and one's beliefs regarding reading outcomes. As we have seen, positive attitudes toward cooperative approaches may indirectly change learners' attitudes toward language learning and encourage their interest. In order to probe into perceptions of and attitudes toward student-centered learning among higher-education students,

Lea, Stephonson, and Troy (2003) conducted studies in two data collection phases—qualitative (focus groups) and quantitative (Internet questionnaire)—and found out that students often had very positive attitudes about student-centered learning.

Although studies have shown that reading comprehension and attitude toward reading can be affected by reading strategy instruction, the question is whether reading teachers really need to couple reading strategy instruction, which is a learner-centered approach to teaching reading, with the cooperative approach if they want to emphasize the process-oriented and learner-centered nature of the course. In some educational contexts where it might be practically impossible to run a classroom cooperatively, it might be possible to obtain the same reading comprehension results regardless of whether or not the reading strategy instruction is coupled with the collaborative, or cooperative, approach to reading. As the researchers' experience in this study shows, the current Iranian EFL educational context is one where running a reading classroom based on cooperative approach is difficult if not impossible. There are also disadvantages inherent to cooperative learning regardless of context, one of which is the "having something all at your fingertips" effect, when only one or a few group members take responsibility for group work, and other group members ignore them; the hardworking members may think that they are being exploited and decrease their efforts (Slavin, 1999, p. 74). Another disadvantage is the "growing richer of the rich" effect, where more advanced students benefit more from the roles they undertake (Johnson & Johnson, 1990).

In recent educational settings it has become a trend to teach students in collaborative groups and engage them in solving their problems collaboratively and learning from each other. Because in some cases it might not be possible to create a collaborative atmosphere for a reading task, it is important to know whether cooperative activities are essential to improving reading comprehension and attitude toward reading when the reading

course is strategy-based. To that end, this study aims to compare three methods in teaching reading strategies: first, a traditional method, in which there is no emphasis on teaching or using strategies; second, the CSR model, in which strategies are stressed, and all the activities are done collaboratively; and third, a modified version of CSR, in which reading strategies are taught but the collaborative factor is eliminated. To address this issue, the following null hypotheses are suggested:

1. There is no differential gain from pretest to posttest in reading comprehension between collaborative and non-collaborative reading strategy instruction groups.
2. There is no differential gain from pretest to posttest in attitude toward reading between collaborative and non-collaborative reading strategy instruction groups.
3. Collaborative and non-collaborative reading strategy instructional approaches do not have similar impacts on the four subcategories of attitude toward reading (comfort, anxiety, intellectual value, and practical value).

Method

This study was designed including a pretest, posttest control group, with one control and two experimental groups, in an attempt to study the effectiveness of teaching reading strategies on reading comprehension and attitude toward reading in individualistic and collaborative approaches to reading instruction. In this section, descriptions about the participants, instruments employed and data collection procedure will be provided.

Participants

The subjects of this study were Iranian, adult, female, and at the pre intermediate general English proficiency level. They were enrolled in classes at the Iran Language Institute (ILI) in the cities of Fereydoonkenar and Babolsar, in Mazandaran Province. To reach this level of English, they passed the

elementary levels at the same institute with a passing score of at least 75 out of 100. To further homogenize them in terms of reading comprehension, a teacher-made reading comprehension test developed by Talebi (2013) was distributed to 64 students, out of which 45 students were selected for the purpose of this study. The students were randomly classified into one control and two experimental groups. One experimental group was taught reading strategies by using collaborative procedures, and the other experimental group received non-collaborative strategic reading activities. The third group served as the control group and did not receive any strategy training. The variables of age and field of study were not controlled.

Instruments

At the pretest and posttest phases, a test of reading comprehension in English, and a questionnaire for assessing students' attitude toward reading in the two groups were distributed among the participants.

Test of Reading Comprehension in English

The reading comprehension test was adopted from Talebi (2013). It contained five passages selected from the reading section of book three of the New Interchange series (Richards, Hall & Proctor, 2004). The word count in the selected five passages ranged from 253 to 287 words, which was comparable to the word count in the participants' course book passages. Seven items were developed for each passage, so the whole test battery contained 35 items. All the items were multiple-choice questions and carried one point each. The nature of the items in terms of recognizing main ideas, vocabulary knowledge, and inferencing was the same for all passages. The tests included both informational and referential questions to check students' direct and indirect understanding of the texts. Although the topics of the passages were of interest to the students, an effort was made to ensure they were also challenging so that the participants would read critically by interacting with the text and activating their different cultural and linguistic schemata. This was

intended to get the participants to use the critical and strategic thinking abilities they learnt during the intervention for the act of reading.

To secure the psychometric properties of the test, the instrument was shown to two colleagues in the Teaching of English as a Foreign Language (TEFL) field who were familiar with both the testing of reading skills and the educational context and purpose of the study. They approved the test items and suitability of the passages in terms of readability and content. Therefore, no readability formula was used to assess the readability levels of the texts. As Rigg (1986, p. 75) put it, "the basic assumption underlying any readability formula is that meaning is in the print, in the text. There is no recognition that meaning is created by each reader as the reader engages with the text". The reliability of the test (0.79) and time limit (40 minutes) were also taken care of at the piloting stage. As there was a considerable time interval between the pretest and posttest, the authors felt no need to develop a parallel reading test and distributed the same instrument for pretets and posttest phases. This reading test served two purposes: Not only was it the reading comprehension pretest and posttest but also the criterion for homogenizing the participants.

Questionnaire for Attitude Toward Reading

This questionnaire was adopted from Yamashita (2007), and the participants were required to answer the questionnaire items by choosing a number from 1 ("I strongly agree") to 5 ("I strongly disagree") on a Likert scale. The instrument, as presented in Appendix A, measured two aspects of reading attitude, namely, affect (feeling) and cognition (thinking). The affective aspect of EFL reading attitude includes comfort and anxiety, and the cognitive aspect includes intellectual and practical values. Therefore, the 22 items in the reading attitude questionnaire were divided into four subgroups: a) comfort (items 3, 9, 13, 16, 18, 21); b) anxiety (items 5, 10, 17, 20); c) intellectual value (items 1, 2, 8, 14, 15, 22); and d) practical value (items 4, 6, 7, 11, 12, 19).

The English version of the Yamashita questionnaire was translated into Persian so the participants would be more comfortable and provide more accurate answers to each item. The Persian translation was shown to two experts to ensure the accuracy and comprehensibility of the items. The participants had enough time to answer the questionnaire items. With regard to the reliability of the test, the Cronbach's Alpha values of the four sub-constructs were 0.78, 0.80, 0.87, and 0.82, respectively. This confirms that the questionnaire had high reliability.

Procedure

To conduct this quantitative study, the researchers first approached the participants, explained the objectives of the study, and distributed a consent letter to obtain their consent to take part in this study. Sixty-four students agreed to participate. According to Dörnyei (2007), a minimum of 15 students is needed to conduct an experimental study. The reading comprehension test was first administered to the participants to homogenize them according to their reading proficiency level. The test was completed by all 64 students. The learners whose scores were within ± 1 SD on the normal distribution curve (i.e., 22-26) were selected for the study. Out of the 64 participants, 45 of them scored within ± 1 SD and were invited to take part in the study. The 45 participating students were then randomly assigned to three groups in three classes, each with 15 students. One of them was the control group, and the two other groups served as the experimental ones. It should be mentioned that there were other students in each class who received the instruction and even took the tests and answered the questionnaires, but their data were not considered in this study as they did not meet its requirements. It was not revealed to them that their data were not included in the study.

The scores of the first distribution of the reading test were for homogenizing the participants, but they also functioned as the reading pretest scores. After the reading comprehension test, the questionnaire on attitude toward reading was distributed to the participants. This instrument would indicate the

attitude that students had at the time toward reading in English. After the pretests, the two experimental groups received reading strategy instruction along with their regular classroom instructional content, but the control group was only taught their regular content, meaning that they had to rely on what they learned from their vocabulary work, grammar exercises, and translation assignments to answer their reading comprehension questions.

The experiment was conducted throughout the entire spring semester. The participants received two sessions weekly, each session lasting for one hour and 45 minutes for a total of 10 weeks. It should be mentioned that no data was collected or analysed regarding the students' strategy use for the current study as its purpose was to find out the impact of strategy intervention in cooperative and non-cooperative groups on reading comprehension and attitude toward reading. Reading passages used during the treatment sessions were from the students' course books. They had general themes (not knowledge-specific) and were therefore suitable to be used for strategy training.

The strategies used in the treatment were adopted from Mokhtari and Sheorey's (2002) questionnaire, which is a survey of reading strategies (SORS). In it, they viewed the SORS as an effective instrument for helping learners to "develop a better awareness of their reading strategies, for helping teachers assess such awareness, and for assisting learners in becoming constructively responsive readers" (Mokhtari & Sheorey, 2002, p. 6). This instrument measures three categories: global reading strategies (GLOB), problem solving strategies (PROB), and support reading strategies (SUP). Global reading strategies focus on how students monitor their reading, problem solving strategies cover how learners resolve reading problems, and support strategies serve as tools that readers seek out to aid comprehension (e.g., using a dictionary, taking notes, or underlining or highlighting the text). In the SORS, 13 items were allocated to global reading strategies (questions 1, 3, 4, 7, 10, 14, 17, 19, 22, 23, 25, 26, 29), eight items to problem solving strategies (questions 8, 11, 13, 16, 18, 21,

27, 30), and nine items to support reading strategies (questions 2, 5, 6, 9, 12, 15, 20, 24, 28).

As the purpose of this study was to investigate the effect of collaborative and non-collaborative approaches to reading instruction on reading comprehension and attitude toward reading in English, the CSR model proposed by Klingner, Vaughn, and Schumm (1998) was employed. CSR is an instructional sequence that combines cooperative learning and reading comprehension strategies. The underlying assumption behind CSR is that cooperative work in small groups enables students to read texts more efficiently and employ comprehension strategies (Vaughn & Edmonds, 2006). It is also assumed that cooperative small groups trigger the motivation necessary for comprehension to happen. Empirically, studies have supported the positive impact of CSR on the reading comprehension of foreign language learners (e.g., Klingner, Vaughn & Schumm, 1998).

To teach reading strategies according to CSR, two phases of modeling and cooperative application of strategies (Vaughn & Klingner, 1999, p.285) were conducted. In the first phase, the strategies were presented to the whole class through explicit instruction, using modeling and thinking-aloud. Therefore, the students were taught the target reading strategies directly for four weeks (eight sessions). Training in this phase was implemented in the following steps:

1. *Direct explanation and modeling:* The teacher conveys to the students the prerequisite information about the target strategy. Following this, she/he models the strategy by giving examples and thinking aloud.
2. *Guided practice:* Students practice the strategies with the teacher providing guidance and feedback. Several examples are employed to bring about students' control of the strategies.
3. *Assignment:* The teacher gives the students an assignment to do at home. Samples of students' assignments are checked orally at the beginning

of the subsequent classes in order to ensure students' understanding and correct use of the strategies. The teacher gradually releases the responsibility for applying strategies to the students.

Following these steps, the students were instructed on which strategies to use and when, where, how, and why to use them for the appropriate reading activities.

In the second phase, students worked collaboratively. In the CSR group, students applied target strategies in groups of four or five students. Students were assigned the following roles:

- 1) Leader: Tells the group what to read and what strategy to use.
- 2) Clunk expert: Reminds the group of the steps to follow when trying to figure out the clunk(s) or difficult parts.
- 3) Gist Expert: Guides the group toward getting the gist and determines that the gist contains the most important idea(s) but not unnecessary details.
- 4) Announcer: asks group members to read the passage and share ideas.
- 5) Encourager: watches the group and gives feedback. He or she evaluates how well the group is cooperating and provides suggestions for improvement.

63

Each student was given a cue card illustrating what was required of them. Then, researchers gave students the reading passage and told them to brainstorm and predict ideas, apply fix-up strategies, summarize paragraphs, and generate questions on the passage based on the cue cards.

When CSR is performed, all the students in a group are actively involved and have an opportunity to contribute to the group's understanding of the text. CSR uses four strategies: preview, click and clunk, get the gist, and wrap up (Vaughn & Klingner, 1999, pp. 285-289). In preview, students skim the title, subtitles,

headings, and key concepts. They brainstorm what they already know about the topic and predict ideas they might encounter later in the text. They write their brainstormed ideas and predictions in learning logs. This can activate students' background knowledge and increase their interest in the topic. In click and clunk, students read the text and apply fix-up strategies whenever facing a comprehension problem. Words, concepts, ideas, or other portions of the text that are understood are clicks; those that are not understood are clunks. Students apply the following strategies to fix up clunks: (1) reread the sentence and look for the key ideas to help them understand the word, (2) reread the sentence with the clunk and the sentences following or proceeding the clunk for clues, (3) look for a prefix or suffix in the word, (4) break the word apart and look for smaller words. The goal of clicking and clunking is to teach students to monitor their comprehension, identify when they fail to comprehend the text, and use fix-up strategies. In the get the gist strategy, students learn to identify the most important idea in a paragraph. In the wrap-up strategy, students ask and answer questions about key ideas. Questions should tap the most important information in the text.

Since the teaching of reading strategies according to CSR occurs in the two phases of modeling and cooperative strategy application (Vaughn & Klinger, 1999, p. 285), for the second experimental group, the teaching of the strategies was based on modeling the strategic reading behavior (as explained above) by the researchers and excluded the cooperative phase. It is clear from the training procedures that the only difference between the two experimental groups was that students in the non-collaborative group applied strategies individually, whereas students in the collaborative group applied strategies in small groups with each student having a role to perform.

Two possible outcomes were considered. One was that cooperative learning leads to better results because students scaffold each other and share insightful experiences. The other was that individual work leads to better results because students have more of a chance to assume complete responsibility

for and reflect on their strategy use. The current research was conducted to determine which possibility would come true. At the end of the course, the reading test and attitude questionnaire which were given as pretests were also distributed as posttests.

Results

In order to test the first null hypothesis suggesting that collaborative and non-collaborative reading strategy instructions do not impact reading comprehension differently, the one-way ANOVA was conducted on the pretest scores. In order to check whether the variance of the scores was the same for each of the three groups, Levene's test for variance homogeneity was run. The results are illustrated in Table 1.

Table 1 Homogeneity of Variances for the Reading Pretest

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.438	2	42	.648

As indicated in Table 2, the significance value was greater than .05 (Sig.>.05), indicating that there was not a significant difference among the mean scores of the three groups (control, collaborative, and non-collaborative). The ANOVA results presented in Table 2 indicate that the groups' variances in scores were not statistically different.

Table 2. One-Way ANOVA for the Reading Pretest

	Sum of squares	df	Mean square	F	Sig.
Between groups	.311	2	.156	.107	.899
Within groups	60.933	42	1.451		
Total	61.244	44			

Table 3 One-Way ANOVA for the Reading Posttest

	Sum of squares	df	Mean square	F	Sig.
Between groups	90.844	2	45.422	18.320	.000
Within groups	104.133	42	2.479		
Total	194.978	44			

Table 4 Multiple Comparisons for the Reading Posttest

	(I) group	(J) group	Mean difference (I-J)	Std. error	Sig.	95% Confidence interval	
						Lower bound	Upper bound
Scheffé	Control	Collaborative	-3.33333*	.57496	.000*	-4.7924	-1.8743
		Non-collaborative	-2.53333*	.57496	.000*	-3.9924	-1.0743
	Collaborative	Control	3.33333*	.57496	.000*	1.8743	4.7924
		Non-collaborative	.80000	.57496	.388	-.6591	2.2591
Non-collaborative	Control	2.53333*	.57496	.000*	1.0743	3.9924	
	Collaborative	-.80000	.57496	.388	-2.2591	.6591	

*The mean difference is significant at the 0.05 level.

In order to verify whether collaborative and non-collaborative reading strategy instructions impacted reading comprehension differently, a one-way ANOVA was conducted on the posttest scores to analyze the results.

As indicated in Table 3, the significance value was less than .05, which means that there was a significant difference somewhere among the mean scores for the dependent variables of the three groups on the posttest. In order to determine where the differences occurred among the groups, Scheffé's test was run for the multiple comparisons. The results are presented in Table 4 and Table 5.

As Table 4 indicates, the mean difference was significant between the control and collaborative as well as the control and non-collaborative groups. Therefore, there was a significant difference between the control and experimental groups. On the other hand, the significance value (sig=.388) was more than .05 between the collaborative and non-collaborative groups, indicating that the difference between these two experimental groups was not significant. These results confirm the first null hypothesis, which asserted that collaborative and non-collaborative reading strategy instructions do not impact reading comprehension differently.

Table 5 presents the results of the Duncan homogenous subset. As indicated in the table,

collaborative and non-collaborative reading strategy instructions do not impact reading comprehension differently. In words, post hoc analysis showed that collaborative and non-collaborative groups outperformed significantly the control group, $p < .05$, whereas the two groups (collaborative and non-collaborative) did not differ from each other, significantly in attitude toward reading.

65

In order to check the second null hypothesis, which stated that collaborative and non-collaborative reading strategy instructions do not impact the participants' attitude toward reading differently, a one-way ANOVA was conducted. Table 6 to Table 5 show the pretest results for the three groups.

Table 5 Score for the Reading Posttest

	Group	N	Subset for alpha = 0.05	
			1	2
Tukey B ^a	Control	15	24.4667	
	Non-collaborative	15		27.0000
	Collaborative	15		27.8000
	Control	15	24.4667	
Scheffé ^a	Non-collaborative	15		27.0000
	Collaborative	15		27.8000
	Sig.		1.000	.388

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

^aUses harmonic mean sample size = 15.000.

Table 6 Descriptive Statistics for the Pretest on Attitude Toward Reading

	N	Mean	Std. deviation	Std. error	95% Confidence interval for mean		Minimum	Maximum
					Lower bound	Upper bound		
Control	22	58.5909	13.45773	2.86920	52.6241	64.5577	23.00	73.00
Collaborative	22	56.4545	13.67559	2.91564	50.3911	62.5180	27.00	71.00
Non-collaborative	22	52.2727	11.80872	2.51763	47.0370	57.5084	24.00	68.00
Total	66	55.7727	13.07587	1.60953	52.5583	58.9872	23.00	73.00

As indicated in Table 6, the mean of the three groups was not statistically different for the pretest given before the instruction (mean=55.77). In order to check whether the variance in the scores was the same for each of the three groups, Levene's test for variance homogeneity was run. The results are illustrated in Table 7.

Table 7 Test of Variance Homogeneity for the Pretest on Attitude toward Reading

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.152	2	63	.859

66

As indicated in Table 7, the significance value was greater than .05 (sig: .859), which means there was not a significant difference among the mean scores on the attitude pretest ($p < .05$). At the end of the treatment, the subjects were given the posttest. A one-way ANOVA was run using SPSS analysis version 21 on the posttest. The results are illustrated in Table 8.

As indicated in Table 8 and according to the confidence intervals, there were differences among the means of the control ($x = 54.90$), collaborative ($x = 64.36$), and non-collaborative ($x = 60.59$) groups. To verify whether the differences were

significant after the intervention, a one-way ANOVA was run. The results are presented in Table 9.

As indicated in Table 9, the significance value (.030) was less than .05, indicating that there was a significant difference somewhere among the

Table 9 One-Way ANOVA for the Posttest on Attitude toward Reading

	Sum of squares	df	Mean square	F		Sig.
				Between groups	Within groups	
Between groups	996.636	2	498.318	3.726	.030	
Within groups	8426.227	63	133.750			
Total	9422.864	65				

mean scores for the dependent variables of the three groups on the posttest. In order to locate where the differences among the groups occurred, the Scheffé test was run on the posttest for multiple comparisons. The results are presented in Table 10 below.

As Table 10 shows, the effects were significant for the control and experimental (collaborative and non-collaborative) groups. The observed significance level is .560 between the collaborative

Table 8 Descriptive Statistics of the Groups on the Posttest on Attitude toward Reading

	N	Mean	Std. deviation	Std. error	95% Confidence interval for mean		Minimum	Maximum
					Lower bound	Upper bound		
Control	22	54.9091	15.02984	3.20437	48.2452	61.5729	25.00	74.00
Collaborative	22	64.3636	7.98538	1.70249	60.8231	67.9042	48.00	80.00
Non-collaborative	22	60.5909	10.56345	2.25214	55.9073	65.2745	22.00	71.00
Total	66	59.9545	12.04023	1.48205	56.9947	62.9144	22.00	80.00

Table 10 Multiple Comparisons for the Posttest on Attitude toward Reading

			(I) group	(J) group	Mean difference (I-J)	Std. error	Sig. 95% Confidence interval	
							Lower bound	Upper bound
Scheffé	Control		Collaborative	-9.45455*	3.48698	.031	-18.1968	-.7123
			Non-collaborative	-5.68182	3.48698	.272	-14.4241	3.0604
	Collaborative		Control	9.45455*	3.48698	.031	.7123	18.1968
			Non-collaborative	3.77273	3.48698	.560	-4.9695	12.5150
	Non-collaborative		Control	5.68182	3.48698	.272	-3.0604	14.4241
			Collaborative	-3.77273	3.48698	.560	-12.5150	4.9695

*The mean difference is significant at the 0.05 level.

and non-collaborative groups, indicating that the difference between these two groups was not significant. These results confirm the second null hypothesis, which asserted that collaborative and non-collaborative reading strategy instructions do not impact attitude toward reading differently.

Table 11 Homogeneous Subset for the Posttest on Attitude toward Reading

	Group	N	Subset for alpha = 0.05	
			1	2
Tukey	Control	22	54.9091	
	Non-collaborative	22		60.5909
	Collaborative	22		64.3636
Scheffé ^a	Control	22	54.9091	
	Non-collaborative	22		60.5909
	Collaborative	22		64.3636
	Sig.		.272	.560

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

^aUses Harmonic Mean Sample Size = 22.000.

Table 11 displays the results of the Duncan homogenous subset. As indicated in the table, the collaborative and non-collaborative reading strategy approaches did not have different impacts on the students' attitude toward reading. In words, post hoc analysis showed that collaborative and non-collaborative groups outperformed significantly the control group, $p < .05$, whereas the two groups (collaborative

and non-collaborative) did not differ from each other, significantly, in attitude toward reading.

To test the third hypothesis stating that collaborative and non-collaborative reading strategy instructional approaches do not have similar impacts on the four subcategories of attitude toward reading (comfort, anxiety, intellectual value, and practical value), the ranking of each attitude subcategory was determined using the Kruskal-Wallis test in both experimental groups. The data are presented in Tables 12 and 13.

Table 12 Kruskal-Wallis Test Statistics^{a,b} for the Reading Attitude Posttest Subgroups in the Non-Collaborative Group

Non-collaborative Posttest	
	Score
Chi-square	6.253
df	2
Asymp. sig.	.044

^aKruskal-Wallis test

^bGrouping variable: Reading attitude subgroup scores

Table 13 Mean Rank for the Non-Collaborative Group

	Attitude subgroup	N	Mean rank
Non-collaborative	Comfort	6	10.50
Posttest Score	Anxiety	4	3.38
	Intellectual value	6	9.92
	Practical value	6	8.14
	Total	16	

As indicated in Table 12, the significance value was less than .05; therefore, the results suggest that there was a statistically significant difference among the continuous variables across the groups. To determine the ranking of each attitude subgroup, Table 13 presents the mean rank for the non-collaborative group.

An inspection of the mean ranks in Table 13 indicates that comfort and anxiety had the highest and lowest mean rank for the non-collaborative attitude posttest, respectively.

The same procedure was conducted for the collaborative group to probe the ranking of each attitude subgroup. The results of the Kruskal-Wallis test for the attitude posttest subgroups of the collaborative group are presented in Table 14.

Table 14 Kruskal-Wallis Test Statistics^{a,b} for the Reading Attitude Posttest Subgroups in the Collaborative Group

Collaborative Posttest Score	
Chi-square	7.077
df	2
Asymp. sig.	.029

^aKruskal-Wallis test

^bGrouping variable: Reading attitude subgroup scores

As indicated in Table 14, the significance value (.029) is less than .05; therefore, the results suggest that there was a statistically significant difference among the continuous variables across the groups. For an examination of the ranking of the attitude subgroups in the posttest for the collaborative group, Table 15 presents the collaborative group's mean rank.

Table 15 shows that intellectual value and anxiety had the highest and lowest mean ranks of the attitude subgroups in the collaborative posttest, respectively. Therefore, the third hypothesis is accepted, indicating that the four different subgroups examined in the attitude questionnaire are impacted differently in collaborative and non-collaborative strategy instruction. The mean rank

Table 15 Mean Rank for the Collaborative Group

Collaborati- ve Posttest Score	Attitude subgroup	N	Mean rank
	Comfort	6	9.67
	Anxiety	4	3.13
	Intellectual value	6	10.92
	Practical value	6	8.46
	Total	16	

from highest to lowest for the non-collaborative group was comfort, intellectual value, practical value, and anxiety, and for the collaborative group it was intellectual value, comfort, practical value, and anxiety.

Discussion and Conclusion

Analysis of the data collected through the reading comprehension test and the questionnaire on attitude toward reading showed that reading strategy instruction, regardless of the collaborative or non-collaborative nature of the approach to teaching reading strategies, affected gains in the two experimental groups when compared to the control group. Conversely, no differences were observed between the means of the two experimental groups, showing that the collaborative or non-collaborative nature of teaching reading strategies itself has no significant effect on gains in reading comprehension or boosting attitude toward reading.

Regarding the four subcategories of the attitude questionnaire, differences did appear. In the collaborative group, intellectual value had the highest mean rank, while in the non-collaborative group, comfort had the highest mean rank. Though this ranking shows that the four attitude subcategories were affected differently, a cursory look at the ranking pattern shows that the difference between the two groups was not very great. The mean ranks from highest to lowest were comfort, intellectual value, practical value, and anxiety for the non-collaborative group and intellectual value, comfort, practical value, and anxiety for the collaborative group. In

other words, in the non-collaborative group the top two ranks were comfort and intellectual value and in the collaborative group the top two ranks were intellectual value and comfort. The third and fourth ranks were the same in both groups.

As Alexander and Jeton (2000) state, students who are taught strategies start to think metacognitively about strategies to improve their reading. Findings of the present study resonate with several other studies, e.g., Ghaith and Amal (2003); Jacob, Rottenberg, Patrick, and Wheeler (1996); Khezrlou (2012); Shokrzade (2010); and Zarei (2012). Shokrzade (2010) studied the impact of metacognitive strategies and critical thinking ability on learner comprehension and found that metacognitive strategy instruction had a positive impact on learners' reading comprehension. Jacob et al. (1996) found that cooperative learning activities allowed students to ask their group members questions and discuss the answers to these questions, which can lead to much less anxiety in them. Employing a set of comprehension strategies designed to improve understanding of expository texts, Klingner et al. (2004) conducted a study involving five intervention and five control teachers from five different schools along with their students in order to examine the teachers' yearlong use of CSR. Results evinced that students who received strategy intervention in CSR classrooms improved significantly in reading comprehension when compared with their counterparts in control classrooms. It was also found that comprehension gains were associated with the quality of CSR implementation by the teachers. In another study, Zoghi, Mustapha and Maasum (2010) investigated the applicability and effectiveness of the Modified Collaborative Strategic Reading (MCSR) with 42 university-level Iranian EFL freshmen by using a pretest-posttest design. They gave reading instruction according to MCSR, and the results showed that students held positive attitude toward MCSR. They concluded that, despite popular thinking at the time in the Iranian EFL context, which disapproves of group work due to traditional beliefs, EFL students had a

strong preference for communicative and cooperative activities.

The current study revealed that the non-collaborative approach to teaching strategies is as effective as the collaborative approach in improving reading comprehension and attitude toward reading. However, the use of collaborative instruction is still more highly recommended if classroom circumstances are favorable. Investigating perceptions of and attitude toward student centered learning among higher-education students, Lea et al. (2003) conducted a study using focus group interview and Internet questionnaire data collection procedures and found that students generally had a very positive attitude about student centered learning. However, as the application of student-centered learning may not be easily applicable in all contexts, the researchers' concern was about the adequacy of current resources to support the effective application of such an approach. This study found that in the event that the employment of a collaborative approach to teaching reading is not feasible, the non-collaborative approach can be employed as they have the same positive effects as long as the reading course is strategy-based.

69

Pedagogical Implications

In his model of reading attitude acquisition, McKenna (2001) asserted that each reading experience makes a difference in one's attitude toward reading and one's beliefs regarding reading outcomes. Positive attitudes toward cooperative approaches may indirectly change learner attitudes toward language learning and encourage their interest. As Cangelosi (2000) suggested, cooperative learning activities lead to student engagement in lessons and help them to improve their intrinsic motivation. In language classrooms where the students work in groups, anxiety is lowered; therefore, self-confidence and self-esteem are enhanced, and a positive attitude toward learning is created (Cangelosi, 2000). Students with better attitudes in the language classroom tend to use the target language more, which helps them improve their language proficiency (Johnsen, 2009). The current

study has shown that strategy instruction can have considerable positive effects on learners' reading comprehension and attitude toward reading, regardless of whether it is delivered using collaborative or non-collaborative approaches. Therefore, while there are benefits to employing the cooperative approach to teaching reading, if it is not possible, the cooperative and non-cooperative learning approaches could be mixed as needed because they both could improve learners' reading comprehension and attitude toward reading.

All in all, there are many reasons that can motivate instructors to use cooperative learning techniques, including increased interaction in the classroom among students. However, there are some contextual factors which may influence the applicability of cooperative methods, such as the availability of teachers familiar with the basic features of cooperative learning, the number of students, the characteristics of the students (for example, age or gender), the time available for each class, and course requirements.

70

The educational system in Iran is largely individualistic and competitive. In such a system, it may be very difficult to convince learners to learn in cooperative groups and learn from each other, particularly when they know they will be tested individually. The findings of this study can save teachers from a state of ambivalence about choosing collaborative or non-collaborative methods to teach reading when the course is strategy based. Both methods proved to be effective and beneficial. Considering the practicality issues when it is difficult to implement collaboration in the classroom, and to avoid the possible disadvantages and difficulties of cooperative classes, individualized methods can be used because they are as effective as the collaborative ones.

In addition, as students often find reading unattractive and difficult, there is a need to find innovative ways to help them stay interested in it and retain the intention to read and continue reading (Mathewson, 2004). Findings from this study have shown that, a) by reading in groups the students had less anxiety and more willingness to read their texts as they

believed reading would enhance their intellectual capabilities, and b) by reading individually they felt more comfortable with the reading texts. Both increased their positive attitude and finally caused them to like reading more.

Zarei (2012) investigated the effect of cooperative activities on Iranian learners' reading comprehension, and his study did not confirm a superior effect of cooperative learning over non-cooperative learning with respect to reading comprehension among advanced general English proficiency level students. He found that low proficiency level students gained more from communicative activities than the more advanced students. As the students of the current study were at mid-level of reading proficiency as determined through the reading test, it is suggested that this study be conducted on learners of other reading proficiency levels and compare the results with the results of the current study in both reading comprehension ability and attitude toward reading. It is also suggested that the same study be conducted in non-competitive EFL and ESL contexts to see if learners in such contexts show the same or different results. As the participants in this study were female English learners, it is also recommended that gender differences be considered for further research.

References

- Akbari, H., Behzad, G., Ghazanfari, M., & Shahriari, H. (2017). Attitude toward reading: L1 or L2 or Both. *sage open*, July-September, 1-10.
- Alexander, J. E., & Filler, R. C. (1976). *Attitudes and reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Alexander, P. A., & Jetton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. *Handbook of reading research*, 3, 285-310.
- Cangelosi, J. S. (2000). *Classroom management strategies* (4th ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Celce-Murcia, M. (1991). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Newbury House.
- Clark, M. A., & Silberstein, A. (1977). Toward a realization of psycholinguistic principles in the ESL reading class. *Language Learning: a Journal of Research in*

- Language Studies*, 27(1), 135-154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1977.tb00297.x>
- Crandall, J. J. (1999). *Cooperative learning and affective factors*. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 226-245). Cambridge: Cambridge University Press.
- Crawford, C. B. (2001). Extensive reading in English: Habits and attitudes of a group of Italian university EFL students. *Journal of Research in Reading*, 24, 135-153. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00137>
- Cuseo, J. (1992). Collaborative and cooperative learning in higher education: A proposed taxonomy. *Cooperative Learning and College Teaching*, 2(2), 2-4.
- Davis, L. (2010). Toward a lifetime of literacy: The effect of student-centered and skills-based reading instruction on the experiences of children. *Literacy Teaching and Learning*, 15(1-2), 53-79.
- Deckert, G. (2004). The communicative approach: Addressing frequent failure. *English teaching forum*, 42(1), 12-17.
- Dordinejad, F. G., Ashouri, M., Hakimi, H., Moosavi, Z. S., & Atri, R. (2011). Communicative curriculum perceived by Iranian language teachers. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 15, 1761-1765. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.365>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Gee, J.P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and method*. Psychology Press.
- Ghaith, G. M., & Amal, R. B. (2003). Relationship between reading attitudes, achievement, and learners perceptions of their jigsaw II cooperative learning experience. *Reading Psychology*, 24, 121-133. <https://doi.org/10.1080/02702710390197444>
- Grabe, W. (1991). Current development in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375-406. <https://doi.org/10.2307/3586977>
- Jacob, E., Rottenberg, L., Patrick, S., & Wheeler, E. (1996). Cooperative learning: Context and opportunities for academic English. *TESOL Quarterly*, 30, 253-280. <https://doi.org/10.2307/3588143>
- Janzen, J. (1996). Teaching strategic reading. *TESOL Journal*, 6(1), 6-9.
- Jacobs, G. M., & Farrell, T. S. C. (2003). Understanding and implementing the CLT (Communicative Language Teaching) paradigm. *RELC Journal*, 34(1), 5-30. <https://doi.org/10.1177/003368820303400102>
- Johnsen, S. (2009). Improving achievement and attitude through cooperative learning in math class. *Action Research Projects Paper*, 64. <http://digitalcommons.unl.edu/mathmidactionresearch/64>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1990). Cooperative learning and achievement. In S. Sharan (Ed.) *Cooperative learning: Theory and research* (pp. 23-37). New York: Praeger.
- Kaufman, D., Sutow, E., & Dunn, K. (1997). Three approaches to cooperative learning in higher education. *The Canadian Journal of Higher Education*, 2(3), 37-66.
- Khezrlou, S. (2012). The relationship between cognitive and metacognitive strategies, age, and level of education. *The Reading Matrix*, 12(1).
- Kim H., & Krashen, S. (1997). Why don't language acquirers take advantage of the power of reading? *TESOL Quarterly*, 6(3), 26-29.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1998). A Collaborative effort to enhance reading and writing instruction in inclusion classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 21(1), 57-74. <https://doi.org/10.2307/1511372>
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1999). Promoting reading comprehension, content learning, and English acquisition through Collaborative Strategic Reading (CSR). *The Reading Teacher*, 52(7), 738-747.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., Arguelles, M. E., Hughes, M. T., & Leftwich, S. A. (2004). Collaborative strategic reading: "Real-world" lessons from classroom teachers. *Remedial and Special Education*, 25(5), 291-302. <https://doi.org/10.1177/07419325040250050301>
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lea, S.J., Stephonson, D., & Troy, J. (2003). Higher-education students' attitudes to student-centered learning: Beyond 'educational bulimia'? *Studies in Higher Education*, 28, 321-333. <https://doi.org/10.1080/03075070309293>
- Mathewson, G. C. (2004). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In Ruddell, R. B. & Unrau N. J. (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, (pp. 1431-1461). Newark, DE: International Reading Association. <https://doi.org/10.1598/0872075028.50>
- McKenna, M. C., (2001). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956.
- McNamara, D. S. (2007). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions and technologies*. New Jersey: Erlbaum.

- Mizokawa, D. T., & Hansen-Krening, N. (2000). The ABCs of attitudes toward reading: Inquiring about the reader's response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44, 72-79.
- Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Reading habits of ESL students at different levels of English proficiency and education. *Journal of Research in Reading*, 17(1), 46-61.
- Nguyen, T. C. L., and Gu, Y. (2013). Strategy-based instruction: A learner-focused approach to developing learner autonomy. *Language Teaching Research*, 17(1), 9-30.
- Phakiti, A. (2003). A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading achievement test performance. *Language Testing*, 20(1), 26-56. <https://doi.org/10.1191/0265532203lt243oa>
- Reeves, C. (2002). *Literacy attitudes: Theoretical perspectives*. Paper presented at the 19th World Congress on Reading, Edinburgh, Scotland.
- Richards, J. C., Hull, J. & Proctor, S. (2004). New Interchange Level 3 Student's Book 3: English for International Communication. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305>
- Rigg, P. (1986). *Reading in ESL: learning from kids in Children and ESL: Integrating Perspectives*. Washington, DC: TESOL.
- Rubin, J. (1975). What the 'good language learner' can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51. <https://doi.org/10.2307/3586011>
- Shokrzade, H. (2010). *The impact of using metacognitive strategies on Iranian EFL learner's reading comprehension*. Unpublished master's thesis, Islamic Azad University of Tehran, North branch, Iran.
- Saito, Y., Garza, T.J., & Horwitz, E.K. (1999). Foreign language reading anxiety. *Modern Language Journal*, 83, 202-218. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00016>
- Slavin, R. E. (1999). Comprehensive approaches to cooperative learning. *Theory into Practice*, 38, 74-79. <https://doi.org/10.1080/00405849909543835>
- Smith, M. C. (1990). A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *The Journal of Educational Research*, 83, 215-219. <https://doi.org/10.1080/00220671.1990.10885958>
- Talebi, S. H. (2013). The relationship between L2 and L1 from the perspective of Cook's multicompetence model. *Ferdowsi Review: An Iranian Journal of TESL, Literature and Translation Studies*, 3(2).
- Tse, L. (1996). When an adult becomes a reader. *Reading Horizons*, 37(1), 16-29.
- Vaezi, S., & Abbaspour, E. (2014). Implementing CLT in Iranian context: "Reality" versus theory. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1905-1911. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.621>
- Williams, J. P. (2002). *Reading comprehension strategies and teacher education*. In A. F. Farstrup & S. T. Samuels (Eds.), What research has to say about reading instruction. (pp. 239-257). Newark: International Reading Association.
- Yamashita, J. (2007). The relationship of reading attitudes between L1 and L2: An investigation of adult EFL learners in Japan. *TESOL Quarterly*, 41, 81-105. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00041.x>
- Zarei, A.A. (2012). The effects of STAD and CIRC on L2 reading comprehension and vocabulary learning. *Frontiers of Language and Teaching*, 3, 161-173. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.9.1939-1944>
- Zoghi M., Mustapha R., & T. G. Mohamad Maasum, T. N. R. (2010). Collaborative strategic reading with university EFL Learners. *Journal of College Reading and Learning*, 41, 67-94. <https://doi.org/10.1080/10790195.2010.10850336>

Appendix A**Questionnaire on Attitude Toward Reading**

1. I can become more sophisticated if I read English.
2. I can get various kinds of information if I read English.
3. Reading English is troublesome.
4. Reading English is useful for my future career.
5. I feel anxious if I don't know all the words.
6. I can acquire vocabulary if I read English.
7. Reading English is useful to get a good grade in class.
8. I can acquire broad knowledge if I read English.
9. I feel relaxed if I read English.
10. I sometimes feel anxious that I may not understand even if I read.

11. I can develop reading ability if I read English.
12. Reading English is useful to get credit for class.
13. Reading English is dull.
14. I get to know about new ways of thinking if I read English.
15. I can improve my sensitivity to the English language if I read English.
16. I feel tired if I read English.
17. I feel anxious when I'm not sure whether I understood the book content.
18. I feel refreshed and rested if I read English.
19. Reading English is useful to get a job.
20. I don't mind even if I cannot understand the book content entirely.
21. Reading English is enjoyable.
22. I get to know about different values if I read English.

How to reference this article: Rajaei, Azadeh; Talebi, Seyed Hassan; Abadikhah, Shirin (2020). The Effects of Collaborative and Non-Collaborative Approaches to Teaching Reading Strategies on Iranian EFL Learners' Reading Comprehension and Attitude toward Reading. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 55-73, <http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a05>

LA FUERZA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL MARCO TEÓRICO EN ARTÍCULOS CIENTÍFICOS: UN ANÁLISIS DESDE LA LINGÜÍSTICA SISTÉMICO-FUNCIONAL

FORCE IN THE CONSTRUCTION OF THE THEORETICAL FRAMEWORK IN SCIENTIFIC PAPERS: A SYSTEMIC-FUNCTIONAL LINGUISTICS APPROACH

LA FORCE DANS LA CONSTRUCTION DU CADRE THÉORIQUE DANS DES ARTICLES SCIENTIFIQUES : UNE ANALYSE PARTANT DE LA LINGUISTIQUE SYSTÉMIQUE-FONCTIONNELLE

75

Norma Patricia Barletta

Ph. D. Second Language Acquisition and Teaching, Universidad de Arizona, EE.UU.
Profesora asociada, Departamento de Español, Universidad del Norte, Colombia.
Km. 5, vía Puerto Colombia, Barranquilla, Colombia.
nbarlett@uninorte.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-0180-5620>

Diana Judith Chamorro

Doctora en Métodos de investigación, Universidad Complutense, Madrid, España.
Profesora asociada, Departamento de Español, Universidad del Norte, Colombia.
Km. 5, vía Puerto Colombia, Barranquilla, Colombia.
dchamorro@uninorte.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-7928-2861>

Jorge Mizuno

Magíster Educación, Universidad del Norte, Colombia.
Profesor emérito, Universidad del Norte, Colombia.

RESUMEN

Contrario a lo que se ha señalado tradicionalmente, el marco teórico muchas veces constituye una sección independiente de la introducción en los artículos de investigación. En este, los escritores establecen la tradición teórica desde la cual se desarrolla la investigación y hacen un recuento de los avances teóricos e investigativos en la disciplina y específicamente en el tema del estudio, estableciendo un diálogo con otras voces. En este artículo, se examina cómo los escritores organizan su marco teórico mediante las cláusulas verbales y los recursos del subsistema de graduación propuestos por la lingüística sistémico-funcional para expresar fuerza y construir su voz autorial. Se identificaron las cláusulas verbales y los recursos del subsistema de graduación asociados a ellas en las secciones de marco teórico de veinte artículos científicos en español, publicados en revistas colombianas del área de la lingüística aplicada. El análisis mostró la variedad de recursos con los que los escritores dan fuerza a sus referentes conceptuales, desde las cláusulas verbales, especialmente en lugares prominentes del marco teórico: en los macroTemas, hiperTemas, macroNuevos e hiperNuevos. Comprender estas características del marco teórico puede ser relevante para la enseñanza de la escritura académica.

Palabras clave: artículo de investigación; fuerza; graduación; lingüística sistémico-funcional; marco teórico; artículo científico.

ABSTRACT

Opposite to what is traditionally stated, the theoretical framework often constitutes an independent section in research articles. Therein writers establish the theoretical tradition that supports their research and make an account of the theoretical and research developments in their discipline, specifically, in their topic of research, thus establishing a dialogue with other voices. This article examines how writers organize their theoretical framework by means of verbal clauses using the resources of the graduation subsystem proposed by the systemic functional

Received: 2018-11-29 / Accepted: 2019-07-18 / Published: 2020-01-28
<http://www.doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a14>

Km. 5, vía Puerto Colombia, Barranquilla, Colombia.
jmizzuno@uninorte.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-5083-3540>

linguistics to express force —which will help them to construct their authorial voice. This study analyzed the verbal clauses and the graduation resources of the theoretical frameworks in 20 research articles in Spanish language published in Colombian journals from the area of applied linguistics. Findings show the variety of resources deployed by writers in their verbal clauses to strengthen their commitment to their tenets, especially in prominent places of their theoretical framework, such as the macroTheme, hyperThemes, macroNew and hyperNew. Awareness of these theoretical framework features may be relevant for teaching academic writing.

Keywords: research article; force; graduation; systemic-functional linguistics; theoretical framework; scientific paper.

RÉSUMÉ

Contrairement à ce qui a été traditionnellement dit, le cadre théorique constitue souvent une section indépendante de l'introduction dans les articles de recherche. Dans le cadre théorique, les auteurs élaborent la tradition théorique à partir de laquelle leur recherche est développée et font une recension de l'histoire des avancées de la théorie et de la recherche dans leur discipline et, plus particulièrement, selon leur sujet d'étude. Il s'y établit ainsi une polyphonie conceptuelle. Dans cet article, nous examinons comment les auteurs organisent leur cadre théorique en ayant recours à des propositions verbales et en s'appuyant sur les ressources du sous-système de la gradation de la linguistique systémique fonctionnelle pour exprimer de la solidité théorique et ainsi construire leur voix auctoriale. Nous avons analysé les propositions verbales ainsi que les ressources du sous-système de gradation associées dans la section du cadre théorique de vingt articles scientifiques en espagnol, publiés dans des revues spécialisées du domaine de la linguistique appliquée. L'analyse a montré la diversité des ressources déployées par les auteurs visant à donner de la force à leurs référents conceptuels à partir des propositions verbales, en particulier à des endroits bien précis dans le cadre théorique : dans les macro-thèmes, hyper-thèmes, macro-nouveaux et hyper-nouveaux. La compréhension de ces caractéristiques du cadre théorique peut être pertinente pour l'enseignement de l'écriture universitaire.

Mots clés : article de recherche ; force ; gradation ; linguistique systémique-fonctionnelle ; cadre théorique ; article scientifique.

Este artículo se deriva del estudio “El uso de los procesos verbales en español para expresar valoración en textos científicos en el área de lenguaje”, llevado a cabo en la Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia entre 2014 a 2018 como parte del proyecto internacional SAL (Systemics Across Languages). El proyecto SAL está coordinado por Christian Matthies-sen y Kazuhiro Teruya, de la Universidad Politécnica de Hong Kong, y por Leila Barbara, de la Universidad Católica de São Paulo, Brasil. En el proyecto participan también universidades de China, Japón, Tailandia, Argentina, Brasil, Colombia y México.

Introducción

El artículo de investigación es uno de los géneros más utilizados en el ámbito académico, pues da cuenta de los avances en los procesos de construcción de conocimiento en los diferentes campos de la ciencia. En este contexto, la construcción de identidad por parte del escritor es un aspecto fundamental para posicionarse como investigador, experto y miembro de una comunidad académica. Para ello, resulta importante movilizar algunos recursos que realicen la función interpersonal del lenguaje y den cuenta del tipo de actitud (positiva o negativa) del escritor hacia otros autores y fenómenos, la fuerza de esa evaluación, y el compromiso con otras voces, es decir, si se suprime o se abre el diálogo hacia ellas o, en otras palabras, si se tienen o no en cuenta esas otras voces. Esta naturaleza dialógica del discurso puede ser implícita, cuando el texto no reconoce abiertamente la existencia de otros puntos de vista, en cuyo caso el discurso es monoglósico, pero cuando el discurso hace explícita su naturaleza dialógica, se trata de un discurso heteroglósico. Estos significados son realizados mediante el sistema de la **VALORACIÓN** (Hood y Martin, 2005; Martin y White, 2005).

Son de especial interés en el estudio que aquí se presenta los recursos que construyen la **FUERZA** en las aseveraciones en los artículos científicos, específicamente en el marco teórico (en adelante, **MT**), mediante el subsistema de la **GRADUACIÓN**. Los estudios de **GRADUACIÓN**, por lo general, han estado asociados a los de **COMPROMISO**. En inglés, estos dos sistemas se han investigado en géneros como: avisos publicitarios (Beangstrom y Adendorff, 2013); noticias, editoriales, cartas al editor (Santosa, Priyanto y Nuraeni 2014); *tweets* (Zappavinga, 2011); diatribas, *rallies* y reflexiones en las redes sociales (Sutherland y Adendorff, 2014); tesis doctorales (Chatterjee-Padmanabhan, 2011; Xiaoyu, 2017); discusiones entre docentes (Love y Arkoudis, 2006), y en el desarrollo de la expresión de la función interpersonal en la escritura de adolescentes (Derewianka, 2007).

En español, se ha analizado la **GRADUACIÓN** en sentencias judiciales (Cunillera-Domènec y Andújar-Moreno, 2017; Serpa, 2013), en artículos de investigación en ciencias económicas (Marimón, 2014), en el tratamiento de derechos humanos en la prensa argentina (Pascual, 2014), en exámenes presenciales (Navarro, 2014) y en presentaciones orales (Cisneros-Estupiñán y Muñoz, 2014), pero no encontramos estudios en los que se examine la **GRADUACIÓN** en el **MT**, en donde las cláusulas verbales cumplen un papel importante. En esa sección, es necesario hacer referencia a los trabajos publicados por otros investigadores (Hood, 2010; Ignatievea, 2011; Martin y White, 2005; Moyano, 2010) y muchas veces esto se hace mediante cláusulas del decir.

Cada comunidad académica y disciplinar desarrolla sus propias prácticas para la generación de conocimiento y sistemas específicos de legitimación de dichas prácticas (Maton, 2007). A este respecto, Bazerman (1988, p. 20) afirma: “cada comunidad al establecer su propia manera de formular el conocimiento define qué es el conocimiento de la comunidad”¹. Así, serán aceptados como generadores de conocimiento aquellos investigadores que aprendan a utilizar el discurso de su comunidad para comunicar sus ideas. Quienes no logren producir el discurso aceptado en su comunidad quedarán marginados.

Nos proponemos entonces utilizar algunas de las herramientas analíticas propuestas por la lingüística sistémico-funcional (LSF) para realizar un análisis de cómo se realiza la **FUERZA** en las cláusulas verbales en el **MT** de artículos científicos publicados en revistas colombianas del área del lenguaje. De esta manera, queremos contribuir a la comprensión de cómo se construye el **MT** y cómo los escritores se posicionan en la comunidad científica, utilizando las voces de otros autores para justificar la selección de las teorías utilizadas

1 Esta traducción y las siguientes son de los autores de este artículo.

para sus estudios e imprimir mayor validez a sus investigaciones.

El corpus lo constituyen los MT de veinte artículos de investigación publicados en cuatro revistas colombianas indexadas del área de lingüística aplicada. En ellos, se analizó la manera como se expresa la FUERZA en las cláusulas verbales. Inicialmente, definiremos los conceptos centrales del subsistema de FUERZA dentro del sistema de GRADUACIÓN de la LSF, así como la noción de periodicidad o flujo de la información en los textos. Seguidamente, describiremos la metodología utilizada, los resultados encontrados y las conclusiones del estudio.

Marco teórico

78

Según Hood (2010), en los textos académicos, cuando los autores reportan otras investigaciones, se despliegan diversos recursos para invocar la ACTITUD del lector o lectora con respecto a la contribución de otros estudios o autores. En el sistema de la VALORACIÓN, Martin y White (2005) identifican dos maneras como se puede graduar la ACTITUD: FUERZA y FOCO. La primera se refiere a los recursos para ajustar el grado, la cantidad o la intensidad de la evaluación, para subir o bajar su volumen (Kaplan, 2004; Martin y White, 2005). La segunda opera en el contexto de los recursos que no son graduables; se refiere a los recursos para ajustar o delimitar las fronteras entre categorías, y construir así tipos de entidades que son más centrales o periféricas, más o menos prototípicas

(Martin y White, 2005). Los recursos de estos sistemas, que tienen una función dialógica, permiten a los escritores presentarse como más o menos aliñeados con las posiciones que adoptan en un texto o ubicarse con respecto a una comunidad que comparte los valores de estas posiciones. En este artículo, nos ocuparemos de la manera como los autores intensifican o disminuyen la intensidad y la cantidad de la FUERZA que imprimen a sus posturas al emplear cláusulas verbales.

Fuerza

Martin y White (2005) establecen que la FUERZA puede expresarse como intensificación o cuantificación. La intensificación se refiere a la evaluación del grado de intensidad de cualidades o procesos, mientras que la cuantificación es el escalamiento de la cantidad y la extensión de las entidades y los procesos. En ambos casos, se construye una orientación subjetiva, cuya polaridad se deduce de la interpretación del cotexto. Estas categorías de FUERZA, que adaptamos de Hood (2010) y Martin y White (2005), se relacionan en la Figura 1.

Prosodia, propagación y acoplamiento

Los significados interpersonales se construyen mediante estructuras prosódicas que se realizan a través de la cláusula con efecto acumulativo, por medio de fragmentos continuos de discurso y le imprimen un tono o un cierto colorido (Halliday, 1979). La prosodia se comprende como la extensión

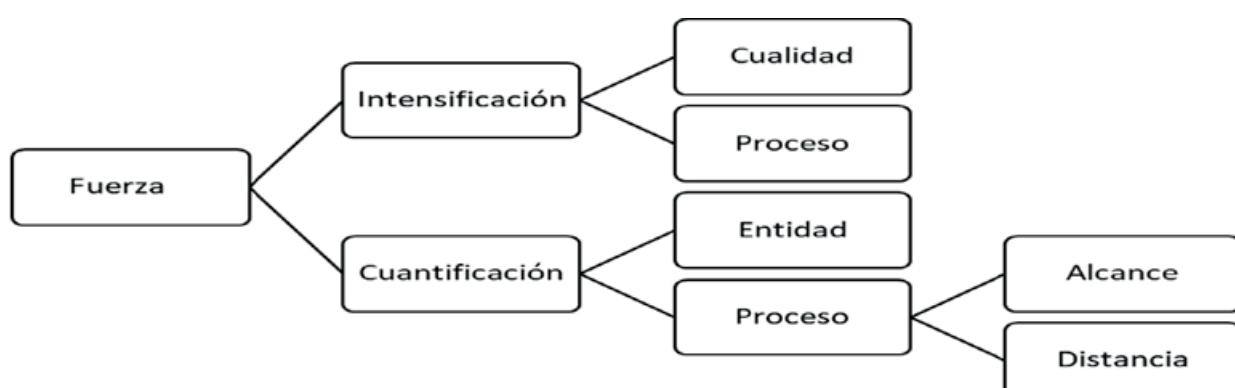


Figura 1 Categorías de FUERZA (adaptado de Hood, 2010; Martin y White, 2005)

o difusión de los significados interpersonales que, al acumularse, refuerzan o tiñen un segmento con un tono evaluativo particular (Halliday y Matthiessen, 1999; Hood, 2010; Martin 1992; Martin y Rose, 2007; Thompson, 1998).

Estas prosodias se extienden a otros segmentos o fases mediante el proceso de propagación (Hood, 2010). Asimismo, resulta particularmente útil el recurso de acoplamiento (*coupling*), que alude a “la forma como los significados se combinan —a través de estratos, metafunciones, rasgos, y sistemas simultáneos” (Martin, 2010, p. 19), y a la forma como un significado ideacional se carga con ACTITUD positiva/negativa inscrita en otro elemento, en la misma cláusula/fase; también ocurre cuando elementos ideacionales asumen significados actitudinales por influencia del significado actitudinal adquirido por otro significado ideacional.

Según Hood (2010) y Martin y White (2005), la prosodia puede realizarse mediante los mecanismos de dominación, intensificación y saturación, los cuales ocurren por propagación, a nivel de cláusula, en conexiones gramaticales; en relaciones de proyección en un complejo de cláusulas; en enlaces cohesivos (cantidad o extensión), y en fases más largas de texto (Hood, 2006; Lemke, 1998). Para el caso de la FUERZA, la prosodia se da por dominación y saturación, puesto que la intensificación es una forma de FUERZA (ver sección Construcción prosódica de la FUERZA). Tal como lo plantea Hood (2010), “las prosodias de dominación son comunes en fases que reportan sobre el objeto de estudio y en las que reportan otras investigaciones. Las prosodias de saturación son más comunes cuando el escritor reporta el objeto de estudio” (p. 157). En el MT, entonces, se espera identificar prosodias de dominación, construidas de forma prospectiva o retrospectiva.

Hood (2006) asigna un papel importante a la interacción entre GRADUACIÓN y ACTITUD para mantener prosodias de valor en las introducciones de los artículos de investigación. Hood parte de que las introducciones utilizan tres estrategias

principales: mostrar la importancia y relevancia del tema, que amerita su estudio; encontrar aspectos no estudiados suficientemente, y valorar positivamente el estudio propio y su contribución. El uso de estas estrategias supone poner en juego significados interpersonales. En los datos de Hood, un emisor a quien se le otorga alta valoración aumenta el valor atribuido a lo proyectado, cuando el significado del proceso tiene una carga de GRADUACIÓN. Así, por ejemplo, un proceso como ‘x demuestra’, es percibido con mayor intensidad que ‘x sugiere’. Asimismo, una proyección con un valor positivo puede, retrospectivamente, propagar este valor al emisor.

En este artículo se muestra cómo los procesos verbales no solamente realizan significados experienciales, sino también significados interpersonales de GRADUACIÓN de intensificación y cuantificación, mediante procesos infundidos (explícitamente evaluativos) o como punto de gravitación o de condensación de una serie de recursos que escalan la valoración: cualidades, cuantificadores, acoplamiento y prosodia.

79

Periodicidad o flujo de la información

En la LSF, la metafunción textual alude a la función del lenguaje encargada de organizar el mensaje. Se cumple mediante patrones que se despliegan en lugares prominentes; por ejemplo, el párrafo introductorio es el nivel máximo de un texto —el macroTema—, cuya función principal es presentar el campo del texto. En cada párrafo, los hiperTemas son las oraciones tópico o picos secundarios, cuya función es introducir el campo de cada párrafo o fase, anunciar qué tipo de información sigue, mientras que el hiperNuevo tiene la función de dar cuenta de lo que se ha presentado antes en el párrafo o en la fase (Rose y Martin, 2012, p. 273), y el macroNuevo recoge lo dicho en el texto o sección.

El marco teórico

Típicamente se ha considerado que el artículo de investigación tiene una estructura estable:

introducción, metodología, resultados y discusión (Swales, 1990). La introducción, según Swales (1990), consta de tres etapas (movimientos): “establecer el territorio”, “establecer el nicho de la investigación” y “anunciar la investigación”. Para establecer el territorio de la investigación, los escritores pueden recurrir a fases para marcar la importancia del tema, hacer generalizaciones, discutir las investigaciones previas relevantes (Swales, 1990) y hacer inferencias de estudios previos (Pho, 2013). En ese movimiento, Swales (2004) considera obligatoria la referencia a otros autores.

La etapa de establecimiento del territorio en la introducción guarda mucha similitud con la sección del MT, que, cuando se encuentra en el artículo de investigación, está localizado entre las secciones introducción y metodología. El MT, según Tseng (2018), puede considerarse un complemento al territorio establecido en la Introducción, pero en lugar de centrarse en el nicho, se centra en la teoría, e incluso contiene sus propias etapas (o movimientos): “ofrecer un antecedente teórico”, “establecer un marco conceptual” y “realzar el significado o el foco del estudio que usa el marco”.

En consecuencia, en el MT es importante mostrar que se está construyendo conocimiento dentro de una tradición en un área específica, a cuya elaboración o aplicación han contribuido varios autores, y en la cual se pretende hacer un avance; allí se anuncia un concepto, una teoría o una perspectiva; se declara su importancia, y se presentan o comentan uno o varios trabajos seminales o representativos de la perspectiva adoptada. Todo esto se relaciona con el tema que se presenta en el artículo, en donde se recontextualiza la teoría o el concepto en un problema específico y se reafirma la capacidad para abordarlo.

Es importante anotar que en la naturaleza de esta sección se presenta una especie de contradicción, puesto que de los escritores se espera objetividad y, al mismo tiempo, criticidad con respecto a lo reportado o aseverado (Hood, 2010). Esta

contradicción se resuelve cuando el escritor reporta las teorías que ha utilizado para realizar su investigación (función experiencial del lenguaje), pero al mismo tiempo recurre a otras voces (Hood, 2010; Martin y White, 2005) con las que se establece un diálogo, que puede ser de aceptación, rechazo, justificación, es decir, un posicionamiento con respecto a lo reportado (función interpersonal del lenguaje). Así, el marco teórico trasciende la noción de “bibliografía anotada” (Swales y Lindemann, 2002), se constituye en garante de la investigación (Hood, 2010) y permite al escritor construir su voz autorial e insertarse en una comunidad discursiva (Oteíza y Pinuer, 2013).

Procesos verbales

Los procesos verbales, que constituyen el eje de nuestro estudio, son los verbos del decir. Estos son aquellos procesos que manifiestan una relación simbólica que tiene lugar en la conciencia (Halliday y Matthiessen, 2014). Incluyen: los verbos del decir que pueden tener una relación de proyección con otra cláusula; por ejemplo, decir, expresar, comunicar, incluyendo aquellos que indican (mostrar, demostrar) (Halliday y Matthiessen, 2014); los verbos del decir o comunicar que no proyectan (orar, alabar); los procesos conductuales relacionados con la creación de una representación simbólica (caracterizar, esquematizar, bosquejar, hacer una anotación); los que se encuentran entre lo verbal y lo material, es decir, los de ‘impacto verbal’ (acusar, culpar, felicitar, y criticar) (Matthiessen, 1995), y los que están entre lo verbal y lo (que tradicionalmente es) conductual (hablar, conversar).

En las cláusulas verbales, los participantes más frecuentes son: el emisor, quien dice algo, aunque puede ser una entidad o una abstracción; el destinatario, o entidad a quien se dirige lo dicho; y el informe (*verbiage*), lo que se dice o el contenido de lo que se dice. En la Tabla 1 se presentan algunos ejemplos tomados del corpus para ilustrar lo anterior.

Tabla 1 Ejemplos de cláusulas verbales y sus participantes

Emisor	Proceso	Informe
Varios estudiosos	han señalado	la importancia de la concepción de la norma de la cortesía
El citado autor	enfatiza	la necesidad de que el lector tome conciencia como sujeto activo en la construcción del sentido del texto
Serán abordadas		las exigencias implicadas tanto en la producción de estos textos como en el acto argumentativo

Fuente: Corpus del estudio

La función de estos procesos verbales varía según el tipo de texto. En los narrativos, dichos procesos verbales contribuyen a la creación de pasajes dialógicos; en los informes de noticias, permiten al reportero atribuir información a las fuentes, incluidos funcionarios, expertos y testigos oculares (Halliday y Matthiessen, 2014, p. 252); en el discurso académico, permiten no solo citar e informar sobre estudios realizados, sino también indicar la postura del escritor con verbos como señalar, sugerir, reclamar y afirmar (Halliday y Matthiessen, 2014, p. 253). Moyano (2010) identifica, además, las funciones de los procesos verbales en la construcción del campo de la disciplina: referencia a la literatura, confrontación de resultados y literatura, realce de los elementos de la argumentación, interpretación de resultados, reconstrucción de los procesos de investigación y relación de las partes del artículo.

Estudios sobre la distribución de los procesos verbales en español demuestran que la frecuencia de su uso varía de acuerdo con el género (Ignatieve y Rodríguez-Vergara, 2015). Textos de algunos géneros, como la revisión de literatura, pueden incluir un porcentaje elevado de procesos verbales, ya que en estos textos se hace referencia constante a otros autores. En el caso de las revistas especializadas, la investigación de Herrero Rivas (2013) también encuentra un número importante de procesos verbales en un corpus de artículos del área de lingüística aplicada.

Método

Los resultados que presentamos en este artículo se derivan del estudio “El uso de los procesos verbales en español para expresar valoración en textos científicos en el área de lenguaje”, llevado a cabo en la Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia, como parte del proyecto internacional SAL (Systemics Across Languages). Uno de los objetivos fue determinar cómo se realiza la FUERZA en las cláusulas verbales en el MT de artículos científicos. Para ello utilizamos las categorías del sistema de la VALORACIÓN de la LSF (Martin y White, 2005) en los marcos teóricos de un corpus compuesto por veinte artículos de cuatro revistas colombianas indexadas del área de lingüística aplicada.

En dieciocho artículos, la revisión teórica propia del MT se desarrolló bajo un título genérico (marco teórico, marco referencial, marco conceptual, conceptualización, referente teórico, referencias teóricas), o bajo otros títulos alusivos a algunos conceptos claves de la investigación reportada. Cabe señalar que en dos artículos el MT se presentó de manera diferente: en uno, se incluyó en la introducción, y en el otro, se desarrolló desde el inicio, reemplazando así lo que comúnmente se denomina introducción.

Para los análisis, primero procedimos a identificar los procesos verbales presentes en los marcos teóricos. Después, identificamos a los participantes de la cláusula junto con sus proyecciones, para luego analizar el COMPROMISO, la ACTITUD y la GRADUACIÓN del sistema de la VALORACIÓN. En este artículo daremos cuenta del análisis del subsistema de GRADUACIÓN, y más específicamente, de la FUERZA, siguiendo las categorías propuestas por Hood (2010) y Martin y White (2005). El corpus se dividió en cuatro grupos de cinco artículos cada uno; cada grupo de artículos fue asignado inicialmente a dos investigadores, quienes los analizaron por separado; luego, los acuerdos alcanzados por los dos investigadores se socializaron y discutieron con el grupo de investigadores

en pleno (seis investigadores). Esto con la finalidad de darle mayor confiabilidad y validez al proceso de análisis.

En un principio, centramos el análisis en la cláusula verbal, pero luego nos percatamos de que era necesario considerar no solo la cláusula, sino también el párrafo o párrafos asociados, e incluso unidades discursivas mayores para tener en cuenta la prosodia, la propagación, la retropropagación y el acoplamiento (Hood, 2010). El proceso de análisis no fue lineal; por el contrario, varias veces tuvimos que volver a los análisis ya realizados debido a dificultades que se nos presentaban durante el proceso. Una de esas dificultades consistió en asumir que las categorías de **VALORACIÓN** eran excluyentes. Al clasificar algunos datos en términos de **FUERZA**, nos percatamos de la superposición de esta con [heteroglosia: contracción: refuerzo: pronunciar] y [heteroglosia: contracción: refuerzo: justificar]. Por ello, en una última revisión de los análisis, decidimos clasificar estos casos como instancia de [compromiso: heteroglosia] y no como [graduación: fuerza], algo sobre lo que volveremos en la sección de resultados. Para los respectivos análisis, empleamos el software UAM Corpus Tool (O'Donnell, 2008).

82

Resultados y discusión

La Tabla 2 ilustra la distribución de los procesos verbales en el corpus analizado, incluidos los años de publicación de los textos analizados. Es notable la tendencia al aumento del promedio de procesos verbales por año con un pico en 2011. En adelante presentaremos inicialmente los recursos para la representación de la **FUERZA** en el corpus estudiado, luego su función y, finalmente, su despliegue en el MT.

Recursos para la representación de la fuerza

A continuación, ilustraremos los diversos recursos utilizados para intensificar y cuantificar la fuerza en el corpus estudiado.

Tabla 2 Distribución de los procesos verbales

Año de publicación	Número de revistas	Número de cláusulas verbales	Promedio de cláusulas por año
2008	1	18	18
2009	3	25	8,3
2010	3	40	13
2011	4	108	27
2012	2	28	14
2013	7	134	19

Intensificación infundida en el proceso

La intensificación de una cláusula se puede dar por infusión de la **FUERZA** en el proceso mismo o por medios periféricos. La intensificación por infusión ocurre cuando una circunstancia de manera o modo está incluida en el proceso verbal, de forma que este adquiere mayor intensidad (Hood, 2010, p. 92) y la irradia al *informe* o a la *proyección*. Ejemplos:²

- (1) Esta teoría **enfatiza** la influencia de los contextos sociales y culturales en el conocimiento. (14.166.1)
- (2) lo que Searle quiere **destacar** es que el lenguaje en los hechos institucionales no es solo descriptivo (19.192.1)
- (3) En tal sentido, Bunton (2005) **muestra** que hay diferencias cualitativas entre la “Conclusión” como capítulo final de tesis, y las conclusiones como parte final del capítulo “Discusión”. (10.158.2)

Los procesos ‘enfatizar’ y ‘destacar’ dan un realce adicional al contenido de la teoría (1), y a lo dicho por Searle (2); por su parte, ‘muestra’ (3), entendido como sinónimo de ‘demuestra’, puede indicar mayor grado de convicción con respecto a la proyección.

2 Entre paréntesis se indica el número del artículo, luego la página y, por último, el párrafo. Así, (14.166.1) significa que el ejemplo fue tomado del texto 14 del corpus, página 166, párrafo 1.

Intensificación de la cláusula vía modificador del proceso

También identificamos casos en los que la intensificación no está infundida en el proceso, sino que se realiza mediante otros recursos semánticos que funcionan como modificadores del proceso.

(4) Hatim y Mason (1997) son insistentes en **afirmar** que los géneros son elementos intersemióticos (4.438.4)

(5) Algunos autores se muestran partidarios de la replicación del CI y lo dicen explícitamente (6.24.3).

En (4), el significado ideacional ‘afirmar’ recibe un significado actitudinal de juicio positivo de tenacidad ‘insistentes’—referido a los autores Hatim y Mason—, lo que intensifica el proceso y extiende la FUERZA a la cláusula proyectada, por acoplamiento. En (5) la aseveración ‘algunos autores se muestran partidarios de la replicación del CI’ se ve intensificada mediante dos estrategias: reiterando la aseveración con el proceso verbal ‘dicen’ y el informe ‘lo’, y mediante el adverbio ‘explícitamente’.

Intensificación vía cualidades

En Martin y White (2005), la intensificación de cualidad se da mediante el uso de modificadores (adverbios o adjetivos) de un adjetivo dentro del informe. En el corpus analizado, cualidades con FUERZA infundida imprimen tanto la fuerza como la ACTITUD positiva a toda la cláusula, como en el siguiente ejemplo:

(6) El trabajo de Valarino **da cuenta** de importantes factores asociados con este problema, pero los relaciona exclusivamente con el tesista [...] (11.96.4)

En (6) el Informe de la cláusula verbal es expresado por un grupo nominal conformado por un premodificador (una cualidad) y un núcleo con posmodificadores. La intensificación está expresada mediante la combinación de una cualidad con FUERZA infundida y la posición marcada del adjetivo antes del sustantivo. En español, el adjetivo posmodificador se encuentra en posición

no marcada; la posición premodificadora es, por consiguiente, marcada; tiene un carácter más subjetivo, y se extiende a todo el grupo nominal y no solamente al núcleo (Asociación de Academias de la Lengua Española, 2011).

Cuantificación de la entidad

Una forma de cuantificar la FUERZA de la cláusula es mediante el listado de autores o la repetición de un mismo autor a lo largo del texto. El listado de fuentes aporta FUERZA a la proyección o al Informe de la cláusula, con lo cual se logra una argumentación consistente que da mayor validez a la aseveración; por ejemplo:

(7) Los estudios de Ladino y Tovar (2005), Ochoa y Aragón (2004), y Rivera (2003) **reconocen** que los estudiantes no poseen estrategias estructuradas para enfrentarse a la tarea de leer un texto científico (5.538.4)

El hacer referencia a varios autores con sus respectivas investigaciones aumenta el valor de lo afirmado en ‘los estudiantes no poseen estrategias’. Así, este recurso contribuye a dos de los propósitos del MT: posicionar al escritor como conocedor de otros miembros de su comunidad y de sus aportes al tema tratado, y al mismo tiempo, dar solidez a su propia afirmación, ya que varios autores la han confirmado.

El caso de la repetición de un mismo autor a lo largo del texto coincide con la contracción de la heteroglosia. Este recurso pone en evidencia la alineación del escritor con un autor que considera relevante en el tema. Tal es el caso de Searle en el ejemplo (8):

(8) [...] continuada por colaboradores cercanos como Searle [...] (18.21.2)

[...] Searle posteriormente encontró algunas fallas en la taxonomía [...] (18.21.2)

[...] La definición que Searle da a los actos de habla (18.21.2)

Así mismo, Searle se encargó de enfatizar [...] (18.21.3)

Cabe destacar que Searle fue el primero en reconocer [...] (18.21.3)

Cuantificación del alcance del proceso

En estos casos, la FUERZA aumenta o disminuye la validez de las afirmaciones, mediante la alusión a la cantidad de espacio que se dedica en el texto a una aseveración (9), la extensión geográfica en donde se ha validado la aseveración (10) o el lapso de tiempo durante el cual ha estado vigente la aseveración (11):

(9) A continuación se comentará brevemente qué aspectos se incluyeron tanto en la valoración inicial como en la valoración final de las habilidades de escritura del estudiante. (7.44.1)

(10) Estudios realizados en Colombia, Venezuela, Chile, Argentina, Brasil y Ecuador muestran que los índices de lectura en la población han disminuido drásticamente en los últimos años (5.538.3).

(11) [N]uestro análisis, desde el punto de vista neurobiológico está fundamentado en el modelo propuesto por Kuhl (2005). De acuerdo con esta autora, el patrón emergente de la investigación neurobiológica sobre la adquisición del lenguaje es muy diferente del que se había sostenido históricamente. Los infantes no son tabula rasa como sostenía Skinner, ni 'lingüistas innatos' como formulaba Chomsky (13.212.4).

84

En (11) el modelo teórico escogido para el estudio del artículo trece se expresa con FUERZA mediante la oposición 'muy diferente' al punto de vista tradicional que había subsistido 'históricamente' [cuantificación: alcance: tiempo] y la negación rotunda a las afirmaciones de dos importantes figuras de la disciplina como son Skinner y Chomsky.

Igualmente, el aumento de FUERZA en el proceso puede ocurrir cuando se cuantifica la entidad, ya sea enumerando sus tipos, partes, pasos, entre otros; por ejemplo:

(12) Josefa Dorta Luis y María Noemí Domínguez García [...] en su artículo [...] proponen tres funciones discursivas [...] A) función organizadora [...] B) Función conectora [...] C) Función reformuladora [...] (15.30.3)

Intensificación y cuantificación combinadas

Una combinación de recursos de varias ramas del sistema confirma que no son categorías excluyentes:

(13) Varios estudiosos han señalado la importancia de la concepción de la norma de la cortesía verbal establecida en la sociedad al enfrentarse a la interacción (Noblia, 2001; Placencia, 2001), sobre todo de otras culturas (Bravo, 1999; Haverkate, 2000, 2004; Spencer-Oatey, 2000) [...] (2.50.1)

(14) Se han hecho hasta el momento tres importantes afirmaciones: la primera, [...] (20.310.2)

En el ejemplo (13), 'varios estudiosos' junto con los autores citados entre paréntesis, conforman cuantificación: entidad; además, la nominalización (importancia) imprime una intensificación de la FUERZA a la concepción de la norma de la cortesía verbal. De manera similar, en el ejemplo (14) el proceso 'se han hecho afirmaciones' se percibe con fuerza por la cuantificación de las partes del todo (tres afirmaciones) y la intensificación que imprime el epíteto 'importante', todo lo cual se irradia hacia la proyección directa que prosigue.

Construcción prosódica de la fuerza

A medida que desarrollan el texto, los escritores emplean una variedad de recursos retóricos para imprimir fuerza a sus afirmaciones, construir adhesiones a algunos autores y, así, imprimir validez a su marco teórico. Para ello recurren a cláusulas verbales que propagan la FUERZA mediante dominación —prospectiva o retrospectiva— irrigando fuerza hacia lo que se desarrolla más adelante o lo que se discutió líneas atrás.

La prosodia de intensificación se manifiesta con opciones que están altamente cargadas de ACTITUD (Hood, 2010, p.159). La expresión de una ACTITUD positiva hacia un autor-emisor se puede propagar en un segmento discursivo, mediante acoplamiento desde las expresiones de ACTITUD positiva hacia el proceso verbal y su proyección. Tal es el caso que se ilustra en el ejemplo (15), en donde Searle es 'ampliamente conocido', y su llamado a considerar 'las asunciones que subyacen al sentido común del mundo científico' es 'particularmente relevante'. De allí que, en estas cláusulas, lo afirmado por Searle adquiere ACTITUD positiva por propagación. Así, el acoplamiento y la dominación escalan la FUERZA de la teoría de Searle en

este fragmento, como una manera del escritor de fundamentar su alineación conceptual en su MT.

(15) Para establecer la relación entre el lenguaje y estos dos procesos psicológicos **sugeridos** por Moscovici, son de utilidad algunas reflexiones provenientes de la filosofía de la mente. El filósofo John Searle, ampliamente conocido en los estudios del lenguaje por su teoría de los actos de habla, **afirma** que debemos considerar, primero que todo, las asunciones que subyacen al sentido común del mundo científico. Esta invitación resulta particularmente relevante cuando se trata de analizar desde nuestro sentido común de científicos, las representaciones sociales que conforman el sentido común de aquellos que formulan las políticas educativas objeto de nuestros análisis.

La visión del mundo de la ciencia, **dice Searle** (1995), depende de [...] A la luz de estas distinciones, este filósofo sostiene que los rasgos estructurales de nuestro mundo [...] Desde esta perspectiva, **Searle concluye** que lo único que hay, en últimas es conocimiento y que la 'ciencia' es "un nombre que nosotros aplicamos a áreas en las que el conocimiento ha llegado a ser sistemático" (Searle, 1995, p.151) [...]

Searle afirma que la realidad social se refiere [...]; sin embargo, es tan real como una piedra, **dice este filósofo**, porque la realidad social ha sido creada por nosotros para nuestros fines y es tan inteligible como nuestros fines mismos [...] por esta razón, **dice**.

Continúa **Searle afirmando** que una subclase especial de los hechos sociales la conforma **Searle afirma** que el lenguaje constituye parcialmente los hechos institucionales porque [...]

El principio que regula la creación inicial de un hecho institucional lo **formula Searle** de la siguiente manera: [...]

Con ello, lo que Searle quiere **destacar** es que el lenguaje en los hechos institucionales no es solo descriptivo, sino que constituye la realidad social misma. Al relacionar la teoría de las representaciones sociales de Moscovici con la teoría de la construcción de la realidad social de Searle, puede **concluirse** que las representaciones sociales son conocimientos compartidos y justificados por un grupo de seres humanos acerca de hechos del mundo que existen en tanto este grupo de personas creen en y están de acuerdo sobre ellos. (19.189-193)

Funciones de la fuerza

A continuación se ilustran las funciones de la FUERZA para realizar las afirmaciones propias, las de otros autores y para organizar el discurso.

Fuerza en las afirmaciones propias

Los resultados de nuestros análisis nos permitieron establecer que, en el MT de un artículo de investigación de la lingüística aplicada, la FUERZA se puede construir con recursos no solo del subsistema de GRADUACIÓN sino también con los del subsistema de COMPROMISO, específicamente como [heteroglosia: contracción: refuerzo: pronunciar] cuando los escritores quieren dar realce a su propia voz autorial (ejemplos 16 y 17), o [COMPROMISO: heteroglosia: contracción: refuerzo: justificar] cuando se desea irradiar FUERZA hacia las voces de otros autores (ejemplo 18).

(16) Es conveniente **hacer dos anotaciones** (1.31.1)

(17) Por último, nos parece importante destacar nuevamente que es, sin duda, el escenario comunicativo virtual el que determina el alcance de los actos de habla ilocutivos no literales (18.24.1).

En el corpus analizado, las instancias de [heteroglosia: contracción: declaración: refuerzo: pronunciar], como (16) y (17), son construidas con expresiones de modulación como 'es conveniente', 'se hace necesario señalar', 'cabe destacar', 'es importante hacer notar', 'conviene aclarar', 'es necesario referirse', 'es preciso enfatizar', mediante las cuales el escritor gradúa la intensidad de sus propias aseveraciones.

Para construir la FUERZA en su voz mediante las afirmaciones de otros autores, los escritores utilizan [heteroglosia: contracción: refuerzo: justificar] (White, comunicación personal)

(18) [...] es necesario realizar inferencias, ya que, como lo **afirma** García (1993), el texto no proporciona explícitamente toda la información requerida (5:535:4)

(19) Sin embargo, no es ésta la manera como la universidad asume la escritura, quizás porque, como **dice** Cassany (2003), no existe una [...] del lenguaje verbal (16.319.3)

En el ejemplo (18) el escritor le imprime mayor valor a su aseveración acerca de la necesidad de realizar inferencias, incorporando la voz de un autor (García) mediante una cláusula verbal,

cuya proyección se constituye en la justificación o razón de la afirmación inicial. En el ejemplo (19), el escritor sustenta la negación de la forma como la universidad asume la escritura y construye la FUERZA, recurriendo a la voz de Cassany.

Fuerza a las afirmaciones de autores sustento del marco teórico

La autoridad del escritor en gran medida se construye dando validez a la teoría escogida. La fuerza que se imprime a los conceptos, nociones o ideas que sirven de sustento al estudio propio se expresa intensificando las aseveraciones de los autores referenciados al explicitar la fuente o la lógica de las afirmaciones.

(20) En este sentido, Serrano (1996), partiendo de las afirmaciones de Genette y Benveniste, **sostiene** que el texto narrativo se fundamenta sobre una base verbal [...] (20.311.4)

(21) La escritura, por ejemplo, dice Ortiz, surgió como una necesidad específica de la sociedad occidental “racional” para poder expresar la universalidad del pensamiento occidental. Esta articulación del discurso sobre la diferencia a (sic) intereses histórica y socialmente determinados **lleva a concluir** a Ortiz que el debate sobre la diversidad cultural tiene implicaciones políticas. (19.195.1)

Los escritores en (20) y (21) utilizan una síntesis de un antecedente (en subrayado) que sirve como fundamentación para sustentar conclusiones de autores citados en el MT. De esta manera, el MT valora la pertinencia de un razonamiento previo para justificar una acertada elección de autores y conceptos en su propio marco conceptual. Al expresar FUERZA, los escritores agregan significados que son una interpretación de los originales. En (22) con el proceso verbal ‘destaca’, el escritor juzga e intensifica lo afirmado por los autores escogidos para el MT.

(22) Peters y Carlsen (1991) **destacan** [...] (20.305.3)

Distribución de la fuerza y función textual

En el MT identificamos cláusulas verbales con FUERZA en secciones organizadoras de los textos,

como son los macroTemas, hiperTemas, hiperNuevos y macroNuevo. Es posible, entonces, que la fuerza contribuya a la función organizadora de estos segmentos.

Los siguientes casos se identificaron en el macroTema de sus respectivos marcos teóricos.

(23) **Haremos referencia** a las tres dimensiones del contexto (4.437.4) [fuerza: cuantificación: entidad]

(24) El estudio de la literatura académica que orienta esta investigación, nos permitió recoger asuntos que [...] En este sentido, **hacemos acopio** de tres conceptos macro: formación en autonomía, constructivismo social y enfoque por competencias orientado a la acción (14.164.1) [fuerza: cuantificación: entidad]

(25) Desde esta visión, el presente estudio es significativo, puesto que se trata de mostrar algunos aspectos importantes de fórmulas de tratamiento por medio de las cuales, como **se muestra** a continuación, se formula expresamente la cortesía o la descortesía, sobre todo en Medellín, donde no se ha estudiado suficientemente este fenómeno, siempre cambiante a través del tiempo. (2.50.2) [Fuerza: cuantificación: entidad]

Los tres ejemplos anteriores, cuya función es evidentemente catafórica, se encuentran en sendos macroTemas del MT. En esta posición, las ‘tres dimensiones del contexto’ en (23) y ‘los tres conceptos macro’ en (24) que se desarrollan en el cuerpo del MT, cuantifican los conceptos claves enfatizando sus varios componentes; en (25) la calidad de ‘importante’ se propaga al resto del desarrollo de las fórmulas de tratamiento que constituyen el marco conceptual.

Esta misma función catafórica se evidenció en la posición de hiperTema. Tal es el caso del ejemplo (26), en el cual la FUERZA se construye mediante la intensificación de la calidad del Informe.

(26) Ahora bien, en relación con los tipos de cambios semánticos, son múltiples las clasificaciones de dichas posibilidades, pero la propuesta que **elabora** el profesor Montes (1983) para analizar la motivación y creación léxica en el español de Colombia resulta pertinente, porque, además de ser exhaustiva, está pensada para un léxico, en cierto modo, familiar al argótico, al menos en lo que respecta al idioma y al país. (T.12)

Aquí, el escritor está justificando la selección de una propuesta teórica, que en la cláusula verbal se resume en el Informe como 'la propuesta'. Este ángulo teórico se califica como 'pertinente', 'exhaustivo' y 'familiar' al léxico argótico, lo cual es importante para un estudio que se centra en el argot de las reclusas en una cárcel colombiana. Esta construcción en posición de hiperTema propaga la FUERZA en la fase, cumpliendo simultáneamente funciones interpersonal y textual (Hood, 2010). La FUERZA de las cláusulas verbales se puede propagar hacia atrás, para reforzar conceptos expuestos antes, como se ilustra en el siguiente ejemplo:

(27) Para resumir, Hatim y Mason (1997) son insistentes en afirmar (4.438.4)

Veamos la distribución de la fuerza en las cláusulas verbales en los puntos prominentes del MT del texto (15). Para ilustrar mejor la forma como se despliega la información por niveles jerárquicos, los macroTemas y los macroNuevos ocupan el espacio de un renglón completo, mientras que los hiperTemas e hiperNuevos, que corresponden a un nivel inferior, se presentan alineados un poco más hacia la derecha, y los procesos dentro del desarrollo de su respectiva fase se alinean todos también hacia la derecha, pero con un margen mayor con respecto a los hiper- y macroTemas.

(28) MacroTema

En este apartado se recogen las definiciones que han dado varios autores de las diferentes funciones de *pues* [...]

De igual manera (La Real Academia Española) señala [...] Cabe anotar [...]

Así mismo, en una de sus acepciones, el DRAE expone (29) HiperNuevo

Se puede ver que en la definición que propone la Real Academia Española de la unidad *pues* se señalan sus funciones

(30) HiperTema

Por otra parte, Portolés [...] propone distribuir los usos de la unidad *pues* en tres grupos...

Marroquín y Portolés señalan [...]

De igual manera, estos autores resaltan...

Además, agregan [...]

Portolés advierte

(31) HiperNuevo

Este autor concluye que el *pues* comentador no se acomoda perfectamente dentro de las categorías de las conjunciones

(32) HiperTema

Otra propuesta de definición de las funciones de *pues* es la elaborada por Josefa Dorta Luis, María Noemí Domínguez García. En su artículo [...] proponen tres funciones discursivas [...]

(33) HiperNuevo

Al comparar la función organizadora de marcador del discurso *pues* propuesta por Dorta y Domínguez con la función de *pues* comentador en la clasificación de Portolés puede corroborarse que se corresponden, pues las dos definiciones señalan que se presenta introduciendo un nuevo aspecto del discurso [...]

(34) HiperTema

María del Rosario Uribe Mallarino [...] se basa en la clasificación [...] propuesta por Briz

(35) HiperNuevo

En la clasificación de Portolés no aparece la función metadiscursiva [...] pero los resultados de la investigación de Uribe Mallarino (2006), en los que muestra que en el corpus que analizó *pues* cumple estas funciones, amplían las posibilidades de este marcador

(36) HiperTema

Catherine Travis [...] define siete funciones para [el marcador *pues*]

(37) HiperNuevo

Como se puede observar, las funciones de adición de información, así como [...] las funciones de focalización y marca de cierre del tema no habían sido definidas por los otros autores

(38) MacroNuevo

De acuerdo con las clasificaciones de las funciones del marcador discursivo *pues* que hemos presentado en este apartado, se puede afirmar que este marcador discursivo puede cumplir múltiples funciones: conjunción, comentador, conector consecutivo, reformulador metadiscursivo, marcador de control de contacto focalizador y marcador de cierre de tema.

En los ejemplos (28) a (38), las cláusulas verbales ayudan a cumplir la función textual, con lo cual dan organización y jerarquía a la información en el texto. En todos los segmentos marcados como macroTema, hiperTema, hiperNuevo y macroNuevo hay cláusulas verbales. Los picos de información presentados en el macroTema preparan al lector con respecto a la información que se presentará más adelante, en este caso, las funciones del marcador 'pues'. Estas se despliegan

a lo largo del texto, con picos un poco menos protuberantes en los hiperTemas y los hiperNuevos. En los hiperTemas de (30), (32), (36) se cuantifica la FUERZA al anunciar las funciones y usos del marcador ‘pues’ (los usos de la unidad ‘pues’ en tres grupos, proponen tres funciones discursivas, definen siete funciones).

Por otro lado, el uso de cláusulas verbales en los hiperNuevos retoma la centralidad del emisor, que en estos casos son los autores que aportan las definiciones de las funciones. Además, en (31), el escritor recurre a la cláusula verbal [heteroglosia: contracción: declaración: justificación] para argumentar su aceptación a la función del marcador ‘pues’ propuesta por Portolés, Dorta y Domínguez. Con ello, el escritor va construyendo la conclusión que presenta en el macroNuevo. Allí (38), el escritor recoge todas las definiciones de funciones del marcador ‘pues’ hacia las que ha mostrado una ACTITUD positiva y que, por tanto, acepta y adopta para su estudio.

88

Conclusiones

En el MT de los artículos de investigación, las cláusulas verbales juegan un papel importante, porque dan cuenta de la posición del escritor y de las diferentes voces que han sido escogidas para servir de marco o sustentar una investigación, ya sea para alinearse con ellas o para tomar distancia. Ese posicionamiento se construye en gran medida mediante recursos del sistema de la VALORACIÓN, aunque aquí nos hemos referido específicamente a los del subsistema de la GRADUACIÓN. En el corpus escogido hemos examinado cómo, mediante cláusulas verbales, los escritores aumentan la FUERZA en sus actitudes positivas hacia las propias aseveraciones y en las de los autores que ellos citan.

El uso de estas cláusulas verbales hace visible al conocedor, tal vez más que el conocimiento mismo (Hood, 2011; Maton, 2009). Esto no sucedería si los escritores usaran otro tipo de cláusula y diieran a conocer los autores entre paréntesis o como complementos de ángulo. Dado el promedio de

cláusulas verbales por artículo (18), se podría afirmar que, en el área de lenguaje, los investigadores que publican en español tienen la tendencia a colocar a sus autores-referentes en lugar visible y prominente, en la cresta de las “oleadas de información” (Martin y Rose, 2007), con lo cual enfatizan la fuente del Informe o la Proyección. La posición estratégica de las cláusulas verbales en macroTemas, hiperTemas, hiperNuevos y macroNuevos construye la FUERZA de formas que tienen alcance más allá de las fronteras de la cláusula verbal, contribuyendo al fenómeno de propagación de prosodias evaluativas, mediante mecanismos de dominación. El uso de los recursos que aumentan la ACTITUD hacia ciertos referentes teóricos construye a un escritor consciente y muy comprometido con su marco conceptual, decidido a ganar la aprobación y la alineación de su lector con los referentes teóricos valorados por él (Martin y White, 2005).

Las cláusulas verbales resultan centrales para el desarrollo de las etapas del MT descritas por Tseng (2018), en especial, para implementar estrategias como las de anunciar la adopción de una perspectiva teórica particular, introducir un trabajo clave dentro de la propuesta conceptual escogida, mostrar de manera organizada las partes de las que consta el constructo, justificar su selección, recoger y enfocar las afirmaciones teóricas que son significativas para el estudio.

En este sentido, enseñar a escritores noveles a construir la voz autorial mediante el uso consciente de cláusulas verbales en el MT resulta relevante toda vez que posibilita su posicionamiento en la sociedad del conocimiento de la que desean formar parte. Asimismo, el manejo apropiado de los recursos para construir la FUERZA posibilita a los escritores noveles no solo atribuir la información a una determinada fuente, sino valorar su pertinencia, la importancia y el realce de los argumentos que servirán de soporte a su planteamiento. Así, el escalamiento de la evaluación mediante la FUERZA permite dialogar con la objetividad que se espera en esta sección del artículo de investigación.

Reconocemos, sin embargo, que estas consideraciones son un primer acercamiento a los recursos de **VALORACIÓN** en cláusulas verbales en el contexto del marco teórico, puesto que esta sección sigue siendo una de las menos estudiadas. Quedan así caminos por explorar: cómo se realiza la **FUERZA** en los marcos teóricos que se construyen sin procesos verbales, cómo se percibe la voz autorial sin ellos, cómo contrasta el uso de cláusulas verbales en español con respecto a otras lenguas y en otras disciplinas.

Referencias

- Asociación de Academias de la Lengua Española. (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: España. Recuperado de http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/recursos/gramatica_raenueva.pdf
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Beangstrom, T. y Adenorff, R. (2013). An appraisal analysis of the language of real estate advertisements. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 31(3), 325-347. <https://doi.org/10.2989/16073614.2013.837608>
- Chatterjee-Padmanabhan, M. (2011). *Identity and textual engagement: Experiences of three international students writing a doctoral thesis in EAL*. Doctor of Education Thesis. Faculty of Education. University of Wollongong, Australia.
- Cisneros-Estupiñán, M. y Muñoz, D. (2014). Los mecanismos de la valoración en la construcción del discurso en el aula universitaria. *Revista Colombiana de Educación*, 66, 247-263. <https://doi.org/10.17227/01203916.66rc245.262>
- Cunillera-Domènec, M. y Andújar-Moreno, G. (2017). La expresión lingüística de la valoración en textos jurisdiccionales: Estudio contrastivo francés-español. *Revista Signos. Estudios de lingüística*, 50(94) 174-194. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342017000200174>
- Derewianka, B. (2007). Using appraisal theory to track interpersonal development in adolescent student writing. En A. McCabe, M. O'Donnell y R. Whitaker (Eds.), *Advances in language and education* (pp.142-165). Nueva York: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (1979). Modes of meaning and modes of expression: Types of grammatical structure, and their determination by different semantic functions. En D. J. Allerton, E. Carney y D. Holdcroft (Eds.), *Function and context in linguistic analysis* (pp. 57-79). Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K. y Matthiessen, C. M. I. M. (1999). *Construing experience through meaning: A language-based approach to cognition*. Londres: Cassell.
- Halliday, M. A. K. y Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4^a Ed.). Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203783771>
- Herrero Rivas, L. E. (2013). Transitividad y procesos verbales en el lenguaje académico en español: Una perspectiva sistémico-funcional. *Lenguas en contexto*, 10, 36-44.
- Hood, S. (2006). The persuasive power of prosodies: radiating values in academic writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(1), 37-49. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2005.11.001>
- Hood, S. (2010). *Appraising research: Evaluation in academic writing*. Londres: Palgrave. <https://doi.org/10.1057/9780230274662>
- Hood, S. (2011). Writing discipline: comparing inscriptions of knowledge and knowers in academic writing. En F. Christie y K. Maton (Eds.), *Disciplinarity: Functional linguistic and sociological perspectives* (pp. 106-128). Londres: Continuum.
- Hood, S. y Martin, J. (2005). Invoking attitude: The play of graduation in appraising discourse. *Revista Signos*, 38(58), 195-220. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342005000200004>
- Ignatieve, N. (2011). Procesos verbales en la escritura académica estudiantil en español desde una perspectiva sistémico funcional. *Lenguaje*, 39(2), 447-467. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v39i2.4939>
- Ignatieve, N. y Rodríguez-Vergara, D. (2015). Verbal processes in academic language in Spanish: Exploring discourse genres within the systemic functional framework. *Functional Linguistics*, 2, 2-14. <https://doi.org/10.1186/s40554-015-0014-9>
- Kaplan, N. (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: La teoría de la valoración. *Boletín de Lingüística*, 22, 52-78 [en línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34702203>

- Lemke, J. (1998). Resources for attitudinal meaning: Evaluative orientation in text semantics. *Functions of Language*, 5, 33-56. <https://doi.org/10.1075/fol.5.1.03lem>
- Love, K. y Arkoudis, S. (2006). Teachers' stances towards Chinese international students: An Australian case study. *Linguistics and Education*, 17, 258-282. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2006.11.002>
- Marimón, C. (2014). Prácticas discursivas académicas en la economía: Aproximación crítica a las estrategias de valoración. *Revista de Investigación Lingüística*, 17, 75-95.
- Martin, J. R. (1992). *English text: system and structure*. Ámsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.59>
- Martin, J. R. (2009). Boomer dreaming: The texture of re-colonisation in a lifestyle magazine. En G. Forey y G. Thompson (Eds.), *Text type and texture* (pp. 252-284). Londres: Equinox.
- Martin, J. R. (2010). Affiliation: Realization, instantiation and individuation in a Bostwanan town. En M. Bednarek y J. R. Martin (Eds.), *New discourse on language: Functional perspectives on multimodality, identity and affiliation*. Londres: Continuum.
- Martin, J. R. y White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Basingstoke/Nueva York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230511910>
- Maton, K. (2007). Knowledge-knower structures in intellectual and educational fields. En F. Christie y J. Martin (Eds.), *Language knowledge and pedagogy. Functional linguistic and sociological perspectives* (pp. 87-108). Londres: Continuum.
- Maton, K. (2009). Cumulative and segmented learning: Exploring the role of curriculum structures in knowledge-building. *British Journal of Sociology of Education*, 30(1), 43-57. <https://doi.org/10.1080/01425690802514342>
- Matthiessen, C. M. I. M. (1995). *Lexicogrammatical cartography. English systems*. Tokio: International Language Sciences Publishers.
- Moyano, E. (2010). Exploring verbal processes in discussions of research articles in Spanish. En C. Wu y Y. Fang (Eds.), *Challenges to systemic functional linguistics: Theory and practice. Proceedings of the 36th International Systemic Functional Congress*. Pekín: 36th ISFC Organizing Committee, Tsinghua University and Macquarie University, PRC, 13-18 de julio.
- Navarro F. (2014) Gradación y compromiso en escritura académica estudiantil de humanidades. Análisis contrastivo desde la teoría de la valoración. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 60, 9-33.
- O'Donnell, M. (2008). Demonstration of the uAM Corpus Tool for text and image annotation. En *Proceedings of the ALC-08: HLT Demo Session (Companion Volume)*. Columbus, Ohio, 13-16 de junio. Stroudsburg, PA: Association for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.3115/1564144.1564148>
- Oteíza T. y Pinuer, C. (2010). La temporalidad, recurso estratégico en documentos oficiales de derechos humanos en Chile. *Estudios Filológicos*, 46, 81-99. <https://doi.org/10.4067/S0071-17132010000200005>
- Pascual, M. (2014). La asociación de recursos de valoración: El caso de las organizaciones de derechos humanos en la prensa escrita argentina. *Onomázein*, número especial ALSFAL, 99-114. <https://doi.org/10.7764/onomazein.alsfal.8>
- Pho, P. D. (2013). *Authorial stance in research articles: Examples from applied linguistics and educational technology*. UK: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137032782>
- Rose, D. y Martin, J. (2012). *Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox.
- Santosa, R., Priyanto, A. D. y Nuraeni, A. (2014). Genre and register of antagonist's language in media: An appraisal study of Indonesian newspapers. *Surabaya*, 16(1), 23-36.
- Serpa, C. (2013). Significados de probabilidad y fuerza en los textos legislativos. *I Vardande. Revista Electrónica de Semiótica y Fenomenología Jurídicas*, 1(1), 3-33.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524827>
- Swales, J. y Lindemann, S. (2002) Teaching the literature review to international graduate students. En A. M. Johns (Ed.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives* (pp. 105-20). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sutherland, A. y Adendorff, R. (2014). An appraisal analysis of a Women's Day rant, rally and reflection. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 23(4), 393-415. <https://doi.org/10.2989/16073614.2014.997070>

- Thompson, G. (1998). Resonance in text. En A. Sánchez-Mararro y R. Carter (Eds.), *Linguistic choice across genres: Variation in spoken and written English* (pp. 29-63). Ámsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/cilt.158.05tho>
- Tseng, M. (2018). Creating a theoretical framework: On the move structure of theoretical framework sections in research articles related to language and linguistics. *Journal of English for Academic Purposes*, 33, 82-99. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.01.002>
- Yang, R. y Allison, D. (2003). Research articles in applied linguistics: Moving from results to conclusion. *English for Specific Purposes*, 22(4), 365-85. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(02\)00026-1](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(02)00026-1)
- Xiaoyu, X. (2017). *An analysis of stance and voice in research articles across Chinese and British cultures using the appraisal framework*. Doctoral dissertation, Coventry University, Gran Bretaña.
- Zappavigna, M. (2011). Ambient affiliation: A linguistic perspective on Twitter. *New Media y Society*, 13(5), 788-806. <https://doi.org/10.1177/1461444810385097>

How to reference this article: Barletta, Norma Patricia; Chamorro, Diana; Mizuno, Jorge. (2020). La fuerza en la construcción del marco teórico en artículos científicos: un análisis desde la lingüística sistémica funcional. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 75-91, <http://www.doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a14>

CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA MULTIMODAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA POR PARTE DE LOS DOS CANDIDATOS PRESIDENCIALES MÁS VOTADOS DE LAS ELECCIONES DE CHILE 2017

MULTIMODAL DISCURSIVE CONSTRUCTION OF INCLUSIVE EDUCATION BY THE TWO MOST VOTED PRESIDENTIAL CANDIDATES IN THE CHILEAN ELECTIONS OF 2017

CONSTRUCTION DISCURSIVE MULTIMODALE DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE PAR LES DEUX CANDIDATS PRÉSIDENTIELS AVEC LES PLUS DES VOTES AUX ÉLECTIONS CHILIENNES DE 2017

Patricia Baeza Duffy

Doctora en Lingüística y licenciada en Educación; pedagoga en Lengua Castellana.
Investigadora, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV).
Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.
Campus Sausalito. Av. El Bosque, 1290, Santa Inés, Viña del Mar, Chile.
patricia.baeza@pucv.cl
<https://orcid.org/0000-0002-1163-1241>

Liliana Vásquez-Rocca

Doctora en Lingüística y periodista, PUCV, Chile.
Profesora asistente, Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Dirección de Formación General, Universidad Andrés Bello.
Quillota 980, Viña del Mar, Chile.
liliana.vasquez@unab.cl
<https://orcid.org/0000-0002-2445-3253>

Dominique Manghi Haquin

Doctora en Lingüística y licenciada en Educación, PUCV.
Profesora adjunta, Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, e investigadora principal, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.

RESUMEN

Este artículo busca caracterizar la construcción discursiva, en torno a la educación inclusiva, de los dos candidatos presidenciales chilenos más votados en 2017, desde una perspectiva intersubjetiva multimodal y crítica, que integra el análisis discursivo multimodal, el modelo de la valoración y los estudios críticos del discurso. La metodología utilizada es cualitativa. El corpus está constituido por los programas de gobierno y las franjas televisivas de los dos candidatos chilenos. El análisis se desarrolla en dos etapas: descriptiva e interpretativa-integradora. Tras el análisis, los resultados muestran las prosodias evaluativas intersemióticas de los presidenciables, en las que predominan las apreciaciones y, en menor medida, los juicios y afectos. Esas prosodias valorativas conforman estrategias de legitimación y deslegitimación: descrédito y ocultamiento en Piñera, y alineamiento en Guillier. Así, Piñera perpetúa el *statu quo* de la lógica de mercado en la educación, mientras que Guillier utiliza la macroestrategia de transformación de ese *statu quo*. El uso de las macroestrategias de perpetuación de parte de Piñera ha tenido implicancias sociales profundas en la sociedad chilena, ya que la construcción discursiva del mencionado político responde a un modelo neoliberal que se caracteriza por la aplicación de los principios provenientes de la empresa privada que entran en tensión con la educación inclusiva, ya que fomentan la selección y la segregación en lugar de la inclusión.

Palabras clave: candidatos presidenciales; discurso político; construcción discursiva; discurso multimodal; educación inclusiva; discurso crítico.

ABSTRACT

This paper aims to characterize the discursive construction of two Chilean presidential candidates of 2017 on education, from an intersubjective, multimodal and critical perspective, which integrates the multimodal discourse analysis, the appraisal model, and the critical discourse studies. The methodology is qualita-

Campus Sausalito. Av. El Bosque, 1290, Santa Inés, Viña del Mar, Chile. dominique.manghi@pucv.cl <https://orcid.org/0000-0002-0278-9899>

tive. The corpus is made up of the programs and television networks of the two Chilean presidential candidates. The analysis was developed in two stages, one descriptive and the other interpretive-integrative. After the analysis, the results showed that the construction of meanings is carried out through intersemiotic evaluative prosodies, in which predominate appreciations, and to a lesser extent, judgments and affects. These evaluative prosodies shape strategies of legitimization and delegitimization: discredit and concealment in Piñera and alignment in Guillier. In this way, Piñera perpetuates the status quo of market logic in education, while Guillier uses the macro-strategy of transforming that status quo. The use of perpetuation macrostrategies by Piñera, has had profound social implications in Chilean society since the discursive construction of the aforementioned politician responds to a neoliberal model that is characterized by the application of the principles that come from private companies that enter in tension with inclusive education as they encourage selection and segregation rather than inclusion.

Keywords: critical discourse; multimodal discourse; political discourse; inclusive education; presidential candidates.

RÉSUMÉ

Cet article présente certaines caractéristiques dans la construction discursive électorale portant sur l'éducation inclusive, objet de débat entre deux candidats présidentiels au Chili en 2017 et qui ont reçu le plus de votes. On adopte une approche intégrant celle d'une intersubjectivité multimodale, d'analyse des émotions et d'analyse critique du discours. La méthodologie est qualitative. Le corpus regroupe les programmes et émissions de télévision au cours desquelles apparaissent les deux candidats chiliens. Nous avons développé l'analyse en deux étapes, l'une descriptive et l'autre interprétative. Les résultats rendent compte de prosodies axiologiques intersémioïtiques: il y prédomine les appréciations et dans une moindre mesure, les jugements et les émotions. Ces prosodies évaluatives se constituent en stratégies de légitimation ou d'élégitimation: discrédit et évitement chez Piñera ce qui lui permet de perpétuer le status quo de la logique mercantile de l'éducation au moyen de la macrostratégie de perpétuation, alors que chez Guillier, la défense de l'éducation inclusive se fait au moyen de la macrostratégie de la transformation de ce status quo. Les macrostratégies utilisées par Piñera ont eu des répercussions sociales importantes au sein de la société chilienne. En effet, sa construction discursive correspond au modèle néolibéral régi par des principes de l'entreprise privée, qui en favorisant la sélection et la discrimination au détriment de l'inclusion, s'opposent à ceux de l'éducation inclusive.

Mots clés : éducation inclusive ; candidats présidentiels ; discours politique ; construction discursive ; discours multimodal ; discours critique.

Introducción

Este artículo se enmarca en el contexto sociohistórico correspondiente a la reciente Ley de Inclusión Escolar chilena (Ley 20845), promulgada en el año 2015, que avanza en cobertura total en el ámbito de la gratuidad, y no selección,¹ y abarca las regiones con mayor población de colegios chilenos que reciben aportes o subvenciones del Estado. En ese sentido, la negociación de significados, en distintas esferas sociales y en relación con el proyecto de educación para el país, se ha visto afectada por la contingencia respecto de la implementación de esta política pública en educación.

En este trabajo se define operacionalmente la *educación inclusiva* en los términos planteados en el artículo 1 de dicha ley, como “un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión” (Chile, Ministerio de Educación, 2015). Sin embargo, pese a que la Ley apunta a un cambio estructural en el sistema de educación pública, deja de lado importantes aspectos en relación con la conceptualización de la inclusión.

El concepto de *educación inclusiva* puede interpretarse desde distintas perspectivas: por un lado, desde la lógica de mercado, enmarcada en un posicionamiento conservador neoliberal (Sisto, 2019) y naturalizada en la sociedad actual; y, por otro, desde una perspectiva más crítica, que busca significar la educación inclusiva reconociendo sus influencias (Slee, 2012). Esta diversidad de puntos de vista ha

generado un amplio debate, motivo por el cual es interesante analizar la creación de significados llevada a cabo por los candidatos presidenciales chilenos y sus posicionamientos sobre la educación inclusiva.

Este estudio se realiza desde un *enfoque sociosemiótico*, que permite explorar dos géneros del discurso político dirigidos a distintas audiencias: los programas de gobierno y las franjas electorales televisivas. Interesa develar cómo se significa el fenómeno social de la educación, a partir del análisis de los signos, tanto de aquellos construidos a partir del lenguaje verbal y escrito, como desde las imágenes.

En ese contexto, este artículo tiene por objetivo caracterizar la construcción discursiva, en torno a la educación inclusiva, de dos candidatos presidenciales chilenos del 2017 (Sebastián Piñera² y Alejandro Guillier), desde una perspectiva intersubjetiva multimodal y crítica, que integra herramientas teórico metodológicas tanto del análisis multimodal del discurso, del modelo de la valoración, así como de los estudios críticos del discurso. Este estudio se focaliza en las estrategias y macroestrategias utilizadas por los candidatos en la construcción discursiva multimodal en torno a la educación inclusiva y la función que cumple cada una de ellas para marcar sus posicionamientos.

Para responder a este objetivo, la primera sección enuncia el marco analítico; en la segunda sección se presenta el análisis discursivo de los programas y de las franjas de los candidatos presidenciales chilenos que pasaron a la segunda vuelta durante el año 2017, en lo que respecta específicamente al tema educativo; por último, se resumen los resultados y se muestran las conclusiones del análisis sobre la construcción discursiva multimodal de la educación inclusiva realizada por las diferentes voces presidenciables.

Marco teórico

En esta sección, en primer lugar, se explica el vínculo entre política y educación en Chile, y en segundo

1 La Ley de Inclusión Escolar tiene como objetivo igualar las condiciones de acceso a la educación pública. Para ello, prohíbe el lucro en los establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado y crea el “Aporte de Gratuidad Progresiva” para alumnos de establecimientos sin fines de lucro. Además, fija el incremento de recursos y aportes del Estado para el proceso educacional. Esta ley también regula la admisión de los y las estudiantes, y establece que los sostenedores —institución o persona que administra una escuela— no podrán someter la admisión a procesos de selección por diferentes razones (académicas, socioeconómicas, políticos o ideológicas) (Chile, Ministerio de Educación, 2015).

2 Sebastián Piñera postula, en estas elecciones, a su segundo período presidencial.

lugar, se profundiza en la perspectiva integrada teórico-metodológica (*análisis discursivo multimodal, modelo de la valoración y estudios críticos del discurso*) en la que se basa el análisis.

Política y educación

Para el año 2030, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2015) ha planteado como objetivos, para los distintos países, el desarrollo sostenible, y que todas las niñas y todos los niños tengan una enseñanza primaria y secundaria completa, gratuita, equitativa y de calidad, que produzca resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos. A través de este tipo de lineamientos estandarizados, las organizaciones internacionales influyen fuertemente en las políticas públicas de los países, como también tiñen la investigación educativa, sin analizar el impacto de estas (Plá, 2015). Chile no es la excepción y ha incorporado, en el año 2015, la Ley de Inclusión, como una de las políticas públicas que va en dirección hacia el cumplimiento de este objetivo internacional y cuya implementación ha generado múltiples debates en la sociedad y en la arena política chilena.

96

Desde el Centro de Estudios Públicos, Eyzaguirre (2016) ha planteado variadas críticas al sistema de admisión y selección que se ha comenzado a implementar en Chile. Entre ellas destaca, por un lado, el mal diseño del proceso de postulación, que perjudica a estudiantes que repiten curso; por otro, el privilegio que tienen los hermanos legalmente certificados y la discriminación que se produce con los hermanos que, sin compartir vínculo sanguíneo, se han criado juntos en la misma familia. Por su parte, Beyer *et al.* (2016) señalan que se debe atender a la experiencia a nivel internacional para no reproducir errores ni provocar sistemas inequitativos de acceso a las escuelas, con el propósito de no poner en peligro al nuevo sistema.

No solo en el plano académico se han realizado críticas a la Ley. Esta está instalada en el campo de la política, donde generó posicionamientos ideológicos muy diversos, en especial entre los candidatos

presidenciales de la elección del año 2017. Este escenario propició que los postulantes intensificaran sus esfuerzos para comunicar sus propuestas, anclados principalmente en sus programas de gobiernos y la franja presidencial legalmente normada que se transmite en cadena nacional por todos los canales abiertos de la televisión chilena. Uno de los tópicos tratados por los candidatos fue el tema de la educación inclusiva.

Sin embargo, la política implementada en Chile parece una cuestión social de gran relevancia, que implica eliminar la exclusión educativa y cuestionar la construcción social de la normalidad (Infante, Matus y Vizcarra, 2011). En los países donde se ha intencionado una educación inclusiva, no ha sido necesariamente bien recibida por los algunos actores sociales, debido a que vuelve visible lo que la mirada normalizadora busca ocultar (Gentili, 2001), cuestionando los márgenes definidos culturalmente por quienes detentan el poder (Slee, 2014). Para Infante y Matus (2009), por ejemplo, la “Política Nacional de Educación Especial”, del Ministerio de Educación (2005), es una evidencia de que la idea de diversidad está vinculada principalmente a personas con discapacidad, olvidando otras dimensiones, lo que reduce el concepto a la integración de la persona al sistema educativo, adaptando sus funciones individuales a la escuela, más que a un planteamiento epistemológico, político y ético que requiere de transformación de las instituciones. Las autoras sostienen que este tipo de integración solo reproduce las prácticas actuales y “perpetúa los supuestos del tradicional enfoque bio-médico” (Infante y Matus, 2009, p. 148). A diferencia de la “integración”, la noción de *inclusión* debería ser un dinamizador de la reflexión social, por medio de una mirada crítica de los procesos involucrados en el reconocimiento de la diversidad en distintos contextos escolares (Castro, 2017).

Ante la diversidad conceptual de la inclusión, en este artículo se postula la necesidad de “mirar” en perspectiva, pero integradamente, los discursos de los candidatos a la presidencia de Chile en torno a la educación inclusiva, con una aproximación multimodal a la creación de significados, que abre la

posibilidad de analizar diferentes voces y textos respecto de los distintos proyectos de país para Chile y el lugar de la educación inclusiva en ellos.

Análisis multimodal del discurso

Para realizar esta investigación se adopta un marco teórico desde los fundamentos de la *semiótica social*, teoría que aborda el estudio de la semiosis humana como un fenómeno inherentemente social (Kress, 2010) y, más específicamente, los diferentes posicionamientos ideológicos y la negociación intersubjetiva y multimodal de las distintas voces (Martin y White, 2005).

Por una parte, respecto del contexto social, desde la perspectiva de Foucault (1993), implica detenerse en el discurso y en la relación entre la política y la microfísica del poder, y analizar el estatus de los signos que circulan en la sociedad. Por otra, el enfoque semiótico permite explorar los signos y comprender el rol de los recursos lingüísticos orales escritos y de las imágenes, que interactúan en ensamblajes semióticos para significar el fenómeno social de la educación inclusiva (Kress, 2010).

Al respecto, se destacan dos ideas claves: la creación de significado, así como la relación de la semiosis con el poder y la solidaridad (Hodge y Kress, 1988). En cuanto a la primera idea, la semiosis o creación de significado, es considerada una actividad social, en la que los creadores de significado disponen de un repertorio total de recursos para significar (Van Leeuwen, 2005), provenientes de las prácticas semióticas de épocas históricas de sus comunidades. Cada sistema semiótico ha evolucionado para responder, de manera relativamente estable, a las funciones sociales de su entorno y contexto sociohistórico (Kress, 2010). Los sistemas semióticos reflejan y, a la vez, construyen las comunidades de sujetos que los utilizan para crear significado (Kress y Van Leeuwen, 2001).

La segunda idea, la relación de la semiosis con el poder y la solidaridad, plantea que los actos individuales de semiosis no se llevan a cabo en abstracto, sino que están organizados en sistemas de significantes de poder y solidaridad. Cualquier grupo social utiliza

marcadores de pertenencia para identificarse como tal, así como para diferenciarse de otros grupos. Los significados son producidos, distribuidos y consumidos cultural y socialmente; por lo tanto, requieren de ser analizados en las prácticas sociales en las que circulan (Fairclough, 2010; Hodge y Kress, 1988).

Desde una mirada semiótico social, los hablantes construyen significados en contexto, a través de opciones que se realizan en diferentes niveles. Este desarrollo teórico es planteado por Halliday (1994) para la lingüística sistémica funcional, donde plantea que las elecciones de significados están organizadas en tres componentes principales: la *metafunción ideacional*, que se relaciona con la organización del mundo que nos rodea; la *metafunción interpersonal*, que se asocia con el uso del lenguaje para el intercambio de significados con las personas con las que se interactúa, mientras que la *metafunción textual* tiene que ver con la organización de los significados ideativos e interpersonales, en textos que son coherentes y relevantes. En vinculación con este paradigma funcionalista, en los términos planteados por Halliday, surgen aproximaciones epistémicas, como: la *multimodalidad* y la perspectiva valorativa (*modelo de la valoración*), que están en estrecha relación con una postura crítica del discurso y de los significados (*estudios críticos del discurso*).

El concepto de *multimodalidad* "corresponde a una perspectiva para observar y conceptualizar la comunicación" (Manghi, 2013, p. 242), que amplía el foco desde los significados construidos esencialmente mediante la lengua, hacia la variedad de modos semióticos utilizados por los seres humanos para significar, y que confluyen en un mismo evento comunicativo (O'Halloran, 2011). Esta mirada multimodal a la creación de significados, en relación con los modos semióticos en sinergia y que están presentes en las prácticas comunicativas, se basa en tres principios: 1) el significado es creado por medio de diferentes recursos semióticos, cada uno con sus potencialidades y limitaciones; 2) la creación de significados involucra la producción de unidades de significado global; y 3) para estudiar la semiosis, se requiere poner atención a los recursos semióticos que construyen ese todo

o significado global (Jewitt, Bezemer y O' Halloran, 2016; Manghi y Haas, 2015; Vásquez-Rocca, 2018).

Desde esta perspectiva, cualquier texto que significa mediante la interacción de más de un modo semiótico puede ser definido como un *texto multimodal*, independiente del medio —interacción cara a cara, impreso o electrónico— en el cual se distribuya (Baeza-Duffy, 2017; Kress y Van Leeuwen, 2001, 2006). En el caso aquí estudiado, la construcción multimodal de significados muestra los posicionamientos ideológicos de los candidatos a la Presidencia de Chile en 2017. Estos, como agentes activos, disputan entre sí por la hegemonía, a través de diferentes estrategias propias de un *discurso político*, que busca persuadir a la audiencia (Fair, 2019) y que se instancia en esta investigación en *dos géneros: programa y franja televisiva*, como se presenta en la sección correspondiente al análisis de los datos y a los resultados del estudio.

98

Modelo de la valoración

La creación de significados por parte de los candidatos presidenciales da cuenta del alineamiento o desalineamiento con determinadas prácticas en diferentes contextos de la sociedad chilena. El *modelo de la valoración* ofrece herramientas teórico-metodológicas para analizar los posicionamientos o perspectivas ideológicas de los diversos actores sociales. Este modelo corresponde a un desarrollo posterior y complementario de la metafunción interpersonal de la lingüística sistemática funcional, que provee una explicación de los caminos en que el lenguaje es usado para evaluar la experiencia social (Martin y White, 2005), para construir intersubjetividad en el discurso, para sostener relaciones interpersonales y para adoptar posiciones de alineamiento o desalineamiento con respecto a la educación inclusiva.

Para el modelo de la valoración, según Martin y White (2005), los recursos evaluativos pueden dividirse en tres grandes sistemas semánticos: la *actitud*, el *compromiso* (también denominado “involucramiento”), y la *gradación*.

El sistema de *actitud* incluye los significados por los cuales los hablantes o productores de textos atribuyen un valor o una evaluación intersubjetiva. La *actitud* está relacionada tanto con respuestas emocionales como con sistemas de valores determinados por la cultura. Se refiere a la evaluación de la conducta de las personas, a las normas que deben seguir o no, y a la evaluación de objetos, procesos y entidades.

Dentro de este sistema, existen tres subsistemas: *juicio*, *afecto* y *apreciación*.

El *juicio* es la evaluación de personas con respecto a normas sociales institucionalizadas. Los juicios pueden ser de *estima social* o de *sanción social* (“poderoso”, “valiente”, “tímido”, “deshonesto”), y pueden instanciarse verbal o visualmente.

El *afecto* es la caracterización de los fenómenos en relación con las emociones; se refiere a la expresión de sentimientos positivos o negativos (“alegría”, “tristeza”, “miedo”), que pueden manifestarse verbal o visualmente. Estos pueden ser de: felicidad, seguridad, satisfacción, o sus contrarios: infelicidad, inseguridad, insatisfacción.

La *apreciación* tiene que ver con la evaluación, expresa verbal o visualmente, de los objetos, procesos, constructos o textos, en función de principios estéticos, así como de otros sistemas de valor social (“bello”, “grotesco”, “original”, “creativo”).

En el presente estudio no se aborda el subsistema de *apreciación* en los términos planteados por Martin y White (2005). En su lugar, se recurre a la red semántica de *apreciación* para la evaluación de eventos, situaciones y procesos históricos, sociales, políticos o económicos, de acuerdo con la reformulación planteada por Oteíza y Pinuer (2012), quienes proponen cuatro dimensiones de análisis: *poder*, *conflicto*, *valoración* (positiva o negativa), e *integridad*: “medidas extremas”, “violaciones”, “caos”, “inflación”.

El sistema de *compromiso* tiene dos principales opciones, que se ubican en dos dimensiones contrapuestas: la *monoglosia* y la *heteroglosia*, nociones bajtinianas adaptadas por White (2003). Desde la perspectiva

dialógica adoptada por el modelo de la valoración, se considera que los enunciados “monoglósicos” ignoran la diversidad de voces alternativas (“Los candidatos están en el Congreso”). La “heteroglosia”, en cambio, corresponde a los enunciados que reconocen la existencia de otras voces o posturas alternativas (“En mi opinión, la propuesta del otro candidato no tiene fundamento”).

El sistema de *gradación* se vincula con el hecho de que nuestras actitudes pueden ser aumentadas o disminuidas en el discurso. De esta manera, es posible intensificar nuestros significados (Fuerza), o también “agudizar” o “suavizar” los límites categoriales de un fenómeno experiencial (Foco), usando expresiones como “un tipo de” o “como que”. En el presente estudio se asume la red de opciones planteadas por Hood (2010) para el sistema de *gradación*.

Además de los tres sistemas mencionados, Bednarek (2009) amplía dos categorías de *afecto*, a partir de dos tipos de emoción: *afecto manifiesto* o *afecto encubierto*. Este último puede ser visto como una categoría intermedia entre la opinión (*apreciación* y *juicio*) y la emoción (*afecto*). Los recursos de *afecto manifiesto* expresan, de manera directa, una respuesta emocional del que siente (por ejemplo, “sentí mucha tristeza”), mientras que los recursos encubiertos de afecto solo indirectamente indican una respuesta emocional similar (por ejemplo, “Ese tiempo era triste”, es decir, se refiere a una época que causa tristeza).

En cuanto a lo visual, se consideran las categorías de *visual appraisal* (valoración visual) de Economou (2009, 2014), quien adapta las de Martin y White (2005) de lo verbal a las imágenes y expande la *graduación visual* (*visual graduation*), incorporando, dentro de la “intensificación”: 1) la brillantez (más o menos intensidad) y 2) la vivacidad (más o menos color).

Además, se toman en cuenta dos tipos de voces de autor: la *voz del recopilador* (al describir hechos con ciertos detalles) y la *voz del evaluador* (al interpretar subjetivamente) (Coffin, 2002, 2006; Martin, 2003), como estrategias retóricas que muestran diversas posiciones políticas ideológicas y crean

diversos niveles de *compromiso* adoptados por los informantes.

Para lograr un análisis riguroso de los posicionamientos de los diversos actores sociales, se recurre a las herramientas proporcionadas por el modelo de la valoración (Martin y White, 2005; Oteiza y Pinuer, 2012), en el que se enmarcan las *prosodias valorativas*. Estas permiten legitimar o deslegitimar distintas perspectivas en torno a la educación inclusiva, por medio de estrategias y macroestrategias, como se explica en el siguiente apartado.

Estudios críticos del discurso

Los *estudios críticos del discurso* (ECD) permiten comprender cómo los valores y las ideologías (Fairclough, 2010) son construidos discursivamente, y cómo los hechos históricos son recontextualizados. El vínculo del modelo de la valoración con los ECD se hace muy estrecho, ya que las estrategias de legitimación y deslegitimación de los actores, las acciones y los eventos sociales (Benke y Wodak, 2003; Van Leeuwen, 2008) pueden instanciarse por acumulación de recursos léxico-gramaticales y semióticos, conformando prosodias valorativas. Estas también pueden funcionar como *macroestrategias de transformación* o *perpetuación* (Baeza-Duffy, 2017; Benke y Wodak, 2003). Estas categorías, sumadas a otras emergentes, son aplicadas en el análisis durante esta investigación.

En este estudio se postula que el modelo de la valoración y los ECD permiten explorar las posibilidades de legitimación y deslegitimación de ciertos posicionamientos sobre la educación escolar inclusiva, significados en discursos a partir de distintos recursos semióticos.

Desde los ECD, la aproximación de Fairclough (2010) concibe el *discurso* como un complejo de tres elementos interrelacionados: práctica social, práctica discursiva (producción, distribución y consumo de textos) y texto, a través de los cuales se crean diferentes significados en diversos ensamblajes semióticos. Los significados envuelven, al mismo tiempo, continuidad y cambio, por medio de procesos de mediación y recontextualización. Para Fairclough,

“todo texto tiene una naturaleza dialéctica y es presentado como una lucha política” (2010, p. 68), en la cual las razones de uno de los oponentes son refutadas. Por medio del discurso, las relaciones sociales de poder son establecidas, ejercidas y negociadas entre los grupos sociales prominentes y aquellos marginados. En algunos casos, estas relaciones son reforzadas en el discurso; pero, en otros, se muestra resistencia a los abusos y a los grupos dominantes. El discurso desempeña un rol clave en la representación ideológica de los eventos y de los actores sociales, entendiendo las *ideologías* como “formas de representar aspectos del mundo que contribuyen a constituir, reproducir o transformar las relaciones de poder y dominación” (Fairclough, 2010, p. 46).

La concepción de Fairclough, en los términos anteriormente planteados, puede ser vinculada con las luchas entre diversas perspectivas ideológicas observadas en el corpus de esta investigación, donde los diferentes actores sociales coconstruyen variadas significaciones referidas a la educación inclusiva, generando interdiscursividad y posicionándose por medio de diversas *estrategias*, en los términos de Wodak, De Cillia, Reisigl y Liebhart (1999). Estos autores reconocen que su interpretación de “estrategia” está fuertemente endeudada de la noción de Bourdieu: “la estrategia se relaciona con la existencia de un conjunto de prácticas destinadas a alcanzar un objetivo que han sido sistemáticamente utilizadas a lo largo de los años sin ser conscientemente asumidas” (1994, p. 49). El concepto de *estrategia* denota un plan más o menos preciso, adoptado para lograr un cierto objetivo político, psicológico o de otro tipo. El estratega trata de anticipar todos aquellos factores que pueden tener un impacto en sus acciones (Wodak *et al.*, 1999).

Benke y Wodak (2003) analizan la construcción discursiva de memorias de personas que recuerdan la Segunda Guerra Mundial. Los resultados del presente estudio revelan la presencia de cuatro tipos de *macroestrategias*: *constructivas* (que enfatizan la unidad, la

continuidad política positiva), de *perpetuación* (que tratan de mantener y reproducir grupos, imágenes y artefactos discursivos ya establecidos), de *transformación* (que intentan cambiar el *statu quo* en algo diferente) y *destructivas* (que son usadas para demoler o destruir a los adversarios políticos). En el caso del presente artículo, se analizan las dos macroestrategias que emergen del corpus: de transformación y de perpetuación.

Cada una de estas macroestrategias hacen uso de estrategias, como: de “*evitación*” (no mencionar al otro, ignorarlo), “*minimización*” (quitar importancia al otro) o “*descréedito*” (quitar reputación o valor al otro), entre otras.

En síntesis, estrategias y macroestrategias son instrumentos conceptuales fundamentales al momento de describir los posicionamientos de los distintos candidatos presidenciales, al coconstruir y resemiotizar multimodalmente la educación inclusiva.

Método

El método de análisis es cualitativo (Angouri, 2010; Denzin y Lincoln, 2012) y el diseño es flexible (Mendizábal, 2006).

El corpus está constituido por todos los segmentos textuales de los programas de gobierno y algunos fragmentos de las franjas televisivas de los dos candidatos presidenciales chilenos de las elecciones del año 2017, donde se desarrolla el tema de la educación. Estos documentos son de acceso público. Las franjas fueron difundidas en cadena nacional entre los días 14 y 29 de junio (Primarias), 20 de octubre al 16 de noviembre (Primera vuelta) y 3 al 14 de diciembre (Segunda vuelta).

La Tabla 1 detalla los candidatos y conglomerados políticos a los que pertenecen, así como los documentos analizados en cuanto a las páginas dedicadas a educación en los programas respectivos de gobierno, así como el número de franjas en las que se aludió al tema de la educación.

Tabla 1 Candidatos presidenciales finalistas de las elecciones en Chile

Precandidatos y candidatos	Conglomerado	Programas de gobierno (número de páginas)		Número de franjas en que aparece el tema de la educación
		Programa total	Educación	
Alejandro Guillier	Pacto Nueva Mayoría	194	1	2
Sebastián Piñera	Pacto Chile Vamos	58	13	3

El estudio que se informa en este artículo hace parte de una investigación mayor.³ En particular, en esta exploración se han escogido los programas y las franjas de los candidatos presidenciales por tres razones: 1) tanto el programa de gobierno como la franja presidencial son obligaciones, establecidas por ley, de toda candidatura presidencial en Chile (Ley 18700); 2) ambos tienen públicos objetivos diferentes: por un lado, los programas están orientados a un público reducido, que se caracteriza por estar más comprometido con la discusión política y, por lo general, con una ideología previamente establecida; por otro, la franja televisiva está dirigida a un público masivo, en su mayoría sin tendencia política previamente establecida, y encabezado por mujeres y personas de edad avanzada (Consejo Nacional de Televisión, 2017); y 3) programa y franja difieren en su construcción semiótica: por un lado, el programa de gobierno es sobre todo verbal (escrito); por otro, la franja es verbal (hablada y escrita) y visual (videos que incluyen dibujos, esquemas y registros audiovisuales de entrevistas, etc.).

La segmentación del corpus se realiza en función del campo, es decir, de la construcción del tema que interesa en este artículo. La unidad de análisis verbal es el *complejo de cláusulas*,⁴ compuesto por

fragmentos de los programas y de las franjas televisivas que incluyen los datos más significativos en cuanto a información detallada y en términos de evaluaciones respecto de la educación inclusiva. En cuanto a lo visual, la unidad de análisis está conformada por cada *segmento audiovisual* en que los candidatos se refieren exclusivamente al tema de la educación.

El análisis crítico del discurso multimodal sigue dos fases: la primera fase es descriptiva, y comprende la instanciación de significados valorativos tanto a nivel léxico-gramatical como discursivo-semántico, no solo en lo verbal, sino también teniendo en cuenta la valoración visual. Esta primera fase es articulada desde las categorías analíticas del modelo de la valoración (actitud, compromiso y gradación) propuesto por Martin y White (2005) y reformulado por Bednarek (2009) y por Oteíza y Pinuer (2012, 2013); también son tomadas en cuenta las categorías analíticas de la gramática del diseño visual propuestas por Kress y Van Leeuwen (2006): significados representacional, interactivos y composicionales.

101

En la segunda fase analítica, de naturaleza descriptiva-interpretativa, se integran y se analizan las prosodias valorativas y el funcionamiento de estas como estrategias de legitimación o deslegitimación. Como herramientas heurísticas se consideran: *coupling* o combinación de diferentes regiones valorativas (Martin y White, 2005), la intersemiosis (Liu y O'Halloran, 2009; O'Halloran, 2004) y las prosodias

3 “Proyecto 2018-2020 Prácticas de resemiotización: regularidad y transformación semiótica en el discurso de la inclusión educativa escolar”, FONDECYT 1180472.

4 “El complejo de cláusulas se forma a partir de una secuencia lineal de nexos de cláusulas; cada nexo consta de un par de cláusulas relacionadas. Muchos complejos de cláusulas son secuencias lineales de este tipo, pero

también a menudo se agrupan o anidan” (Halliday y Matthiessen, 2004, p. 376; la traducción es nuestra).

valorativas (Hood, 2010; Martin y White, 2005; Oteíza y Pinuer, 2012, 2016). En esta fase se transciende el plano lingüístico y semiótico, y se incorporan las diferentes manifestaciones ideológicas del fenómeno social de las prácticas semióticas analizadas, usando como herramientas analíticas: estrategias discursivas de legitimación y deslegitimación de actores, procesos y eventos vinculados con la educación inclusiva (Benke y Wodak, 2003; Van Leeuwen, 2008), y macroestrategias de perpetuación o transformación (Baeza-Duffy, 2017; Benke y Wodak, 2003).

Resultados

102

A continuación se presenta el análisis de los datos y la discusión de resultados, basados en el posicionamiento ideológico de los candidatos a la presidencia en relación con la educación inclusiva. La exposición de los datos se realiza sobre la base del resultado electoral chileno; por tanto, se presenta primero el candidato Sebastián Piñera y, luego, a Alejandro Guillier. Posteriormente, se integran los análisis de los dos candidatos.

Cabe destacar que, en las franjas televisivas, el recurso verbal se presenta de manera simultánea tres veces: oralmente, a través de una voz a veces en *off*; en los subtítulos escritos y, por último, en el recuadro donde aparece la intérprete en lengua de señas. Se analizan aquí solo las dos primeras modalidades.

En cuanto al primer candidato, Piñera, en su programa, propone el perfeccionamiento de la Ley de Inclusión, a través de una serie de medidas. Lo hace con una retórica impersonal, como es posible percibir en el Ejemplo 1, fragmento tomado del programa presidencial.

Ejemplo 1

Recuperar clima de confianza con sostenedores educacionales, permitir arriendos regulados de inmuebles, desburocratizar la gestión educacional, fortalecer liderazgo de los directores de escuelas, mejorar la formación y capacitación de profesores, cuidar la convivencia escolar, mejorar el respeto y la disciplina, permitir mecanismos de selección por mé-

rito en establecimientos de alta exigencia académica o que requieran de especialización temprana, a partir de 7º básico y favorecer la inclusión social, apoyo del Estado para aportes voluntarios de las familias y la sociedad civil (11).⁵

Piñera plantea sus propuestas para mejorar la Ley de Inclusión sin mencionar actores sociales responsables, sino a través de una serie de verbos en infinitivo, correspondientes a procesos materiales (“recuperar”, “permitir”, “mejorar”, “cuidar”, “favorecer”), acompañados en muchos casos por nominalizaciones (“confianza”, “liderazgo”, “formación”, “capacitación”, “convivencia”, “selección”, “especialización”, “inclusión”). En concreto, con respecto a la inclusión, utiliza recursos para impersonalizar las acciones propuestas, sin mencionar a los responsables; además, apoya la selección en colegios evaluados, a través de una *apreciación* positiva inscrita de Alto Impacto, vinculada con la excelencia de tales establecimientos educacionales (“alta exigencia académica”).

A diferencia del programa, en su franja televisiva, Piñera emplea distintos recursos para personalizar la educación de calidad. Los significados representacionales muestran al candidato convocando a los apoderados a la sala de clases, como el Actor que escribe en la pizarra: “Reunión [de] Apoderados”, mientras

5 Las marcas de notación en los ejemplos son las siguientes:

- Procesos en negrita: solo cuando el proceso incluye evaluaciones; negrita y subrayada, evaluación inscrita; negrita y cursiva: evaluación evocada.
- Afecto (ej. **miedo**: afecto negativo inscrito de inseguridad).
- Juicio (ej. **tortura brutal**: juicio negativo, inscrito de sanción social, carencia de integridad).
- Apreciación (ej. **caos**: apreciación inscrita en alta conflictividad, impacto negativo, deslegitimación).
- Graduación: focus (mayúsculas) // fuerza (minúsculas subrayadas).

Solo están marcados los ejemplos de evaluación más significativos en la construcción discursiva de la educación. Las palabras “segregación”, “discriminación”, entre otras, se asumen como “evaluaciones inscritas” por su carga axiológica éticamente negativa. Por el contrario, la palabra “revolución” también encierra una carga valórica explícita, pero éticamente positiva en los ejemplos mostrados, de acuerdo con los posicionamientos de los candidatos que la utilizan en su discurso.



Figura 1 Acceso universal y gratuito a la educación

Fuente: Franja presidencial de Sebastián Piñera (31 de octubre, 12 de noviembre y 10 de diciembre de 2017).

los niños sin uniforme juegan en el patio, e incluso muestra su compromiso con el presidente de la república como parte de las personas comprometidas con la educación. En otras ocasiones, utiliza la escritura y los colores, junto con la voz en *off*, para referirse a la gratuidad, como se observa en la Figura 1.

En cuanto a lo interpersonal o interactivo, en las imágenes narrativas (Figura 1), el candidato transmite sus ideas mediante una *actitud de afecto* positivo, Felicidad, en la imagen de la izquierda, a partir de un entorno visual de apoderados sonrientes en reunión, y de niños jugando alegres; en tanto, la *brillantez* y la *vivacidad visual* se mantienen hasta la imagen de la derecha.

En este segmento, dos veces y de manera evocada, Piñera se posiciona desde una *apreciación* negativa respecto del estado actual de la educación; en ambas ocasiones, mediante la construcción de un *rechazo (disclaim)* construido con nexo copulativo “y”, y polaridad negativa “no”, con el objeto de reafirmar su propio posicionamiento. Primero, mientras el candidato está escribiendo en la pizarra, los subtítulos y su voz en *off* muestran la mencionada construcción: “la educación de calidad abre un mundo de

oportunidades y no de frustraciones”. Luego, Piñera hace uso de una metáfora, utilizada también por otros candidatos de su misma línea ideológica: “venimos a poner patines y no quitar patines”, mientras está de frente a la cámara, demandando información e involucrándose mediante una distancia social cercana y una horizontalidad de poder. De este modo, el candidato se construye como responsable de cambiar el estado actual de la educación y de frustración de los padres.

Por otra parte, en las dos imágenes de abajo, por medio del texto escrito en variados colores, Piñera explicita sus ideas de acceso universal y gratuito a las salas cunas y a la educación “para todos los estudiantes”, intensificando su posicionamiento por medio de la *gradación*, expresada verbalmente por Fuerza, con el numeral “todos” y, visualmente, a través de la *vivacidad*, por saturación de colores. Mientras, de manera oral, el candidato especifica su declaración escrita en cuanto al grupo de beneficiarios de la gratuidad: “mantendremos la gratuidad a todos los estudiantes *que hoy la tienen*” (resaltado nuestro).

Además, en otros segmentos de las franjas, Piñera evalúa el estado caótico provocado por la coalición



Figura 2 Transporte chileno de baja calidad vs. Educación de calidad
 Fuente: Franja presidencial de Sebastián Piñera (21 y 26 de octubre de 2017).

104

política contraria a él (Nueva Mayoría). El candidato plantea dos posibles caminos para afrontar la educación de calidad: uno consiste en la perpetuación del estado caótico; el otro implica un proceso de transformación, basado en una concepción educativa propia de los “tiempos que vienen”, en términos del citado político, quien instancia esta doble encrucijada intersemióticamente en una combinación entre lo verbal y lo visual, posible de observar en su franja electoral (véase Figura 2).

Desde la perspectiva representacional, la franja de Piñera presenta dos imágenes que muestran el hacinamiento del sistema de transporte chileno y el embotellamiento de buses que pasan a lo largo de un camino en construcción. También representa niños corriendo y otros portando banderas chilenas, que se acercan al candidato. Este toca la campana (símbolo de la escuela), en una imagen que evoca su llamado a “tiempos mejores”, en los que existe una educación de calidad, como lo expresa verbalmente (en forma hablada y, además, escrita en los subtítulos).

Desde la perspectiva interactiva, las imágenes del Transantiago⁶ mantienen coherencia con el texto

verbal que señala que Chile va por un camino equivocado, guiado por la Nueva Mayoría.⁷ Así, Piñera evalúa al partido opositor, a través de un *juicio* negativo de Estima Social, Capacidad, expresado verbalmente en forma inscrita, y visualmente, en forma evocada, por medio de la imagen del Transantiago, cuyo hacinamiento de gente muestra la incapacidad de organización del gobierno oficial. A la vez, el candidato instancia intersemióticamente su propuesta de una “educación de calidad”, como lo expresa verbalmente; entre tanto, de manera visual evalúa los tiempos futuros de su gobierno, por medio de *actitud* de *afecto* positivo, felicidad, como se observa en su propio rostro y en el de los niños.

La distancia mostrada en las imágenes del Transantiago es impersonal, ya que la mayoría de los adultos, excepto uno, son representados de espalda; en cambio, en el caso de los niños y del candidato, se presenta una distancia social de cercanía, que permite observar los rostros de todos ellos.

Una de las estrategias utilizadas por Piñera en su franja electoral, que no está presente en su programa de gobierno, consiste en el *descrédito* para la deslegitimación del adversario. En un segmento, verbalmente

6 Sistema de transporte público de Santiago de Chile.

7 Partido político de centro derecha chileno.

responsabiliza a la Nueva Mayoría de la despreocupación por la educación técnico profesional. Esta es evaluada en forma negativa por medio de una *apreciación* negativa (“descuidada”), graduada por Fuerza (“históricamente”), para cuantificar la extensión temporal de la despreocupación sobre este tipo de educación, deslegitimando lo que se ha efectuado hasta la fecha en esta área.

El mismo *descrédito* es construido de forma multimodal, a través de un segmento de la franja, en el que se recrea la selección aleatoria de estudiantes para las vacantes de escuelas públicas, con un concurso televisivo en el que, irónicamente, un animador gira una tómbola y convierte la selección en un momento poco serio y azaroso, mientras los padres lloran (*actitud de afecto* negativo) frente al proceso y los resultados de la selección del colegio para sus hijos.

Así, Piñera se posiciona desde la *voz del evaluador* (Coffin, 2006; Martin, 2003) que, a través de la estrategia del *descrédito*, no solo deslegitima al partido opositor, sino también al propio contrincante, Alejandro Guillier, al compararse con él en la franja, como se observa en la Figura 3.

Desde la perspectiva representacional, en la Figura 3, la franja muestra una imagen clasificatoria, en la que Sebastián Piñera está a la derecha del teleauditor, y Alejandro Guillier a la izquierda, en cuyo centro hay un elector, quien desde su casa se dirige al local de votación. Al estar con la papeleta con ambos nombres, se

pregunta: “¿Quién está más preparado para gobernar Chile?”, representando esta interrogante de manera oral y escrita. El video muestra el ícono de una mano que señala a Piñera.

Desde la perspectiva interactiva, Piñera se autolegitima a través de una combinación conformada por un *juicio* positivo evocado de estima social, capacidad y una *actitud de afecto* positivo, Felicidad. Ambas evaluaciones son instanciadas visualmente con la mano que señala al candidato y por medio de la sonrisa en el rostro del presidenciable. Al mismo tiempo, Piñera evalúa en forma negativa a su principal oponente, Alejandro Guillier, por medio de un *juicio* negativo evocado de Estima Social, Capacidad, instanciado también visualmente. Los recursos verbales y visuales utilizados por Piñera conforman *prosodias valorativas*, que le permiten deslegitimar a su mayor opositor, valiéndose de la estrategia del *descrédito*.

En cuanto al segundo candidato analizado, Alejandro Guillier no se refiere a la educación inclusiva en su programa escrito de gobierno; solo alude a la “integración” de niños con necesidades especiales (p. 18), lo que contrasta teórica y políticamente con el posicionamiento inclusivo, como se explicó en el marco teórico. Sin embargo, Guillier expresa su perspectiva sobre la inclusión en su franja televisiva, a través de la idea de “sociedad inclusiva”. Con respecto al logro de una educación inclusiva y de calidad, en el programa escrito de gobierno, Guillier propone una



Figura 3 Piñera vs. Guillier: ¿quién está más preparado para gobernar Chile?

Fuente: Franja presidencial de Sebastián Piñera (10 de diciembre de 2017).

“revolución del aula”, centrada en los docentes, como se observa en el ejemplo 2:

Ejemplo 2

Está demostrado que la evaluación docente apoyada en pruebas estandarizadas no es **efectiva** y que las exigencias burocráticas de extremos papeleos demanda **mucho** tiempo al profesor en lugar de dedicárselo a los alumnos (p. 23).

El candidato deslegitima la evaluación docente por medio de una *apreciación* negativa (“no es efectiva”), que incluye una polaridad negativa (“no”) para enfatizar la carencia de eficacia de las pruebas estandarizadas. A la vez, Guillier gradúa su evaluación por medio de Fuerza, Cuantificación (“mucho”), para destacar los efectos negativos de la burocracia. De esta manera, el periodista deslegitima el modelo neoliberal chileno, enmarcado en las políticas del *New Public Management*, dentro del cual la educación es un bien de consumo que responde a un sistema de rendición de cuentas basado en resultados (Akkari y Lauwerier, 2015; Wittmann, 2008). En términos prácticos, estas políticas han derivado en una segregación por razones socioeconómicas, que discriminan a los sectores más vulnerables. Por ende, lo que Guillier plantea en su programa escrito de gobierno se condice con lo manifestado en su franja: “que no haya razones económicas que impidan estudiar”.

106

Sin embargo, en el programa, el candidato expande su punto de vista, explicitando su posicionamiento contrario a la rendición de cuentas en función de estándares y resultados que deben aplicarse a las diversas instituciones educativas, como también a los actores sociales que participan de ellas, como los profesores.

Por otra parte, en el análisis de sus franjas se observa que la estrategia de *alineamiento* permite al candidato adherir al sentir de los votantes, para lograr que esos ciudadanos adhieran a su candidatura. Esta estrategia está presente en el *leit motiv* al inicio de cada una de ellas, como se observa en la Figura 4.

Desde la perspectiva representacional, la franja de Guillier muestra tres imágenes (véase Figura 4) de estilo *naïf*, que representan diferentes actores sociales de Chile de distintas edades (niños, jóvenes, adultos mayores), así como fenómenos geográficos y naturales de este país: regiones, mar, playa, guanaco y moai. En la cuarta imagen se observa al propio Guillier hablando, mientras aparece como fondo desenfocado el Palacio de la Moneda, con la técnica cinematográfica de *profundidad de campo*, que le permite mostrar la llegada a esa casa de gobierno como un hecho que cae en la incertidumbre. En otras palabras, las certezas, representadas por los personajes, objetos, animales o lugares típicos de Chile en la franja de



Figura 4 Certezas e incertidumbres de Alejandro Guillier

Fuente: Franja presidencial de Alejandro Guillier (Franja 1 del 20 de octubre de 2017).

Guillier, se muestran con colores brillantes y vívidos y con formas claras. Por el contrario, la carencia de certeza sobre el posible triunfo y gobierno conduce al candidato a presentarla de manera borrosa.

A este elemento se suma otro recurso: mostrarse como un chileno más, con las mismas características que lo aproximan afectivamente a los votantes de este país, como se observa en la descripción que de sí mismo hace en el texto verbal enunciado en la franja:

Ante todo, soy un chileno que ama a su país, un provinciano de clase media, como la mayoría de ustedes. Un ciudadano que ha tenido aciertos y errores en la vida; un hombre de familia, de la familia chica y de la gran familia chilena.

Desde la perspectiva interactiva, antes de hablar de educación, el recurso verbal de Guillier evalúa positivamente a cada uno de los chilenos, a los que identifica con trajes típicos (como la mapuche o el minero) y con nombres propios (Virginia, Claudio, Exequiel). La referencia a nombres específicos de chilenos, como también la expresión del *afecto* positivo (“amigos y amigas”), son recursos evaluativos comunes en la construcción discursiva de Guillier y en los discursos de las campañas presidenciales de la propia Michelle Bachelet para sus dos candidaturas (Baeza-Duffy, 2011).

Asimismo, Guillier expresa su perspectiva sobre la inclusión en su franja televisiva. Contrariamente a Piñera, Guillier incorpora sus propuestas en su construcción discursiva multimodal de la educación, sin

hacer mención a Piñera ni a ninguno de los demás candidatos presidenciales, fortaleciendo principalmente la idea de diversidad, como se observa en la Figura 5.

Los segmentos de franja de la Figura 5, desde la perspectiva representacional, muestran tres imágenes narrativas donde Guillier habla con otras personas que representan dos grupos históricamente discriminados: las personas con discapacidad y las personas transgénero, para referirse a los derechos que respetará en su programa, construyendo su propuesta de sociedad inclusiva. Desde la perspectiva interactiva, Guillier también se posiciona desde la *voz del evaluador* (Coffin, 2002, 2006; Martin, 2003). Esto lo hace verbal y visualmente, ya que el candidato evalúa la gratuidad para estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeconómica o de discapacidad, y, a la vez, defiende la diversidad sexual.

El candidato instancia sus evaluaciones a través de diferentes *apreciaciones* positivas enunciadas mediante ideas escritas (“que no haya razones económicas que impidan estudiar”, “Gratuidad para estudiantes en situación de discapacidad”, “Reconocimiento y derecho a la igualdad de chilenas y chilenos gay, lesbianas, trans y bisexuales que sufren discriminación”, “Mesa de trabajo de inclusión laboral para personas de la diversidad sexual”). El modo semiótico verbal se combina con las imágenes de personas vulnerables y discriminadas, quienes dan su testimonio para reforzar el discurso del candidato a favor de ellas.



Figura 5 Alejandro Guillier conversa con personas con discapacidad y personas transgénero

Fuente: Franja presidencial de Alejandro Guillier (franja 24 del 12 de noviembre de 2017 y franja 25 del 13 de noviembre de 2017).

Desde el punto de vista composicional, en la primera imagen, Guillier tiene alta prominencia, no se observa la persona con la que dialoga. En cambio, en las otras dos imágenes, el candidato comparte su prominencia con una persona transgénero que da su testimonio. El *alineamiento*, instanciado intersemióticamente, constituye la estrategia utilizada por Alejandro Guillier para su legitimación de las personas discriminadas. En un interjuego de mutuos apoyos, los testimoniantes permiten al candidato su propia autolegitimación, utilizando la misma estrategia, pero aplicada, en este caso, desde los discriminados por razones socioeconómicas, por discapacidad o por su identidad de género, quienes se alinean con el candidato.

108

En síntesis, los recursos utilizados para crear interacciones cercanas con los votantes conforman, por acumulación, *prosodias valorativas* que permiten al candidato autolegitimarse por medio de la estrategia del *alineamiento*, la que ayuda a preparar el terreno para plantear sus diversas propuestas en cada una de sus franjas. Desde su perspectiva de periodista, Guillier construye su propia imagen de *legitimidad, credibilidad y captación de la audiencia* (Charaudeau, 2005), al analizar el discurso mediático sobre la educación inclusiva y de calidad.

Al comparar los posicionamientos de los candidatos, por una parte, Guillier —candidato del Pacto Nueva Mayoría— asume un grado de *compromiso* frente al estado actual de la educación, mientras que Piñera, en su franja, hace uso de la *estrategia de descrédito*, apuntando al candidato contrario y buscando desacreditar a la Nueva Mayoría, en defensa del modelo de mercado. Piñera utiliza la *estrategia del ocultamiento*, porque si bien explicita su oposición a la Nueva Mayoría y defiende la gratuidad universal, no hace mención a la lógica de mercado en la que se enmarca su posicionamiento ideológico, como se percibe en el ejemplo 1, al aceptar la continuidad de la selección de los colegios. Además, Piñera utiliza una retórica más impersonal, por medio de una serie de verbos en infinitivo correspondientes a procesos materiales

(“recuperar”, “permitir”, “mejorar”, “cuidar”, “favorecer”), y visualmente asume un protagonismo de manera individual. En tanto, Guillier le habla a una sociedad inclusiva, mostrando visualmente una sociedad diversa que participa ciudadanamente.

Cabe destacar las estrategias emergentes de este análisis, que se definen a continuación:

El *ocultamiento* se refiere a la relación entre saber y no saber, que se expresa en el discurso mediante el conocimiento parcial, la relevancia de algunos intereses sobre otros, la fragmentación, la distorsión o la especulación. En este estudio, el ocultamiento se observa como una estrategia utilizada por personas pertenecientes a la derecha, que defienden la lógica de mercado sin explicitarlo, solo en forma evocada.

El *descrédito* es una estrategia utilizada en dos sentidos: por una parte, para deslegitimar a los otros candidatos; por otra, los opositores deslegitiman la ineeficacia del Gobierno oficial al momento de las elecciones: la Nueva Mayoría.

El *alineamiento* es una estrategia que permite al candidato adherir al sentir de la gente para lograr que esos mismos ciudadanos adhieran a su candidatura.

Conclusiones

En cuanto a la construcción discursiva de los candidatos, los hallazgos indican que, en general, su actitud respecto de la educación revela *apreciaciones* en ambos. Además, Piñera utiliza *afecto* positivo de Felicidad, construido visualmente, para aludir a los tiempos futuros, e intersemióticamente construye *juicios* positivos cuando se refiere a sí mismo y negativos cuando alude a sus adversarios. Por su parte, Guillier también evalúa verbalmente a través de *afecto* positivo a los ciudadanos chilenos a los que dirige su franja con el vocativo “amigos y amigas”. Guillier y Piñera, candidatos que fueron a la segunda vuelta, utilizan algunas combinaciones entre lo verbal y lo visual. En el caso de Guillier, hace uso del recurso cinematográfico de la *profundidad de campo* para construirse como futuro presidente; en cuanto a Piñera, en el

contexto escolar se representa en imágenes caracterizadas por la *brillantez* y *vivacidad*, para ilustrar los tiempos mejores.

También llama la atención que los candidatos mantengan sus propuestas en un nivel abstracto, incluso en la franja televisiva que busca llegar a los votantes de manera directa. Hay escasos actores sociales que aparecen en las franjas vinculadas con educación. Piñera se rodea de apoderados en la sala de clases y los niños aparecen sin uniforme, jugando en el patio. En su mayoría, los actores sociales son las personas que testimonian situaciones que avalan los programas de los respectivos candidatos, como el votante que prefiere a Piñera o la persona “trans” que testifica para intensificar la propuesta de Guillier en relación con una sociedad inclusiva.

Se pudo observar que los candidatos Guillier y Piñera se focalizan en la franja audiovisual, para proponer su construcción discursiva respecto de la educación inclusiva. Cabe señalar que, por las características internas de los dos géneros (franja y programa), ambos candidatos detallan sus propuestas programáticas a modo general en el programa y lo precisan a través de la franja, dedicando en cada una no más de tres minutos al tema de la educación inclusiva.

De esta manera, ambos presidenciables muestran sus respectivos posicionamientos ideológicos por medio de diferentes estrategias propias de un discurso político (expresado en los dos géneros: franja y programa). El objetivo de los candidatos concretamente es persuadir a la audiencia (Fair, 2019), para lograr su credibilidad y legitimación, al responder explícita o implícitamente a su contrincante, realizar interacciones, construir argumentaciones y generando identificaciones o rechazos individuales o sociales.

Con respecto a las estrategias de legitimación y deslegitimación conformadas por prosodias valorativas, son utilizadas por los candidatos en la construcción discursiva multimodal en torno a la educación, con diferentes funciones. En el caso de Piñera, funcionan discursivamente como estrategias de *descrédito* y *ocultamiento*, mientras que en Guillier lo hacen como

estrategias de *alineamiento*. Además, los dos presidenciables se posicionan desde la *voz del evaluador*, hacia distintos blancos: Piñera evalúa a Guillier y a la Nueva Mayoría, y Guillier evalúa la sociedad no inclusiva y sus dispositivos, como las pruebas estandarizadas.

Las estrategias de legitimación o de deslegitimación (Achugar, 2011; Oteíza y Pinuer, 2012, 2013; Van Leeuwen, 2008; Wodak, 2011) son utilizadas como macroestrategias de perpetuación o transformación del *statu quo* de significados (Wodak *et al.*, 1999) sobre la educación. De esta manera, Piñera construye discursivamente una macroestrategia de perpetuación del *statu quo*, es decir, mantener la lógica de mercado en la educación en sus diferentes niveles, en contra del posicionamiento de los otros candidatos y coaliciones políticas, a los que desacredita. Sin embargo, no explícita su defensa de dicha lógica de mercado; la presenta de forma evocada verbal y visualmente, y mediante ambos modos semióticos, inscribe ideas en defensa de la gratuidad y del acceso universal; pero, a la vez, el mantenimiento de la selección de los colegios por parte de los apoderados.

En cambio, Guillier utiliza la macroestrategia de transformación de ese *statu quo*, al plantear el desafío de superar una sociedad en que prima la no aceptación de las diferencias.

Finalmente, los hallazgos de esta investigación aportan en dos niveles: al nivel de contexto social, el análisis favorece la comprensión del discurso de la educación desde una perspectiva panorámica nacional, que incluye la negociación entre actores sociales relevantes de acuerdo con las propias ideologías, como formas de construir el mundo y sus proyectos de país, desde sus lugares y experiencias sociales y culturales (Fairclough, 2010). La segunda contribución es a nivel metodológico, en relación con la integración de las teorías interpretativas (análisis multimodal del discurso, modelo de la valoración y estudios críticos del discurso) como aproximaciones complementarias que favorecen un detallado microanálisis, como también un macroanálisis desde la mirada de diferentes contextos sociopolíticos.

Referencias

- Achugar, M. (2011). Aproximaciones discursivas a la transmisión del pasado reciente: síntesis cualitativa. En T. Oteíza y D. Pinto (Eds.), *(Re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales* (pp. 43-48). Santiago: Cuarto propio.
- Akkari, A., y Lauwerier, T. (2015). The education policies of international organizations: Specific differences and convergences. *Prospects*, 45(1), 141-157. <https://doi.org/10.1007/s11125-014-9332-z>
- Angouri, J. (2010). Quantitative, qualitative or both? Combining methods in linguistic research. En N. Edley, y L. Litosseliti (Eds.), *Contemplating Interviews and Focus Groups* (pp. 29-48). Londres: Continuum.
- Baeza-Duffy, P. (2011). Reconstrucción de la memoria en Villa Grimaldi: análisis multimodal de un centro chileno de detención y tortura. *Discurso & Sociedad*, 8(1), 57-82.
- Baeza-Duffy, P. (2017). Construcción de memorias que compiten sobre el pasado chileno reciente por adultos que vivieron ese período en Chile o en el exilio. *Discurso & Sociedad*, 11(3), 433-457.
- Bednarek, M. (2009). Language patterns and attitude. *Functions of Language*, 16(2), 165-192. <https://doi.org/10.1075/fol.16.2.01bed>
- Benke, G., y Wodak, R. (2003). The discursive construction of individual memories. How Austrian "Wehrmacht" soldiers remember WWII. En J. R. Martin y R. Wodak (Eds.), *Re/reading the past. Critical and functional perspectives on time and Value* (pp. 115-138). Ámsterdam: Benjamins.
- Beyer, H., Eyzaguirre, S., Figueroa, N., Hernando, A., Gallego, F., y Ochoa, F. (2016). Consideraciones para el nuevo sistema de postulación y admisión a establecimientos educacionales en Chile. *Revista de Políticas Públicas*, año 11(89), 1-19.
- Bourdieu, P. (1994). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Castro, R. (2017). Revisión y análisis documental para estado del arte: imaginarios sociales sobre inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 183-297.
- Charaudeau, P. (2005). El discurso mediático. Legitimidad, credibilidad y captación. En A. Harvey (Comp.), *En torno al discurso* (pp. 311-316). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Coffin, C. (2002). The voices of history: Theorizing the interpersonal semantics of historical discourses. *Text & Talk*, 22(4), 503-528. <http://dx.doi.org/doi:10.1515/text.2002.020>.
- Coffin, C. (2006). *Historical discourse. The language of time, cause and evaluation*. Londres/Nueva York: Continuum.
- Consejo Nacional de Televisión. (2017). *La valoración de las audiencias de la franja electoral*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Televisión.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (Coord.) (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Economou, D. (2009). *Photos in the news: Appraisal analysis of visual semiosis and verbal-visual intersemiosis* (tesis de doctorado). Sidney: University of Sydney (Australia).
- Economou, D. (2014). Telling a different story. Stance in verbal-visual displays in the news. En E. Djono y S. Zhao (Eds.), *Critical multimodal studies of popular discourse* (pp. 181-201). Nueva York y Londres: Routledge.
- Eyzaguirre, S. (2016). Tres factores claves para desmunicipalizar la educación pública. *Puntos de Referencia*, (430), 1-16.
- Fair, H. (2019). Análisis político del discurso e investigación empírica: herramientas teóricas y estrategias metodológicas para estudiar identidades y procesos políticos desde América Latina. *Ciencia Política*, 14(27), 47-90. <https://doi.org/10.15446/cp.v14n27.73323>
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. Londres: Routledge.
- Foucault, M. (1993). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Gentili, P. (2001). Un zapato perdido. O cuando las miradas saben mirar. *Cuadernos de Pedagogía*, (308), 24-29.
- Guillier, A. (2017). *Programa de gobierno de Alejandro Guillier Álvarez. Nuestras ideas para Chile. Principales acciones, iniciativas y proyectos*. https://www.servel.cl/wp-content/uploads/2017/09/Programa_Alejandro_Guillier_Alvarez.pdf
- Halliday, M. (1994). *An introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M., y Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar*. Londres: Hodder Arnold.
- Hodge, R., y Kress, G. (1988). *Social Semiotics*. Cambridge: Polity.
- Hood, S. (2010). *Appraising research: Evaluation in academic writing*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Infante, M., Matus, C., y Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum*, 26(2), 143-163. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762011000200008>.

- Infante, M., y Matus, C. (2009). Policies and practices on diversity: Reimagining possibilities for new discourses. *Disability and Society*, 24(4), 437-445. <https://doi.org/10.1080/09687590902879049>
- Jewitt, C., Bezemer, J., y O'Halloran, K. (2016). *Introducing Multimodality*. Londres: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Kress, G., y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold.
- Kress, G., y Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images. The grammar of visual design*. Londres: Routledge.
- Liu, Y., y O'Halloran, K. (2009). Intersemiotic texture: Analyzing cohesive devices between language and images. *Social Semiotics*, 19(4), 367-380. <https://doi.org/10.1080/10350330903361059>
- Manghi, D. (2013). Géneros en la enseñanza escolar: configuraciones de significado en clases de historia y biología desde una perspectiva multimodal. *Revista Signos*, 46(82), 236-247. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342013000200004>
- Manghi, D., y Haas, V. (2015). Uso de imágenes en clases de ciencias sociales y ciencias naturales: enseñando a través del potencial semiótico visual. *Enunciación*, 20(2), 248-260. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2015.2.a06>
- Martin, J. (2003). Introduction. *Text*, 23(2), 171-181.
- Martin, J., y White, P. (2005). *The language of evaluation*. Hampshire: Palgrave.
- Mendizábal, N. (2009). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-105). Buenos Aires: Gedisa.
- Ministerio de Educación de Chile (2005). *Política Nacional de Educación Especial*. Santiago de Chile. Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/POLITICAEDUCESP.pdf>
- Ministerio del Interior de Chile (2018). Ley 18700. Ley orgánica constitucional sobre votaciones y escrutinios (6 de septiembre). Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30082>
- Ministerio de Educación de Chile (2015). Ley 20845 de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado (8 de junio). Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- O'Halloran, K. (2004). *Multimodal discourse analysis. Systemic functional perspectives*. Londres: Continuum.
- O'Halloran, K. (2011). Multimodal discourse analysis. En K. Hyland y B. Smith (Eds.), *Multimodal studies. Exploring issues and domains* (pp. 120-137). Nueva York y Londres: Routledge.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2015). *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>
- Oteíza, T., y Pinuer, C. (2012). Prosodia valorativa: construcción de eventos y procesos en el discurso de la historia. *Discurso & Sociedad*, 6(2), 418-446.
- Oteíza, T., y Pinuer, C. (2013). Recontextualización diacrónica del pasado reciente chileno: desafíos para un análisis discursivo de la negociación de prosodias valorativa. En N. Pardo, D. García, T. Oteíza y M. Asqueta (Comp.), *Estudios del discurso en América Latina. Homenaje a Anamaría Harvey* (pp. 727-749). Bogotá: Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED).
- Oteíza, T., y Pinuer, C. (2016). Des/legitimación de las memorias históricas: valoración en discursos pedagógicos intermodales de enseñanza básica chilena. *Revista Signos*, 49(92), 377-402. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000300006>
- Piñera, S. (2017). *Presidente Piñera. Tiempos mejores. Principales acciones, iniciativas y proyectos*. https://www.servel.cl/wp-content/uploads/2017/05/Bases_Programa_de_Gobierno_Sebastian_Pinera_Inscripcion_de_Primarias.pdf
- Plá, S. (2015). Debates contemporáneos sobre la inequidad y la exclusión educativa en América Latina. *Sinéctica*, (44), 1-19.
- Sisto, V. (2019). Inclusión “a la Chilena”. La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(23). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Slee, R. (2014). Discourses of inclusion and exclusion: Drawing wider margins. *Power and Education*, 6(1), 7-17. <https://doi.org/10.2304/power.2014.6.1.7>
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Nueva York: Routledge.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice. New tools for critical discourse analysis*. Oxford: University Press.
- Vásquez-Rocca, L. (2018). Desafíos para el desarrollo de una competencia multimodal disciplinar. El caso del gé-

- nero Informe de Política Monetaria (IPOM). *Revista Signa*, 27, 1095-1123. <https://doi.org/10.5944/signa.vol27.2018.21857>
- White, P. (2003). Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance. *Text*, 23(2), 259-284.
- Wittmann, E. (2008). Align, don't necessarily follow. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 33-54. <https://doi.org/10.1177/1741143207084059>
- Wodak, R. (2011). La historia en construcción/La construcción de la historia. La "Wehrmacht alemana" en los recuerdos colectivos e individuales de Austria. *Discurso & Sociedad*, 5(1), 160-195.
- Wodak, R., De Cillia, R., Reisigl, M., y Liebhart, K. (2009). *The Discursive Construction of National Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Wodak, R., De Cillia, R., y Reisigl, M. (1999). The discursive construction of national identities. *Discourse and Society*, 10(2), 149-173. <https://doi.org/10.1177/0957926599010002002>

How to reference this article: Baeza Duffy, P., Vásquez-Rocca, L., y Manghi H., D. (2020). Construcción discursiva multimodal de la educación inclusiva por parte los dos candidatos presidenciales más votados en las elecciones de Chile 2017. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 93-112, <http://www.doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a07>

C A S E S T U D I E S



RELATOS Y EXPERIENCIAS DE PROFESORES COLOMBIANOS DE INGLÉS SOBRE EL PROGRAMA NACIONAL DE BILINGÜISMO: TRES RETRATOS QUE FORJAN SU RECORRIDO DE FORMACIÓN

COLOMBIAN ENGLISH TEACHERS' STORIES AND EXPERIENCES IN THE NATIONAL BILINGUALISM PROGRAM: THREE PORTRAITS THAT SHAPE THEIR IN-SERVICE EDUCATION JOURNEYS

RÉCITS D'EXPÉRIENCE SUR LE PROGRAMME NATIONAL DE BILINGUISME PAR DES ENSEIGNANTS D'ANGLAIS COLOMBIENS: TROIS PORTRAITS QUI RECRÉENT LEURS PARCOURS DE FORMATION

115

Nelly Sierra Ospina

Doctora en Educación, Universidad de Antioquia.

Profesora asociada, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Calle 67 No. 53-108

nelly.sierra@udea.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-8494-7394>

RESUMEN

En el Programa Nacional de Bilingüismo de Colombia, la formación permanente del profesorado de inglés ocupa una línea de acción principal. Esta investigación cualitativa basada en el método del retrato (*portraiture*), presenta las voces de tres docentes de inglés en la educación básica media y en la educación superior. Ellos narran sus experiencias sobre las iniciativas de formación ofrecidas en una subregión de Antioquia, en el marco de la política de bilingüismo. La recolección de la información se hizo mediante documentos, entrevistas semiestructuradas individuales y una entrevista en grupo. En resumen, los docentes reconocen que las entidades territoriales han hecho algunos esfuerzos para la formación permanente del profesorado; igualmente, valoran las estrategias de formación por las ganancias en conocimiento disciplinar y pedagógico como también por el encuentro con colegas. Sin embargo, advierten la poca continuidad de las iniciativas de formación en la subregión, la falta de claridad en la comunicación y en la socialización de estas estrategias, y la dificultad para asistir a ellas, debido a conflictos en los horarios. Se concluye que es necesaria una política que (a) replante la perspectiva ontológica de la formación, en la cual se conciba a los docentes como los sujetos de la formación, no los objetos, y como sujetos políticos, con poder de agenciamiento en su propio devenir, y (b) promueva la formación permanente de todos en el largo plazo, con itinerarios claros.

Palabras clave: formación permanente; desarrollo profesional; método del retrato; profesores de inglés; política lingüística; Programa Nacional de Bilingüismo.

ABSTRACT

In-service teachers' continuous education is one of the main lines of action in the National Program of Bilingualism. Building upon the tenets of qualitative research and the method of portraiture, this study presents three English teachers' voices work-

Este artículo se deriva de la investigación "La formación docente en la propuesta e implementación de la política pública del Programa Nacional de Bilingüismo: el caso de los/las docentes de inglés de una universidad pública", que llevé a cabo en el marco de mis estudios de doctorado entre los años 2013 y 2016.

Received: 2017-11-22 / Accepted: 2019-04-22 / Published: 2020-01-28

<http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a05>

ing in the basic secondary and higher education. They narrate the experiences they lived in continuous education efforts provided in an Antioquia subregion, within the framework of the bilingualism policy. Data were gathered from documents, semi-structured interviews, and a group interview. In short, teachers acknowledge regional agencies have made some efforts to foster teacher professional development. Also, they recognize education approaches because of the benefits in terms of disciplinary strategies and pedagogical knowledge, as well as the opportunity to share with their peers. However, they call the attention about some lack of continuity in the regional in-service education initiatives, a lack of clarity in communication and the socialization of those initiatives, and scheduling conflicts that prevent them to attend to training sessions. We conclude that a policy is needed that (a) reconsiders the ontological educational approach, with teachers being viewed as educational actors, rather than objects, and as political actors in control of their own destiny, and one that (b) promotes continuous education for all in the long term, with a clear track.

Keywords: continuous education; professional development; English teachers; language policy; experience; portraiture method; Colombia National Bilingual Programme.

RÉSUMÉ

L'une de principales lignes d'action du programme National de Bilinguisme en Colombie est la formation continue des professeurs d'anglais. Cette étude de cas multiple basée sur la méthode du portrait, présente les voix de trois professeurs de lycée et d'université. Ils racontent leurs expériences de formation suivie dans le cadre de la politique du bilinguisme, expérience vécue dans une sous-région de la région d'Antioquia. Documents, entretiens individuels semi-structurés et un entretien en groupe font partie des données collectées. Ces professeurs reconnaissent que les agences territoriales ont fait certains efforts en ce qui concerne la formation continue. Ils reconnaissent aussi que cela a enrichi leurs connaissances disciplinaires et pédagogiques et leur a permis de fructueux échanges avec des collègues. Néanmoins, ils déplorent le peu de continuité de ce type d'initiatives, l'opacité dans la communication et dans la mise en commun de ces stratégies ainsi que la difficulté pour y participer en raison de conflits d'horaires. Il est donc nécessaire de mettre en place une politique qui (a) repense la perspective ontologique de la formation selon laquelle les professeurs sont conçus comme sujets de la formation et non plus comme objets, mais aussi comme sujets politiques dotés du pouvoir organisateur de leur devenir et (b) qui fomente la formation continue à long terme pour tous avec des itinéraires clairement définis.

Mots clés : formation continue ; développement professionnel ; enseignants d'anglais langue étrangère ; politique linguistique ; expérience ; méthode du portrait ; Programme Nationale.

Con el fin de ir a la par con el mundo globalizado para formar ciudadanos más competitivos y mejorar la calidad de la enseñanza del inglés en el país, el Gobierno colombiano estableció la política lingüística, que se concreta en el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) en el período 2004-2019 (Colombia, Ministerio de Educación Nacional —MEN—, 2005).¹

Dicha política sectorial, es decir, un programa que surge desde un ministerio en particular (Betancur y Ramírez, 2008), sustenta la importancia del aprendizaje de una lengua extranjera, como el inglés en particular, en la posibilidad que ofrecería de insertar a la sociedad colombiana en las actuales dinámicas globales, en relación con la educación, la cultura y la economía, entre otros motivos. Esto implicaría beneficios como: oportunidades de movilidad, el reconocimiento de otras culturas y condiciones más igualitarias para el desarrollo.

El PNB contempla tres líneas de acción principales (Colombia, MEN, 2005), para la definición de: (a) los estándares de inglés, cuyo objetivo principal es unificar los propósitos del sistema educativo, para lo cual se adoptó el “Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas”; (b) un sistema de evaluación sólido y coherente, para identificar el nivel de competencia lingüística tanto de los y las estudiantes egresados/as de los ciclos de educación media y superior, como de las y los docentes de inglés a nivel nacional; esto se realiza con el propósito de formular programas de mejoramiento; y (c) planes de capacitación y su desarrollo, estrategia en la que se centra el presente estudio.

1 Posteriormente, la política fue denominada “Proyecto de fortalecimiento al desarrollo de competencias en lenguas extranjeras (2010-2014)” (Colombia, MEN, 2013a) y para el año 2014, el MEN, manteniendo los mismos principios y objetivos planteados en el PNB, lanza el “Programa Nacional de Inglés 2015-2025” (Colombia, MEN, 2014). En este texto nos referimos al PNB, debido a que era la denominación vigente para el momento en el cual iniciamos la investigación y, además, porque los dos programas antes enunciados redimensionan algunos elementos de la política lingüística, pero mantienen sus principios y objetivos iniciales.

La propuesta del PNB plantea que la capacitación se ofrece para mejorar las competencias comunicativas y didácticas de las y los docentes de inglés, actualizar las prácticas pedagógicas y formar o fortalecer el uso de medios y nuevas tecnologías. Para llevar a cabo esta línea de acción, las estrategias de formación se han ofrecido en varias modalidades: inmersión, presencial y virtual. La primera abarca la inmersión en la isla de San Andrés, y la inmersión en inglés estándar en el interior del país. También se ofrecen talleres regionales de inglés, con énfasis en habilidad oral, y el uso de recursos y cursos de lengua y metodología (Colombia, MEN, 2005).

El MEN ha establecido alianzas con los gobiernos locales, las secretarías de educación y algunas universidades públicas y privadas de las diversas regiones del país para la realización de la capacitación. Igualmente, ha contado con la cooperación internacional proveniente de los gobiernos de Inglaterra y Estados Unidos, el primero a través de entidades como la British Council Colombia, que ha brindado asesoría en la gestión del PNB; el segundo, con el aporte de recursos humanos y financieros para la ejecución de talleres regionales de inglés (Colombia, MEN, 2005).

Por otro lado, la propuesta e implementación del PNB ha generado un gran movimiento en la comunidad académica del país, del cual da cuenta la literatura existente en el contexto colombiano. Son estudios o reflexiones críticas en relación con las condiciones de la implementación de la política (Cárdenas, Chaves y Hernández, 2015; Correa, Usma y Montoya, 2014; Muñoz, Guerrero y Beltrán, 2015); la noción de *bilingüismo*, los estándares y el *Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas* (De Mejía, 2006, 2011; Guerrero, 2008, 2010; Quintero, 2009; Vargas, Tejada y Colmenares, 2008); las implicaciones de la implementación de la política y percepciones de algunos agentes de la política en la educación básica media (Bermúdez, Fandiño y Ramírez, 2010; Fandiño, Bermúdez y Lugo, 2012; Galindo y Moreno, 2008; Galvis, 2014; García y García, 2012; Guerrero y Quintero, 2016; Montoya, 2013; Tejada y Samacá, 2012; Usma, 2009, 2015;

Valencia, 2013), y sobre las ideologías y los discursos de la política de Colombia Bilingüe —como también se conoce al PNB— (Hurie, 2018). En relación con los procesos de apropiación del PNB, aparecen los estudios de Miranda (2018), Peláez y Usma (2017) y Usma, Ortiz y Gutiérrez (2018). Por último, respecto a los programas de desarrollo profesional ofrecidos a los y las docentes de inglés en el contexto de la política del PNB, se encuentran algunos análisis críticos (Cárdenas, 2010; González, 2007 y 2009; Valencia y Montoya, 2015) y algunos estudios (Álvarez, Cárdenas y González, 2015; Ramos y Vargas, 2012; Salazar y Bernal, 2012), que han contribuido de manera significativa a la comprensión de esta línea de acción del PNB.

Sin embargo, a pesar del lugar central del profesorado en las políticas lingüísticas (Ricento y Hornberger, 1996), en el contexto colombiano poco se han visibilizado las voces de los y las docentes de inglés cuando se trata de su propia formación en el marco de la política lingüística. Por tanto, a partir del concepto de *experiencia* de Larrosa “como eso que me pasa a mí y que al pasarme me forma o transforma” (2006, p. 88), y con el fin de contribuir a la literatura existente, en este artículo presento los hallazgos de un estudio cuyo foco son las experiencias de tres docentes de inglés en relación con los programas de formación ofrecidos en el marco del PNB en una región del departamento de Antioquia, Colombia.

En la primera parte hago una introducción sobre el PNB; luego, expongo el marco teórico, seguido por el enfoque metodológico y, finalmente, enuncio los resultados a manera de *retratos* (Lawrence-Lightfoot, 1983) del docente y las docentes que hicieron parte de la presente investigación.

Marco teórico

Teniendo en cuenta el foco de la investigación, en este apartado presento los referentes teóricos que guían el estudio, los cuales corresponden a la formación permanente del profesorado y a la política lingüística.

La formación permanente de las y los docentes

Según Imbernón (2014), la *formación del profesorado* es un proceso que involucra tanto la *formación inicial* como la *permanente*, y la define como “un aprendizaje constante, acercando ésta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional y desde ella” (Imbernón, 2007, p. 11). En otras palabras, la formación permanente es vista como un proceso continuo, directamente relacionado con el día a día del profesorado en los diversos contextos en que este se desenvuelve.

Como se menciona, la formación permanente está dirigida al profesorado en ejercicio. Para Ferreres e Imbernón (1999), el objetivo está en el mejoramiento del maestro en su oficio y en su vida, y en ayudarle para que pueda adaptarse a cambios científicos y sociales que surgen en su actividad y en su contexto. En ese sentido, se la concibe como un proceso integral del profesorado, que incide en dimensiones tanto personales, con unos principios éticos y morales, como sociales y profesionales, esto es, en la dimensión del ser. Como afirman Vaillant y Marcelo (2015), la formación implica “la dimensión personal, de desarrollo humano global, que es preciso atender frente a otras concepciones eminentemente técnicas” (p. 18).

Así mismo, los autores señalan que, en este tipo de educación, tanto la capacidad como la voluntad de cada persona son elementos claves, y agregan que la formación con otros sujetos permite encontrarse en contextos de aprendizaje que enriquecen en los planos personal y profesional (2015, p. 20). En cuanto involucra la experiencia personal de cada uno de los profesionales con los que se interactúa en procesos de formación, puede decirse que el devenir del profesorado, lo que se llega a ser, es un factor más en dicho proceso. De este modo, dicha formación va más allá del aprendizaje de métodos o técnicas y de la adopción de discursos validados socialmente, para convertirse en un proceso de comprensión que incide en un cambio de la visión del mundo.

“Tanto en las políticas, como en los programas y en las experiencias de formación docente, subyacen unas orientaciones conceptuales que influencian los mismos procesos de formación y sus resultados” (Sierra, 2016, p. 167, a partir de De Lella, 2003). En este sentido, las orientaciones principales en las que se ha enmarcado la formación del profesorado, según Imbernón (2007), son: las perspectivas *perennialista* o *académica*, la *racional-técnica*, la *práctica* y la de *reflexión* a partir de la *práctica* para incidir en el contexto social.

La orientación *perennialista* o *académica* se sustenta en el pensamiento escolástico, para el cual el conocimiento es único y definitivo, partiendo de la premisa de que saber es hacer y poder. Por lo tanto, la formación docente se centra en el buen dominio de las disciplinas que se van a enseñar, y la enseñanza se concibe como la transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública que la humanidad ha acumulado (Imbernón, 2007, p. 37; Pérez, 1995).

La orientación *racional-técnica* se equipara, según Imbernón (2007, pp. 37-39), a una epistemología de la práctica. Por su fundamento empírico, la enmarcamos en el positivismo, además porque concibe la formación dentro de la dinámica proceso-producto, es decir, como algo lineal. En esta orientación, la práctica profesional es “una solución instrumental de problemas por medio de la aplicación del conocimiento teórico y técnico previamente establecido [y el profesorado es] un técnico que domina los métodos, las técnicas y el currículo prescrito por los expertos” y las expertas (Sierra, 2016, p. 167). Imbernón (2007) agrega que bajo esta línea se encuentran los diversos cursos de capacitación o perfeccionamiento del profesorado, como también los programas enfocados a la formación del profesorado basados en competencias.

En tercer lugar, la orientación *práctica*, comprende, señala Imbernón (2007, pp. 39-42), diferentes expresiones ideológicas y pedagógicas, entre las que se destacan aspectos como la diversidad, el protagonismo del profesorado en los procesos de formación, la investigación sobre la práctica docente y la autonomía. En consecuencia, según esta orientación,

el profesor es un profesional reflexivo e investigador, que interpreta, comprende y reflexiona sobre la enseñanza y las situaciones problemáticas contextualizadas. Esto se conecta con la noción de *formación continua*, en la que el docente es “un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos a partir de lo que ha adquirido y de su propia experiencia” (Perrenout, 2007, p. 23).

Por último, la *orientación de reflexión en la práctica para la reconstrucción social-critica* se presenta como un enfoque más de emancipación y reconstrucción social (Imbernón, 2007, pp. 42-44). Dentro de esta orientación, la enseñanza es una práctica social, en la cual el profesorado, además de reflexionar sobre su práctica, trasciende los muros de la escuela, para analizar las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el contexto, con el fin de promover el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en la tarea educativa.

119

Política lingüística

Desde una perspectiva sociocultural, Johnson (2013) plantea la política lingüística como un mecanismo que impacta la estructura, la función, el uso o la adquisición de una lengua. Agrega que la política lingüística comprende varios elementos: 1) una reglamentación oficial, que puede influenciar oportunidades de tipo económico, político y educativo; 2) mecanismos implícitos o impuestos, que determinan el uso de lengua y la interacción en contextos como la comunidad, el trabajo y la escuela; 3) la noción de *política lingüística*, no solo como producto, sino también como proceso, en cuanto es generado por los y las agentes de la política en diferentes esferas, de creación, interpretación y apropiación; y 4) los textos de la política y los discursos en diversos contextos, que son influenciados por las ideologías y los discursos de un contexto específico (Johnson, 2013, p. 9).

La visión de Johnson sobre política lingüística permite considerar tanto la política macro como los

elementos micro,² además de pensarla como un proceso que también puede ser influenciado por los y las agentes de la política en el contexto local. Esta conceptualización permite indagar, por ejemplo, en el contexto colombiano, sobre los diferentes elementos de una política lingüística desde el nivel macro, como los documentos oficiales del PNB, hasta los elementos del nivel micro, como el papel que cumplen los y las diferentes agentes, lo que se ilustra con el profesorado de inglés que participó de la presente investigación.

En este aspecto, Johnson cuestiona la visión de Tollefson (2013) sobre la política lingüística, al señalar que precisa establecer un balance entre la conceptualización crítica como mecanismo de poder y la comprensión del poder de los agentes en los procesos de la política. Respecto a la puesta en marcha de una política lingüística, Johnson (2013) llama la atención sobre el rol de los procesos de interpretación y apropiación de esta por parte de los y las agentes, con el fin de reconocer el poder que ejercen a nivel local. De acuerdo con el autor, ambos procesos van de la mano, dado que la interpretación de la política determina cómo es apropiada por los y las agentes.

En la misma línea, para Levinson y Suton (2001, citado en Johnson, 2013), el proceso de apropiación revela el importante lugar que los múltiples actores tienen en el proceso de la política, en tanto la apropiación describe la manera como la política es puesta en acción, es decir, la forma como los y las agentes la definen y la aplican. Por ende, vemos que, en este proceso, independientemente del tipo de política lingüística, descendente o ascendente, implícita o explícita, oficial o encubierta (Johnson, 2103, p. 10), los agentes, al hacer la lectura de la política, asumen una posición activa y tienen un lugar en ella.

Por su parte, Ricento y Hornberger (1996), para ilustrar las diferentes esferas a través de las cuales se desarrolla una política, se remiten a las capas que

2 Sobre este tema, véase también Liddicoat y Baldauf (2008).

conforman la cebolla. En esta metáfora, ubican al profesorado en el centro, para indicar el lugar fundamental que tiene en la implementación de lo previamente establecido. En otras palabras, los autores posicionan al profesorado como implementador, pero también como creador en los procesos de la política lingüística, lo que está en consonancia con lo presentado anteriormente sobre su lugar activo y el poder que puede ejercer en los diferentes procesos de creación, interpretación y apropiación (Johnson, 2013; Menken y García, 2010). Esta mirada nos lleva a pensar que el profesorado no es un simple observador de lo establecido, sino que, a su manera, puede aceptar, resistir o refutar la política lingüística.

Método

El presente estudio “está basado en los principios de la investigación cualitativa, la cual permite explicar los fenómenos sociales en contexto, como también entender los significados y las interpretaciones que las personas atribuyen a sus experiencias” (Denzin y Lincoln, 2005, citados en Sierra, 2016, p. 168; véase también Denzin y Lincoln, 2008). Asimismo, se inscribe en la metodología del estudio de casos múltiples, que consiste en la recopilación y el análisis de datos de varios casos en una misma investigación (Bogdan y Biklen, 2003; Merriam, 1998, Stake, 2006). Además, se nutre del método del retrato (*portraiture*), desarrollado por Lawrence-Lightfoot (1983). De acuerdo con la autora, el retrato es un método de investigación

[...] diseñado para capturar la riqueza, la complejidad y la multidimensionalidad de la experiencia humana en un contexto social y cultural mediado por las perspectivas de las personas que están negociando esas experiencias (Lawrence-Lightfoot, 1997, p. 3; traducción propia).

Además, el retrato se ocupa de presentar las comprensiones y explicaciones que tienen los y las participantes de una investigación acerca de un contexto o una situación determinada. Aquí cabe resaltar que, en el retrato, quien investiga se enfoca en la “bondad”, pues busca capturar los orígenes de lo bueno en una situación, e identificar y documentar las diferentes formas de expresar esa bondad desde la perspectiva de

quién investiga y de los mismos actores. Cabe reconocer que, según Lawrence-Lightfoot, identificar y representar la bondad no es un proceso simple, dado que la bondad no es estática ni absoluta, ni tampoco fácilmente “medible por un solo indicador de éxito o efectividad” (1983, p. 23).

Por otro lado, el contexto es un elemento central del retrato. Al respecto, Lawrence-Lightfoot escribe: “es esencial mirar dentro de cada contexto las limitaciones, inhibiciones y oportunidades únicas para su expresión” (1983, p. 23; traducción propia). En la escritura de retratos, Lawrence-Lightfoot (1983, p. 23) afirma que el contexto es un elemento central de representación, pues la bondad solo se puede (re) presentar mediante una narrativa detallada y situada.

No obstante, al poner la mirada en la “bondad”, no se distrae la atención de los retos que están presentes como parte del caso, pues la misma autora señala que “Los retratos no están diseñados para ser documentos de idealización o celebración” (Lawrence-Lightfoot, 1983, p. 9). Por el contrario, los retratos reconocen que lo bueno implica también desafíos y luchas, así como los aspectos débiles de aquello que acontece.

En consecuencia, en este caso se presentan, desde las voces del profesorado, los diferentes colores y tonalidades de sus experiencias en los programas de formación, dentro de la perspectiva de la bondad y en el contexto en el cual estas suceden.

Contexto

*Vivo en un lugar que yo llamo Rincón del Cielo,
una vereda del Oriente antioqueño,
en una casa de 150 años, con “presencias”,
cerca del cerro Capiro.
Siempre allí, en la magia del campo.³*

Y es que no es para menos. El Oriente es algo así como un pedacito de cielo que nos correspondió a

los antioqueños; por eso, no es extraño encontrar, en la ruta que lleva a este verde territorio, visitantes provenientes de otros lados haciendo el recorrido hacia ese Rincón del Cielo del que habla la poetisa Marga López.

El Oriente antioqueño es una de las nueve subregiones que conforman el departamento de Antioquia.⁴ Pensar en el Oriente es encontrarse con un verde profundo y un aire fresco, que recuerda la frescura de la menta; es una región privilegiada en recursos naturales, los cuales enriquecen sus paisajes y procuran una topografía diversa.

Su riqueza natural es un potencial económico importante. Datos de la Cámara de Comercio de Oriente (2015) indican que esta región es “nodo del sistema eléctrico y energético del sur-occidente colombiano, con seis embalses y cinco centrales hidroeléctricas (Playas, Guatapé, San Carlos, Jaguas, y Calderas) que generan el 29% de la energía nacional y el 73% del total departamental”.

121

El atractivo de este territorio no solo reside en sus verdes paisajes y aguas dulce: en las últimas décadas se ha visto un acelerado proceso de industrialización y un rápido desarrollo de infraestructura de servicios, principalmente en torno a los municipios más cercanos a la capital antioqueña, o sea los que se encuentra ubicados en el altiplano del Oriente antioqueño.

Por otro lado, no podría terminar estas primeras líneas introductorias sobre el territorio, sin mencionar que allí la violencia ha hecho su recorrido, dejando marcas indelebles en los corazones de sus lugareños. Tenemos algunos pueblos, unos más otros menos, marcados por la sombra de la violencia del país; la algidez del conflicto armado fue desatada en esta región entre grupos guerrilleros de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia y el Ejército de Liberación Nacional, como también

³ Marga López Díaz, poetisa nacida en el Oriente del departamento de Antioquia (Colombia), en el municipio de La Ceja.

⁴ Las otras subregiones son el Valle de Aburrá, Bajo Cauca, Magdalena Medio, Nordeste, Norte, Occidente, Suroeste y Urabá.

por estructuras de las autodefensas (Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, 2004). De acuerdo con los reportes, la riqueza del Oriente Antioqueño constituyó el telón de fondo de la realización de masacres y enfrentamientos entre los grupos irregulares, los cuales tomaron mayor fuerza entre los años 2000 y 2003.

Participantes

En esta región antioqueña, llena de bondades y de sombras, es el lugar en el que nacieron, viven y ejercen la labor docente Camilo, Cristina y Natalia,⁵ cuyas voces son las protagonistas de este relato. El grupo de docentes fue seleccionado bajo el criterio de la muestra intencional (Creswell, 2013). Él y ellas se han desempeñado como profesor y profesoras de inglés en la educación básica media, en la educación pública de la subregión, y también han sido docentes de cátedra en la educación superior, en una universidad pública.

122

Sabiendo que estamos frente al sueño de diferentes gobiernos que se han propuesto alcanzar una Colombia Bilingüe, al encontrarnos con este grupo de docentes intentamos de la mejor manera posible conversar al respecto. Y como dice Larrosa (2006), en la conversación es posible hablar y hablarnos de ese “sentir la vida y pensar la vida y contar la vida con otros” (p. 379). Así, en ese contar la vida, cada docente habló de su experiencia como aquello “que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad” (Larrosa, 2006, p. 475).

Recolección de datos

Así, en aras de acercarme a las maneras como el grupo de docentes se han relacionado con la política de bilingüismo y las estrategias de desarrollo profesional, llevé

a cabo la revisión de documentos, entrevistas semiestructuradas individuales y entrevista grupal.

Los documentos constituyen un material relevante para el desarrollo de los estudios de casos (Heck, 2004; Stake, 1998). Estos incluyen archivos públicos, documentos personales y material físico existente en el medio, los cuales no han sido elaborados con objetivos investigativos (Merriam, 1998). Así mismo, contribuyen a la comprensión del contexto o del grupo en estudio, develan los principios y las creencias de los participantes en un contexto, al igual que permiten situar la investigación en el contexto del problema investigado. Por último, como dice Heck (2004), en los documentos se encuentra implícita la cultura de una organización o programa.

Esta revisión de los documentos se centró en la información contenida en la propuesta de la política del PNB (Colombia, MEN, 2005, 2010, 2012) en particular en el eje de acción sobre la definición y el desarrollo de planes de capacitación, como también sobre los reportes de los programas ofertados durante el tiempo de realización del estudio.

Las entrevistas individuales ayudaron a comprender la forma de implementación de la política en un contexto determinado y la realidad desde la perspectiva de los y las participantes (Kvale, 2009), dado que aquellas son “el cauce principal para llegar a las realidades múltiples” (Stake, 1998, p. 63). Además, siguiendo a Fontana y Frey (2015), la entrevista es un proceso en el cual los intercambios que se dan entre quienes participan configuran un esfuerzo colaborativo.

Por su parte, las entrevistas grupales permitieron obtener descripciones detalladas de algún acontecimiento o de experiencias compartidas por los y las integrantes del grupo (Fontana y Frey, 2015). En este caso, se buscó ahondar más en torno a las experiencias en relación con los programas de formación del PNB; también busqué poner en conversación al profesorado acerca de situaciones particulares de cada uno/una en su propio territorio.

5 En aras de mantener su privacidad, se les asignaron seudónimos.

Análisis de datos

Para el análisis e interpretación de la información parti de la noción de *análisis* como un proceso inductivo, como una actividad reflexiva, en la cual conversamos con los datos, los interrogamos y exploramos de manera sistemática para generar el significado (Coffee y Atkinson, 2003). Por su parte, en palabras de Denzin (2009), la *interpretación* es un arte; no es formulada ni mecánica; corresponde a dar sentido a lo que se ha aprendido a lo largo del estudio, es decir, en el recorrido que se realiza desde el trabajo de campo, la recolección de la información, la lectura de la información y la misma escritura del reporte de los resultados.

En el análisis hice la lectura cuidadosa y repetida de la información obtenida en cada uno de los métodos, lo que me permitió tener una idea global del contenido de esta. Durante el proceso, de manera manual resalté, en los textos de las transcripciones de las entrevistas y de los grupos focales, con diferentes colores, aquellos apartes que me informaban el tema principal de la investigación y los nuevos elementos que iban enriqueciendo los datos. Igualmente, en el espacio amplio que dejé en el margen derecho de los documentos de la política lingüística y de las transcripciones escribí algunos comentarios; luego, procedí a la codificación y a la categorización de la información, identificando elementos recurrentes en el caso.

Validación de los hallazgos

En cuanto a la validación de los hallazgos, me he acogido a la metáfora del cristal (Richardson, 1997, en Lincoln, Lynham y Guba, 2018, p. 141), para ilustrar otra manera de mirar la validación en las ciencias sociales en los textos posmodernistas: la cristalización, sin perder estructura, deconstruye la idea tradicional de «validez» (sentimos que no hay una verdad única, vemos cómo los textos se validan ellos mismos), y nos brinda un entendimiento profundo, complejo, rigurosamente parcial del tópico (Richardson, 1997, en Lincoln, Lynham y Guba, 2018, p. 122; Richardson y Adams, 2018).

Esta metáfora del cristal permite, a quien investiga, y a los y las posibles lectores y lectoras, “ver el entrelazamiento de los procesos en la investigación: descubrir, ver, contar, narrar historias, re-presentar” (p. 122). En otras palabras, el cristal deconstruye la idea convencional de la triangulación, porque parte de la premisa de que el mundo se puede abordar desde diversos puntos, no solamente desde los tres ángulos que sugiere la triangulación.

Igualmente, he partido de la *validez* como autenticidad, cuya definición incluye el criterio de la imparcialidad. Este criterio consiste en incluir “todas las opiniones, perspectivas, reclamos, preocupaciones y voces o de las partes interesadas deberían estar manifestadas en el texto” (Lincoln, Lynham y Guba, 2018, p. 122). Así, en este estudio, las voces del profesorado se encuentran y se escuchan una y otra vez en las líneas de los hallazgos, en aras de cumplir con el criterio de la imparcialidad, el cual, además, enfatiza en que todas las voces en la investigación tengan la posibilidad de ser representadas y que sus historias sean tratadas con imparcialidad y equilibrio.

123

Tres docentes, tres retratos

En las siguientes líneas presento las palabras con las que cada docente, desde su lugar, tejió el relato de su propia experiencia, de su propio recorrido, de su sentir acerca de las estrategias de formación ofrecidas en su territorio en este largo capítulo del bilingüismo en el país. Cada retrato configura el periplo de cada docente, el cual ha sido “creado mediante una narrativa [surgida] de la comunidad, y está sujeto a las condiciones temporales e históricas que dan origen a la comunidad” (Lincoln, Lynham y Guba, 2018, p. 120).

Natalia: “Me he interesado mucho en esa capacitación docente”

Natalia siempre ha vivido y enseñado inglés en el Oriente antioqueño, su tierra natal. Es profesora de inglés en la educación básica media y también en la educación superior. De su profesión dice:

“vivo enamorada de todo eso, me gusta hacer parte de eso”.

Es una inquieta por el conocimiento; piensa en la importancia de seguir aprendiendo y en la responsabilidad que tiene con sus estudiantes. Ella misma comenta: “porque sabemos que nos falta mucho y uno se motiva a seguir aprendiendo, a hacer bien las cosas con los estudiantes que uno tiene a cargo”.

Al iniciar la conversación sobre el PNB, ella manifestó: “es como objetivos, actividades, estrategias que el Gobierno se propone, encaminadas a lograr esa gran meta de Colombia Bilingüe”. Luego, al pensar en su experiencia en relación con los programas de formación ofrecidos en el marco del PNB, Natalia comentó: “esa experiencia marca significativamente, porque uno se vuelve más consciente, y es más el compromiso y [la] responsabilidad y ya uno sabe que hay que hacer las cosas bien desde el principio”.

124

En las palabras de esta profesora orgullosa de su labor, es evidente su reconocimiento a los programas de formación. Igualmente, en la conversación con sus colegas, ella anotó:

Ese encuentro con los colegas es muy significativo y fortalece mucho, porque se aprende mucho; se comparten trabajos, se intercambia en la parte social. El hecho de tener un docente de otro país, estudiado y que le gusta el cuento de la enseñanza del inglés, posibilita que uno aprenda, porque sabemos que nos falta mucho y [que uno] se motive a seguir aprendiendo, a hacer bien las cosas.

Como lo indica Natalia, su experiencia respecto al PNB ha sido significativa por varias razones, entre las que se encuentran los diferentes aprendizajes, por la oportunidad de salir del espacio cerrado de su aula y relacionarse con sus colegas, el encuentro con el/la otro/otra; asimismo, el compartir ideas e interactuar con formadores/formadoras del extranjero.

De manera enfática, añadió sobre lo que le ha pasado a ella en estos programas de formación:

Han sido significativos y es muy enriquecedor, porque uno comparte con colegas de la misma área o de otras;

comparte ideas, proyectos, planes de trabajo; cambia de ambiente, tiene uno otras miradas para ejercer su rol. Entonces, me ha gustado mucho ese contacto con otras personas.

De sus declaraciones, es de resaltar que Natalia no se remite precisamente al avance en el inglés o al aprendizaje de estrategias de enseñanza; su voz claramente expresa la relevancia del encuentro con sus colegas. En diferentes momentos de la conversación se refirió al tema: “Es como una especie de un grupo académico que estamos trabajando con un fin”. No es que ella niegue la importancia del conocimiento específico ni de la didáctica en la formación del profesorado; se trata, más bien, de pensar que un profesorado aislado en su aula, en su escuela, se pierde de la grandiosa oportunidad del encuentro y del desencuentro, que permite la interacción con otros y otras docentes. Sus palabras nos llevan a pensar que los espacios de formación del PNB pueden leerse desde la *comunidad de práctica formativa* propuesta por Imberón (2014), en la cual las y los docentes se reúnen con el propósito de un proceso formativo y “reflexionan y aprenden mutuamente sobre su práctica e intercambian información y experiencia” (p. 198), como una ruta alternativa en la formación del profesorado.

Igualmente, la profesora contó de su participación en las estrategias de formación que han llegado al municipio provenientes del PNB:

Me he interesado mucho en esa capacitación docente, no solo por mi rol, sino a nivel personal; yo lo tomo como un agregado más, supero mis debilidades, y también, lo que tengo fuerte, mejorarlo. Todo esto me gusta, me llama la atención, vivo enamorada de todo eso, me gusta hacer parte de esa capacitación.

Las palabras de Natalia sobre su experiencia en relación con los programas de formación reflejan su motivación y disposición por continuar mejorando, no solo a nivel profesional, sino también a nivel personal. Su énfasis en el grupo, en el colegaje, en la conversación, permitiría recomendar que en las políticas de formación docente se debe pasar de mirar al profesorado como a un técnico que maneja métodos y conocimientos producidos

por otras personas, para pensarle como a un profesional, como a un sujeto de conocimiento que tiene diferentes saberes, que le permiten ser actor y protagonista de su propia formación. Desde esta perspectiva, se podría promover la interacción entre iguales en diversos espacios, para que el profesorado salga del aislamiento de su aula y de la escuela, al encuentro con otros y otras colegas, lo cual podría, además, llevar a la construcción del conocimiento local.

No obstante, Natalia llamó la atención sobre lo que ha pasado en las estrategias de formación en su municipio. Ella ha participado en algunos cursos, seminarios o talleres ofrecidos por la Secretaría de Educación del municipio, en convenio con una de las universidades que hacen presencia en la región. Particularmente, se refirió a uno de los talleres de hace dos años, “en el que pude participar; como era orientado hacia la parte didáctica y pedagógica, son estrategias, nuevos ambientes, formas”. Pero resultó que la persona encargada de la formación cambió el tema de la propuesta de formación:

Didácticas como tal, no; así se llamaba, pero no fue como que cubriera eso, porque, como le digo, la profesora era como de la lengua y sus funciones, de gramática, corrección de errores, acentos; pero desde la parte de didáctica, no fue como tal un diplomado en didáctica.

Según Natalia, en esta experiencia, el diplomado en didáctica terminó siendo un curso sobre algunos elementos de lengua extranjera, porque la persona encargada de la formación no tenía la preparación. Ella explicó la situación: “la profesora [es] muy disponible, atenta, pero uno ve que le falta conocimiento pedagógico; ellos simplemente están acá de intercambio y enseñan ciertos aspectos de la lengua, pero les falta formación”.

Natalia se refería a los hablantes nativos del inglés, quienes han llegado de intercambio a la región y han terminado a cargo de los cursos de formación para las y los docentes de inglés. Además de esta experiencia, ella cuestionó que estas personas que llegan en calidad de formadoras dejan la sensación

de no tener la preparación para responder a las expectativas que se generan en estos programas:

Uno inicia con ciertas expectativas, porque los profesores que enseñan son nativos; la chica que nos tocó, se veía que era de otro país; pero también deja ver mucho que ellos no son docentes formados, no tienen pedagogía.

Como podemos ver, es innegable el estatus del hablante nativo en nuestro medio; por lo general, existe la creencia de que estas personas son el modelo ideal para aprender inglés. Incluso, desde el mismo MEN se ha promovido ampliamente la participación de hablantes nativos/nativas del inglés, a través del Programa de Formadores Nativos Extranjeros (Colombia, MEN, 2016) en el territorio nacional.

A pesar del estatus dado a estos hablantes en la misma política lingüística, las palabras de Natalia nos muestran que la condición de ser hablante nativo del inglés no es suficiente para llevar a cabo estos procesos. El PNB establece “la oferta de programas de mejoramiento tanto en lengua como en metodología de la enseñanza del inglés y la vinculación de nuevas tecnologías y medios para la enseñanza y aprendizaje del inglés” (Colombia, MEN, 2005). De ahí que se pueda decir que el foco de la política es la mejora de la lengua extranjera y de la didáctica. Por lo tanto, se esperaría que las personas encargadas de brindar dicha preparación tuvieran estos conocimientos; además, que las instituciones del Gobierno —Ministerio de Educación o secretarías de educación— a cargo de las alianzas con las entidades formadoras tuvieran en cuenta el foco del Programa y, en consecuencia, trajeran a las regiones personal preparado para responder a la misma propuesta del PNB y a las expectativas generadas en el profesorado con las ofertas.

Por otro lado, ella llamó la atención sobre los criterios para seleccionar al profesorado que participa de las inmersiones en San Andrés Islas. En la conversación con sus colegas, comentó: “hicieron una inmersión a San Andrés y no escogen bien, fueron

dos o tres personas, el manejo de la escogencia de las personas es algo delicado". Aunque Natalia no se ha postulado para esta estrategia, le preocupa lo que ha pasado con sus colegas en la región. Sobre este asunto, en la conversación enfatizó:

Otra cosa que me parece que ha estado negativa con falencias: nos postulan para capacitaciones en San Andrés, en las inmersiones. Yo no me presenté, pero sí escuché que algunos compañeros enviaron papeles, llegaron hasta lo último y de ahí en adelante no supieron qué pasó, y hace dos meses, cuando el Municipio socializó lo de la campaña de bilingüismo, al preguntar, no supieron dar respuesta.

En este caso, son manifiestas las falencias tanto en la organización como en la comunicación con el profesorado. El hecho de que algunas y algunos docentes hayan gestionado y cumplido con unos requerimientos para postularse a las inmersiones denota su interés de aprovechar esta posibilidad para continuar con su formación; sin embargo, el silencio y la falta de información por parte de la Secretaría de Educación del municipio podrían entenderse como una falta de organización en los procesos.

126

Cristina: "No tuve la oportunidad de asistir a esos cursos"

Al encuentro llegó la profesora de inglés Cristina, una mujer que se siente orgullosa de su pueblo, de su tradición, de su región. Con marcado acento, Cristina cuenta: "Nací en una población del Oriente antioqueño"; allí es donde ha vivido toda su vida y ha ejercido la profesión docente. Después de muchos años de trabajo en la educación, agrega: "Me he sentido bastante satisfecha con mi trabajo, a pesar de las dificultades", refiriéndose a los desafíos que enfrentan las y los docentes en las aulas de clase.

Cuando empezamos la conversación, al escuchar sobre el PNB, dijo al respecto: "pues, el propósito del Gobierno de lograr que en Colombia la gente maneje el inglés; básicamente es eso". También anotó que, en su municipio, "han ofrecido muchas oportunidades de capacitación; Secretaría de Educación dio muchas oportunidades, dictó cursos". A pesar de la oferta de capacitación en el municipio, para

Cristina no fue posible asistir: "como yo estaba en la universidad, no tuve como esa oportunidad de estar asistiendo a esos cursos".

Esta profesora indicó que los horarios también se cruzaban con su jornada de trabajo: "no he tenido la oportunidad de participar en experiencias, porque las clases siempre coincidían con horas de clase de acá de la universidad". Además, lamentó no haber podido asistir a los cursos; ella añadió: "me quedaba difícil por ser los sábados, eran extraclase y estaba en la universidad".

La experiencia de Cristina en relación con los programas de formación ofertados en el marco del PNB nos muestra que tener una alta carga laboral, en este caso, trabajar en más de una institución, puede limitar el tiempo para asistir a los programas. La asistencia también se ve limitada cuando son cursos ofertados por fuera de la jornada laboral. Esto nos llevaría a considerar la pertinencia de planear la formación docente en horarios concertados con el profesorado y con las directivas de las instituciones educativas, de manera que todos se beneficien de las iniciativas.

Por otro lado, Cristina manifestó: "yo pienso que la capacitación a profesores se ha hecho; somos los profesores [los] que no aprovechamos las oportunidades, pero hay gente que sí aprovecha". De manera sincera, esta profesora autocritica reconoce la responsabilidad del profesorado en cuanto al aprovechamiento de las ofertas de formación que han llegado a la región.

La responsabilidad y la disposición del profesorado frente a su propia formación son elementos claves en la mejora de la calidad de la educación. Si bien reconocemos la responsabilidad del Estado al respecto, sin la voluntad docente poco se puede hacer: ellos y ellas tienen un papel central en la mejora de la educación; por lo tanto, su participación en los procesos de formación es esencial. Acerca de esto, Vaillant y Marcelo (2015) señalan que, en la formación, tanto la capacidad como la voluntad de cada persona son elementos claves en los procesos formativos; y agregan que la formación con otros sujetos permite encontrarse

en contextos de aprendizaje que posibilitan el crecimiento personal y profesional.

De acuerdo con los documentos oficiales del MEN, se ha continuado con diferentes esfuerzos, con el objetivo de que “el 100% de los docentes de inglés estén en el nivel B2” (Colombia, MEN, 2012), por lo cual, en convenio con una entidad formadora, se estableció la “Estrategia de formación en inglés en esquema de cascada”, para beneficiar a un grupo de 3000 docentes en el territorio nacional.

A pesar de este tipo de estrategias de formación docente de carácter masivo, a la región en la que se encuentra Cristina parece que no han vuelto a llegar como en años anteriores. Ella comentó al respecto: “o sea, estos sí se hicieron, hubo una época en que se hablaba más de las capacitaciones y cursos, y ahora de pronto no se escuchó más”. De acuerdo con lo que dice, la formación docente en el marco del PNB ha sido un proceso interrumpido en su municipio; pareciera que, en un tiempo, el profesorado tuvo la oportunidad de “capacitaciones y cursos”, como lo dice la misma docente; pero como ella misma lo planteó, la formación fue algo del pasado. De manera enfática, reiteró: “pero últimamente no se escucha de cursos”.

Así mismo, en la conversación con sus colegas insistió: “no me he dado cuenta de más actividades; hubo una época que dieron muchas oportunidades para los docentes de primaria y secundaria, con el enfoque cascada”, y aunque le era difícil asistir a las ofertas que llegaban, ella manifestó su interés de participar en algún momento.

Sus declaraciones muestran que, si bien las ofertas de formación tuvieron lugar en años anteriores, para el momento en el que se realizó el encuentro no habían vuelto a ofertar ninguna estrategia en el municipio. Lo anterior permite pensar que, aunque el Ministerio ha establecido convenios para que las ofertas de formación lleguen a todas las regiones, parecería que no se ha contemplado que estas estrategias se sostengan en el tiempo y no terminen siendo los procesos interrumpidos que han

sido hasta el momento. Además, Cristina cuestiona el impacto que en la mejora del profesorado tienen estos procesos interrumpidos: “si no hay secuencia, no sirve”.

Camilo: “Muy satisfactorio, lástima que a veces se interrumpan”

Camilo siempre ha vivido en el Oriente antioqueño; él cuenta de su infancia en este verde territorio del departamento:

Desde que nací, he vivido en la región; mi infancia transcurrió en la vereda San José, donde viví rodeado de mis familiares, ayudando en las tareas propias del campo, como cuidar vacas, desmalezar cultivos o, simplemente, disfrutar de la naturaleza.

La vida en el campo quedó atrás cuando, por condiciones económicas difíciles, al no poder subsistir con el trabajo del campo, su familia decidió mudarse a la zona urbana del municipio.

En la conversación sobre el PNB, el comentó sobre lo que han hecho en el colegio donde enseña:

Donde trabajo, nos han hecho diferentes invitaciones para participar en capacitaciones, para la Secretaría de Educación, el convenio está con la universidad..., es algo muy nuevo, pues ahí está con sus profesores y todo, y ellos tienen programas de formación a docentes de primaria, de bachillerato de otras áreas, y de inglés, obviamente.

Al pensar en la política lingüística, Camilo nos muestra que, para él, la política del PNB es capacitación, la cual se ha llevado a cabo mediante el convenio de la Secretaría de Educación municipal con una universidad que hace presencia en la región.

Sobre su participación en los programas de formación del PNB, dijo: “hice uno en el 2012, lo dictaron dos personas, una de ellas era nativa; entonces, fue muy interesante, porque uno va perdiendo esa práctica”. Esta declaración llama la atención, porque el PNB ha sido implementado desde el año 2004, y ahora este profesor nos cuenta que participó en un programa en el año 2012, o sea, ocho años después de la puesta en marcha de la política lingüística. Por

lo tanto, si la “Definición y Desarrollo de Planes de Capacitación” es una de las líneas de acción fundamentales del PNB (Colombia, MEN, 2005), creería esencial la formación de todo el profesorado de inglés de las diferentes regiones del país desde el mismo momento en el cual se lanza la política y de una manera sistemática, dado el papel fundamental del profesorado en la política lingüística.

Esta oferta de formación tuvo dos etapas: “al principio, era inglés como tal, y ya al final, como eran dos, el nativo como parte de inglés y la otra docente que era de acá, enfocada a la parte didáctica”. Como se puede ver, se han presentado algunas oportunidades de formación, centradas en el saber disciplinar y en el saber de la didáctica; pero ese espacio para pensar, compartir y reflexionar, y dar un lugar al saber experiencial del/de la docente, no se encuentra en esta dinámica de formación del profesorado.

128

También, en la conversación grupal, este profesor se refirió a varios elementos positivos de su experiencia en relación con las ofertas de formación: “A mí también me gustó mucho, porque uno después de la universidad no practica.” Ya lo había mencionado anteriormente, refiriéndose a la lengua extranjera: “actualizarse y seguir creciendo en las competencias de lengua extranjera, como le decía inicialmente, uno se gradúa de la universidad y lo que se practica es poco, con los estudiantes se avanza poco”. Como se puede ver, participar en los cursos le ha permitido a Camilo fortalecer la lengua extranjera, puesto que pareciera que en la institución donde enseña inglés, tiene pocas posibilidades de practicar el idioma. De ahí que sea tan significativa una formación permanente del profesorado, que le permita avanzar y cultivar los diferentes saberes, en este caso, como docente de inglés. Es innegable la importancia de proporcionar espacios en los que el profesorado pueda mantener y mejorar las habilidades de la lengua extranjera.

Otro elemento que resalta el profesor es el relacionado con la pertinencia del curso de metodología: “los módulos que tuvimos sobre metodología, porque fue pensado más para grupos grandes y se aprenden cosas interesantes para llevarlas al aula”.

Nuevamente, en la conversación con sus colegas de inglés, aludió al beneficio obtenido de participar en estas ofertas:

En general, de lo que he participado, sobre todo actividades para hacer la clase más amena, dinámicas, a veces uno va cayendo como en la clase monótona, y entonces la excusa es que no tengo tiempo para preparar eso; pero con este profesor, vimos otras actividades tan sencillas, el único material un balón, y se hacían un montón de juegos, y se ha hecho en el colegio y me ha funcionado bien.

En estas palabras se refleja el aporte de la formación en el profesor y en su práctica docente. En ellas, por un lado, se muestra el reconocimiento que hace de la formación recibida, en tanto aplica las estrategias de enseñanza en su contexto, en su aula real; además, dejan ver que, a pesar de ser una estrategia de enseñanza con un recurso aparentemente sencillo, como un balón, toma valor, por el buen impacto que puede tener en el aprendizaje de los estudiantes; por otro, se expresa una actitud autocrítica de Camilo, al manifestar la responsabilidad del docente frente a la enseñanza del idioma.

Camilo también aludió al tema de las instituciones que ofrecen la formación. Desde su mirada, encuentra positivo “que sea ofrecido por universidades que tienen sus licenciaturas y que se ve que los formadores están preparados en sus temas y que van a llenar las expectativas”. Ya él lo había mencionado anteriormente: los convenios de formación docente en su municipio se han realizado con una universidad que hace presencia en la subregión. Vemos en sus palabras un reconocimiento a la entidad formadora, por la calidad de las estrategias, porque demuestra buena preparación y responde a los intereses del profesorado.

En contraste, en la conversación con sus colegas compartió sobre otra oferta de formación en el marco del PNB: “Hace poco, el centro de idiomas de la universidad [...] creo que, con la Alcaldía, organizó un evento, sobre evaluación, sobre nuevos retos en el inglés, *tips*”. Sin embargo, agregó: “claro que hubo un momento en que uno de ellos estaba maluco,

porque empezó qué es evaluar, qué se debe de tener en cuenta, cuando al final sacó los libros para vender". Según Camilo, esta estrategia se convirtió en un asunto comercial. De acuerdo con esta experiencia, es esta una manera de promocionar y vender materiales, donde primero se involucra al docente en un tema de interés, en este caso la evaluación, para luego aprovechar el espacio para comercializar los materiales. Si bien él no menciona que el docente fuese representante de una editorial, nos genera inquietud que se desvirtúe el foco de una estrategia de formación y se genere un sentimiento negativo en el profesorado.

Además, Camilo comentó sobre algunas situaciones que han dificultado la continuidad de la formación del profesorado en la subregión. En el encuentro con sus compañeras de inglés, añadió otro elemento sobre los procesos administrativos:

Tenían una programación de Secretaría de Educación para las diferentes áreas, pero fue en la administración anterior; pero, con la actual, ya lleva como dos años y apenas se está organizando de nuevo, para continuar con el trabajo que se había empezado con la mesa de inglés.

Sus palabras muestran la incidencia que tiene el cambio de gobernantes locales en los procesos de formación docente, cuando la política de formación es concebida en el corto plazo. Además, resaltan la vulnerabilidad de la formación del profesorado frente a las agendas de los mandatarios o mandatarias de turno.

Igualmente, llama la atención que pese a que el MEN ha establecido el "Direccionamiento Estratégico" a las secretarías de educación en la formulación e implementación de los proyectos regionales (Colombia, MEN, 2010), en este municipio certificado, la formación del profesorado se haya interrumpido por un periodo de dos años, como lo indica Camilo.

Asimismo, desde su perspectiva, el criterio para seleccionar al profesorado que participa en las inmersiones en San Andrés Islas es un asunto cuestionable. El profesor, con un tono de insatisfacción, añadió: "estos días salen como dos y uno

nunca sabe cómo escogen eso, no hay convocatoria". Este tipo de situaciones llaman la atención, porque es evidente el interés y la motivación del profesorado en aprovechar las ofertas de formación; además, al parecer no hay claridad en el proceso de selección de las y los docentes en esta estrategia de formación, lo que ha ocasionado la exclusión de algunas/os docentes.

En la misma línea, continuó diciendo sobre las inmersiones y su encuentro en la Secretaría de Educación:

Yo estuve hace un año y medio, y el rector me preguntó que si quería y le dije que sí, y después me encontré con alguien de recursos humanos y me dijo que yo iba y no me volvieron a llamar; luego dijeron que había ido personal de la parte administrativa, que porque los profesores no estaban interesados y no se presentaron.

Según Marcelo y Vaillant (2013), existen unos principios que deben acompañar las políticas de formación docente, entre las que se encuentra el principio de la transparencia de la información, es decir, la información oportuna y visible para que el profesorado pueda implicarse o no en los programas de formación. Siguiendo este planteamiento, se podría afirmar que la transparencia no ha sido precisamente el principio con el que se ha manejado la información de esta estrategia en esta subregión. Deja un mal sinsabor una respuesta como la que recibió Camilo: "los profesores no estaban interesados", cuando han sido ellos y ellas quienes han buscado tanto a la Secretaría de Educación como a la entidad formadora para tener información sobre las iniciativas.

Discusión y conclusiones

En las páginas anteriores se encuentran las voces protagonistas de este texto. Sí, las voces de Cristina, Natalia y Camilo, narrando su transitar en ese camino llamado PNB. Con sus palabras, tejieron esa reflexión, ese pensar, ese sentir de cada uno/a de ellos/as en relación con la política del PNB en su región; es decir, sus palabras nos permitieron acercarnos a lo que ha sido su experiencia.

Y para tener ese acercamiento, acudimos a la conversación como posibilidad de “contar la vida con los otros” (Larrosa, 2006, p. 379).

Las experiencias de estos tres docentes nos han mostrado que, en la subregión, las entidades territoriales han hecho algunos esfuerzos en torno a la formación del profesorado. Sin embargo, han pasado años de implementación del PNB y seguimos ante la realidad de una agenda compuesta por una colección de eventos desconectados entre sí, y peor aún, desconectados del deseo de saber del profesorado, de sus necesidades y de su realidad. Por eso, creería que, a pesar de los esfuerzos realizados, aún se necesita de una política de formación permanente del profesorado de carácter sistemático y de largo aliento, que le permita al aquel ser parte activa de un proceso transparente, continuo y coherente.

Teniendo en cuenta estas experiencias, es importante señalar que la institucionalización de la formación podría contribuir a que el profesorado se beneficie de los diferentes programas que se ofrezcan en la región. Es decir, si la Secretaría de Educación, el Comité Territorial de Formación Docente y los administradores y las administradoras de las instituciones educativas coordinaran esfuerzos y hablaran el mismo lenguaje para favorecer la formación del profesorado, se podrían plantear estrategias, como la realización de la formación dentro de su jornada laboral o en horarios que favorezcan más la participación del profesorado.

Además, es evidente el reconocimiento que hacen el docente y las docentes a las estrategias ofrecidas, por los beneficios en cuanto al saber disciplinar y, en algunos casos, por la posibilidad del encuentro con sus colegas. Esta situación nos lleva a Tardif (2004), quien nos sugiere dar al cuerpo docente el lugar de “grupo productor de un saber derivado de su práctica” (p. 42). En ese sentido, es necesario legitimar ese saber experiencial socialmente. Es decir, se podría pensar una formación docente en la cual el profesorado, aparte de mejorar su inglés y su metodología, tenga la posibilidad de exteriorizar esos saberes experienciales provenientes de su

práctica diaria, del diario vivir, los cuales son elemento fundamental de su propia formación.

Acerca de ese recorrido que Camilo, Cristina y Natalia han realizado en estos años en los programas de formación docente en el marco del PNB, también llamaron la atención sobre algunas circunstancias poco gratas, entre las que se encuentran asuntos de transparencia en la puesta en marcha de las iniciativas en la subregión, y algunas situaciones incómodas con los formadores y las formadoras. Según él y ellas, los procesos liderados por la administración local han generado interrogantes y dilaciones en la formación del profesorado de la región.

En este estudio, sus voces señalan debilidades en la comunicación y en la socialización de las ofertas de formación, que han conducido a la interrupción en los procesos, lo que ha ocasionado la exclusión del profesorado de algunas estrategias, como en el caso de las inmersiones en San Andrés Islas, lo cual nos lleva a cuestionar el principio de transparencia (Marcelo y Vaillant, 2013) en la gestión e implementación de los programas de formación en el territorio.

Llama la atención que aunque el Gobierno nacional ha establecido el “Direccional Estratégico” (Colombia, MEN, 2010), el cual implica un acompañamiento permanente del MEN a las Secretarías de Educación en “la formulación e implementación de proyectos regionales para el desarrollo de competencias en lengua extranjera”, se den este tipo de situaciones en las que el profesorado es excluido de estrategia de formación y se termina beneficiando a otras personas. Además, al mirar el “Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política” (Colombia, MEN, 2013b), se encuentra la transparencia como uno de sus principios fundamentales, que pareciera no estar muy presente en las decisiones del municipio donde laboran los tres docentes.

Por otro lado, este grupo de docentes se refirió a la continuidad de los procesos de formación. Vaillant (2009) sugiere que, en la formulación de políticas

educativas, la ausencia de voluntad política puede tener implicaciones para la continuidad de los procesos de formación. Al respecto, aunque el PNB es una política de Estado (Cuervo, 2007), al ser un programa establecido a largo plazo, independiente de los cambios de gobierno a nivel nacional, parece que el eje de acción de la formación del profesorado es un tema vulnerable frente a las agendas del mandatario o la mandataria local de turno. Esta situación refleja la ausencia de una política de formación permanente que contemple el largo plazo en la subregión.

Por último, llama la atención que sucedan este tipo de situaciones, cuando en el “Sistema colombiano de formación de educadores” se establece el principio de la continuidad, que reza: “El Estado asume como política pública la formación y el desarrollo profesional de los educadores más allá de los períodos de gobierno” (Colombia, MEN, 2013b). En consecuencia, dicho principio, estipulado en la política nacional, no ha transcendido aún del papel. La superación de este escollo supone que en la subregión se conciba la política de formación permanente del profesorado como un proceso sistémico que se sostenga en el tiempo, de manera que se puedan resolver las situaciones que han afectado la continuidad de los programas y, por ende, la formación permanente del profesorado de inglés.

Al mismo tiempo, las estrategias de formación del PNB se concretan en las inmersiones, talleres y en cursos de lengua y metodología (Colombia, MEN, 2005), lo que permite pensar en la racionalidad técnica (Imberón, 2007) de la formación del profesorado, la cual Medina (2010) afirma se sustenta en el paradigma de la simplicidad. En otras palabras, la formación docente se resuelve con programas generales para implementar en contextos particulares; de ahí que, al ser estrategias prescritas, los conocimientos previos del profesorado no se tienen en cuenta, como tampoco el contexto real de su práctica. Así, se hace preciso plantear la importancia de basar la formación permanente del profesorado en sus necesidades, intereses y deseo de saber, de manera que las iniciativas respondan realmente a sus propias expectativas.

Medina también señala que “los contextos modifican los significados” (p. 52), por lo cual los programas de formación estandarizados, como los propuestos en la política del PNB, están lejos de conectarse con las dimensiones contextuales, biográficas y personales del profesorado.

En este orden de ideas, es evidente que la racionalidad técnica sigue todavía vigente en las iniciativas de formación en el contexto colombiano. Al respecto, Imberón (2007) plantea que la formación docente sigue tendiendo hacia una formación instrumental, debido al interés por responder más a las demandas del mercado que a las necesidades concretas de formación. Añade que se trata, entonces, de preparar docentes eficaces, que tengan la capacidad de aplicar las técnicas diseñadas o establecidas por expertos y expertas, cuya finalidad es resolver los problemas identificados y, además, que por su carácter pragmático puedan ser dispuestas en cualquier contexto, o sea, son generalizables. Además, los principios de esta racionalidad técnica evidencian el lugar subordinado del profesorado en la formación permanente, como también la valoración del conocimiento de los expertos y las expertas, socialmente validado, en detrimento del conocimiento experiencial del profesorado.

Por tanto, sería necesario un replanteamiento de la perspectiva ontológica de la formación. Esto implicaría, en primer lugar, una concepción diferente del profesorado. Y con ello quiero decir: entender al/a la docente como el sujeto de la formación y no como objeto de ella.

En segundo lugar, significaría contemplar la formación como un proceso en el que las iniciativas complementen y ayuden a enriquecer esos saberes, disciplinar, pedagógico y experiencial, que ya las y los docentes poseen, superando así la mirada deficitaria que evidencia la actual propuesta del PNB.

En tercer lugar, que la política conciba al profesorado como sujeto político (Martínez, 2006; Pruzzo, 2010), es decir, docentes con poder de agenciamiento y de construcción de saberes, que

superen la pasividad y la condición de espectadores y de reproductores, para ser protagonistas de su propio devenir; asimismo, docentes que intervengan en la construcción de las agendas de su propia formación en los territorios y también en las decisiones sobre lo educativo en los contextos donde se desenvuelven.

Finalmente, que la política de formación le permita al profesorado involucrarse en otros procesos de formación que le lleven a transitar otros espacios académicos de aprendizaje, de investigación de su propia práctica, o de otros asuntos sociales y educativos que le interesen o le preoculen, como también de reflexión y de encuentro y desencuentro con otros y otras colegas. Para ello, es necesario una mayor articulación entre la política del bilingüismo y la política pública del “Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política” (Colombia, MEN, 2013b), en la cual, además, se establece la educación avanzada como una de las estrategias para fortalecer la formación permanente del profesorado en el país.

132

Referencias

- Álvarez, J. A., Cárdenas, M., y González, A. (2015). Cobertura vs. continuidad: dos retos para el desarrollo profesional para los docentes de inglés en el marco de Colombia Bilingüe. En J. A. Bastidas y G. Muñoz (Eds.), *Fundamentos para el desarrollo profesional de los profesores de inglés* (pp. 169-222). Pasto: Editorial Universitaria.
- Bermúdez, J., Fandiño, Y., y Ramírez, A. (2014). Percepciones de directivos y docentes de instituciones educativas distritales sobre la implementación del Programa Bogotá Bilingüe. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 5(2), 135-171. <https://doi.org/10.18175/vys5.2.2014.04>
- Betancur, M., y Ramírez, C. (2008). *Política pública territorial*. Recuperado de <http://www.esap.edu.co/portal/wp-content/uploads/2017/10/2-Politica-Publica-Territorial.pdf>
- Bogdan, R. C., y Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Cámara de Comercio de Oriente. (2015). Oriente antioqueño. Recuperado de <https://www.ccoa.org.co/camara-y-region/oriente-antioqueno>
- Cárdenas, R., Chávez, O., y Hernández, F. (2015). *Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo Cali-Colombia. Perfiles de los docentes*. Cali: Colección de Libro de Investigación, Universidad del Valle.
- Cárdenas, M. (2010). Encuentros y desencuentros en la formación de profesores de inglés en Colombia: una mirada a las políticas del “Programa Nacional de Bilingüismo”. En: T. Gimenez y M. C. De Góes Monteiro (Eds.), *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social* (pp. 19-44). Campinas, BR: Pontes.
- Coffee, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. (E. Zimmerman, trad.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. (Publicación original 1996).
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2005). *Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia 2004-2019*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Educación de calidad, el camino para la prosperidad*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-259478.html>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2012). *Estrategia de formación en inglés en esquema de cascada*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-314395.html?_noredirect=1
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013a). *Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento de inglés en las entidades territoriales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013b). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). *Programa nacional de inglés 2015-2025*. Recuperado de <https://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/noticias/Documents/2014/Documento%20PROGRAMA%20NACIONAL%20DE%20INGL%C3%89S%202015-2025.pdf>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Modelo para la implementación de un programa de formadores nativos extranjeros*. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/colombiabilingue/2%20Modelo%20de%20implementaci%C3%B3n%20-%20Resumen%20en%20espa%C3%B1ol.pdf>

- Colombia, Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario. (2004). *Panorama actual del oriente antioqueño*. Recuperado de http://historico.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Publicaciones/documents/2010/Estu_Regionales/orienteantioqueno.pdf
- Correa, D., Usma, J., y Montoya, J. (2014). El Programa Nacional de Bilingüismo: un estudio exploratorio en el departamento de Antioquia, Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 19(1), 101-116.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Cuervo, J. (2007). Las políticas públicas: entre los modelos teóricos y la práctica gubernamental (una revisión a los presupuestos teóricos de las políticas públicas en función de su aplicación a la gestión pública colombiana). En AA. VV., *Ensayos sobre políticas públicas* (pp. 65-95). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- De Lella, C. (2003). Formación docente. El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional. *Decisio*, (5), 20-24. Recuperado de http://repositoriodigital.academica.mx/jspui/bitstream/987654321/21634/1/decisio5_saber3.pdf
- De Mejía, A.-M. (2006). Bilingual education in Colombia: Towards a recognition of languages, cultures and identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8), 152-168. <https://doi.org/10.14483/22487085.176>
- De Mejía, A.-M. (2011). The National Bilingual Plan in Colombia: Imposition or opportunity? *Apples. Journal of Applied Language Studies*, 5(3), 7-17.
- Denzin, N. (2009). *Qualitative Inquiry under Fire*. California: Left Coast Press, Inc.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. (3.^a ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2008). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research*. (5.^a ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Fandiño, Y., Bermúdez, J., y Lugo, V. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia bilingüe. *Educación y Educadores*, 15(3), 363-381.
- Ferreres, V., e Imbernón, F. (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- Fontana, A., y Frey, J. (2015). La entrevista. De una posición neutral al compromiso político. En N. Denzin y Y. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa. Métodos de recolección y análisis de datos* (vol. 4) (pp. 140-202). Barcelona: Gedisa.
- Galindo, A., y Moreno, L. (2008). Estructura, resultados y retos del programa del bilingüismo colombiano 2004-2019. *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío*, (18), 172-179.
- Galvis, H. (2014). Retos para Colombia en el marco del Plan Nacional de Bilingüismo: relato de experiencias *in situ*. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 5(2), 206-218. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys5.2.2014.06>
- García, J., y García, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de Filología*, 47(2), 47-70. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032012000200002>. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-93032012000200002
- González, A. (2007). Professional development of EFL teachers in Colombia: Between colonial and local practices. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 12(18), 309-332.
- González, A. (2009). On alternative and additional certifications in English language teaching: The case of Colombian EFL teachers' professional development. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22), 183-209.
- Guerrero, C. (2008). Bilingual Colombia: What does it mean to be bilingual within the framework of the National Plan of Bilingualism? *Profile*, (10), 27-45.
- Guerrero, C. (2010). Elite vs. folk bilingualism: The mismatch between theories and educational and social conditions. *HOW—A Colombian Journal for Teachers of English*, 17(1), 165-179.
- Guerrero, C., y Quintero, A. (2016). *Las voces de los maestros frente a las políticas educativas: ¿la ilusión de la democracia?* Bogotá: Editorial UD.
- Heck, R. (2004). *Studying Educational and Social Policy, Theoretical Concepts and Research Methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410610430>
- Hurie, A. (2018). ¿Inglés para la paz? Colonialidad, ideología neoliberal y expansión discursiva en Colombia Bilingüe. *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 333-354. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a09>
- Imbernón, F. (2007). Diversas orientaciones conceptuales en la formación del profesorado. En *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. (7.^a ed.) (pp. 35-44). Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro.

- Johnson, D. (2013). *Language policy*. New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137316202>
- Kvale, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Larrosa, J. (2006). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Estudios Filosóficos*, 25(60), 467-480.
- Lawrence-Lightfoot, S. (1983). *The good high school: Portraits of character and culture*. Nueva York: Basic Books.
- Lawrence-Lightfoot, S. (1997). A view of the whole, origins and purposes. En S. Lawrence-Lightfoot y J. Hoffman Davis, *The art and science of portraiture* (pp. 1-18). San Francisco: Jossey-Bass.
- Liddicoat, A., y Baldauf, R. (2008). *Language planning and policy: Language planning in the local contexts*. Clevedon: Multilingual Matters LTD. <https://doi.org/10.21832/9781847690647>
- Lincoln, Y., Lynham, S., y Guba, E. (2018). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences, revisited. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5.th ed.) (pp. 108-150). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2013). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.
- 134
- Martínez, M. C. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, 10(33). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603305.pdf>
- Medina, J. (2010). La formación permanente del profesorado desde la teoría de la complejidad. En *Tendencias de la formación permanente del profesorado* (pp. 29-58). Barcelona: Horsoi Editorial, S. L.
- Menken, K., y García, O. (2010). *Negotiating language policies in schools. Educators as policymakers*. Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203855874>
- Merriam, Sh. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miranda, N. (2018). *Política educativa para el bilingüismo español-inglés en Colombia: rastreo de su trayectoria desde las aulas* (Tesis doctoral). Universidad del Quindío, Colombia.
- Montoya, A. (2013). La incidencia de las políticas y la planeación lingüística en las actitudes lingüísticas de los estudiantes colombianos. *Forma y Función*, 26(1), 237-260.
- Muñoz, J., Guerrero, M., y Beltrán, L. (2015). Diagnóstico de la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en el Colegio Saludcoop Norte I. E. D. *Plumilla Educativa*, 15(1), 23-43. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.15.831.2015>.
- Peláez, O., y Usma, J. (2017). The crucial role of educational stakeholders in the appropriation of foreign language education policies: A case study. *Profile*, 19(2), 121-134. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n2.57215>.
- Pérez, Á. (1995). La función y formación del profesor/a [sic] en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Morata.
- Perrenoud, Ph. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pruzzo, V. (2010). La formación docente como acción política. *Revista de Educación*, 1. Recuperado de https://fhmdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5
- Quintero, A. (2009). ¿Es usted bilingüe? Concepciones y alternativas para la educación en idiomas en el contexto colombiano. *El Educador*, 2(7), 4-10. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/000085494e33c599e8268>
- Ramos, B., y Vargas, N. (2012). Algunas reflexiones sobre el Plan Nacional de Bilingüismo, sus impactos y realidades en el departamento de Boyacá. *Enletawa Journal*, (5), 21-34.
- Ricento, T., y Hornberger, N. (1996). Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly*, 30(3), 401-428. <https://doi.org/10.2307/3587691>
- Richardson, L., y Adams, E. (2018). Writing a method of inquiry. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research*. (5.^a ed.) (pp. 818-838). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications
- Salazar, A., y Bernal, E. (2012). Beneficios de la capacitación docente del programa municipal de bilingüismo en los grados de transición y primero en dos instituciones públicas de Neiva. *Revista Entornos*, (25), 226-243.
- Sierra, N. (2016). La formación de los docentes de inglés en el marco del Plan Nacional de Bilingüismo (PNB): experiencias en una región de Antioquia. *Folios* (43), 165-179.
- Stake, R. (1998). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Barcelona: Narcea.
- Tejada, H., y Samacá, G. (2012). Algunos efectos del discurso dominante en las actitudes y expectativas de directivos docentes frente al programa nacional de bi-

- lingüismo (PNB). *Lenguaje*, 40(2), 415-445. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v40i2.4956>. Recuperado de <http://dintev.univalle.edu.co/revistasunivalle/index.php/Lenguaje/article/view/1739>
- Tollefson, J. (2013). *Language policies in education, critical issues*. Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203813119>
- Usma, J. (2009). Education and language policy in Colombia: Exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform. *Profile*, 11(1), 123-141.
- Usma, J. (2015). *From transnational language policy transfer to local appropriation: The case of the National Bilingual Program in Medellín, Colombia*. Blue Mounds, Wisconsin, IL: Deep University Press.
- Usma, J., Ortiz, J., y Gutiérrez, C. (2018). Indigenous students learning english in higher education: Challenges and hopes. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 229-254. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a03>
- Vaillant, D. (2009). *Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo*. Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanente/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicaciones/Pol%C3%ADticas%20para%20un%20desarrollo%20profesional%20docente%20efectivo.%20Vaillant,D.pdf>
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- Valencia, M. (2013). Language policy and the manufacturing of consent for foreign intervention in Colombia. *Profile*, 15(1), 27-43.
- Valencia, S., y Montoya, O. (2015). Política educativa y el desarrollo profesional docente en el departamento del Quindío. En J. A. Bastidas y G. Muñoz (Eds.), *Fundamentos para el desarrollo profesional de los profesores de inglés* (pp. 327-361). Pasto: Editorial Universitaria.
- Vargas, A., Tejada, H., y Colmenares, S. (2008). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras (inglés): una lectura crítica. *Lenguaje*, 36(1), 241-275. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v36i1.4863>. Recuperado de <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/443/456>

How to reference this article: Sierra Ospina, Nelly (2020). Relatos y experiencias de profesores colombianos de inglés sobre el Programa Nacional de Bilingüismo: tres retratos que forjan su recorrido de formación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 115-135, <http://www.doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a03>.

GOVERNMENTAL PROFESSIONAL DEVELOPMENT INITIATIVES FOR THE IMPLEMENTATION OF LANGUAGE POLICIES AND CURRICULUM GUIDELINES: SECONDARY SCHOOL TEACHERS' EXPERIENCES, CHALLENGES AND VIEWS

INICIATIVAS GUBERNAMENTALES DE DESARROLLO PROFESIONAL PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y LINEAMIENTOS CURRICULARES: EXPERIENCIAS, DESAFÍOS Y OPINIONES DE MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

LES INITIATIVES GOUVERNEMENTALES DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONEL POUR L'IMPLEMENTATION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES ET DES LIGNES DIRECTRICES CURRICULAIRES: EXPÉRIENCES, DÉFIS ET AVIS DES ENSEIGNANTS DE L'ÉDUCATION SECONDAIRE

137

Ana María Sierra-Piedrahita

M. A. in Secondary and Continuing Education, University of Illinois at Urbana-Champaign, USA, Ph. D. in Curriculum and Instruction, University of Wisconsin, Madison, USA. Associate professor and researcher, School of Languages, Universidad de Antioquia (Colombia), member of the research group on Culture, Identity and Language Education, Universidad de Antioquia. Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia, Calle 70 N.º 52-21, Medellín, Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-3051-1958> ana.sierra@udea.edu.co

Paula Andrea Echeverri-Sucerquia

M. S. and Ph. D. Education (Curriculum and instruction), Southern Illinois University, USA. Full-time teacher educator and researcher, School of Languages, Universidad de Antioquia (Colombia). Member of the research group on Culture, Identity and Language Education,

ABSTRACT

A case study was conducted to explore public secondary school teachers' perspectives, practices, and experiences concerning the design and implementation of the English curriculum, as well as the professional development offered by the government in order to implement language policies and curriculum guidelines in the city of Medellin, Colombia. The study lasted one year and included a survey, the analysis of curriculum documents from five selected institutions, and focus group interviews as data collection instruments. Results indicate that the initiatives provided by the government have not been effective in supporting teachers in this endeavor as they have been very limited in terms of curriculum design, and reflect a technical view of teacher learning. In addition, several contextual and social factors have tremendously affected the implementation of language policies and curriculum guidelines in schools. Besides, teachers point to several needs, including that they have more time to appropriate and implement reforms, that they be included in policy-making as affected parties, that professional development initiatives be freed from political and economic interests and that they be offered a preparation that combines improving their language proficiency, English teaching methodologies and curriculum design.

Keywords: curriculum development; language policy; professional development; in-service teachers; public schools; English teaching.

RESUMEN

El presente estudio de caso se propuso explorar las perspectivas, prácticas y experiencias de maestros en instituciones públicas de educación básica secundaria sobre el diseño y la implementación del currículo de inglés, así como el desarrollo

Received: 2018-08-03 / Accepted: 2019-08-01 / Published: 2020-01-28

<http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a13>

Universidad de Antioquia.

<https://orcid.org/0000-0002-0660-1363>

paula.echeverri@udea.edu.co

profesional ofrecido por el gobierno para implementar políticas lingüísticas y directrices curriculares en la ciudad de Medellín, Colombia. El estudio se realizó a lo largo de un año, en el cual se aplicó una encuesta, se analizaron documentos curriculares de cinco instituciones seleccionadas, y entrevistas en grupos focales como instrumentos de recolección de datos. Los resultados indican que las iniciativas dadas por el gobierno no han sido efectivas para apoyar a los maestros en su labor, pues han sido muy limitadas en términos de diseño curricular, y reflejan una visión técnica de la formación docente. Además, varios factores sociales y contextuales han afectado la implementación de las políticas lingüísticas y de pautas curriculares en las instituciones. Por otro lado, los docentes señalan varias necesidades, como el tener más tiempo para apropiar e implementar las reformas, que se les incluya en la formulación de políticas como partes afectadas, que se liberen las iniciativas de desarrollo profesional de intereses políticos y económicos y que se les ofrezca una preparación que combine el mejoramiento de su competencia lingüística, las metodologías de enseñanza del inglés y el diseño curricular.

Palabras clave: desarrollo curricular; políticas de lengua; desarrollo profesional; profesores en servicio; colegios públicos; enseñanza de inglés.

RÉSUMÉ

Cette étude de cas a été menée afin d'explorer les perspectives, les pratiques et les expériences d'enseignants d'écoles secondaires publiques de Medellín suite à l'implémentation du curriculum d'anglais langue étrangère et au développement professionnel offert par le gouvernement comme faisant partie des politiques linguistiques et des directrices curriculaires. Cette étude s'est déroulée sur un an au cours de laquelle nous avons collecté les données suivantes: un questionnaire auprès des acteurs, l'analyse des documents curriculaires de cinq institutions scolaires et des entretiens de groupe. Les résultats montrent que les initiatives du gouvernement pour appuyer les enseignants n'ont guère été probantes. En effet, quant à la conception curriculaire, celles-ci sont très restreintes et traduisent une vision technique de la formation des enseignants. De plus, plusieurs facteurs sociaux et propres au contexte affectent énormément la mise en place des politiques linguistiques et des orientations curriculaires. Par ailleurs, les enseignants invoquent différents besoins: celui de disposer de plus de temps pour élaborer les réformes et les mettre en place; celui d'être inclus dans la prise de décision sur les politiques qui influencent leurs pratiques; celui de séparer les initiatives de formation professionnelle des intérêts politiques et économiques, et celui d'une formation qui leur permette d'actualiser leur compétence linguistique en anglais, leurs méthodologies d'enseignement et la conception curriculaire.

Mots clés : développement curriculaire; politiques linguistiques; développement professionnel; enseignants en exercice; écoles publiques; enseignement d'anglais.

This article reports some of the findings of a study conducted by the authors to explore public secondary school teachers' perspectives, practices, and experiences concerning the design and implementation of the English language curriculum in the city of Medellin, funded by Universidad de Antioquia through the Committee for Research Development (Comité para el Desarrollo de la Investigación —CODI—).

Introduction

Given the status of the English language around the world, Colombia, like many other countries, has adopted educational policies and programs to promote English learning as a way of facilitating its population's access to the global economy and further the country's economic development (Gómez-Sará, 2017). However, high-school students and teachers' English proficiency fall short of government expectations. According to English proficiency exams conducted by the national and local government, there is evidence of low proficiency levels among students and teachers. In response to this issue, throughout the last 14 years, the national government has launched four programs to promote the teaching and learning of English across the country. The last of those programs was named Bilingual Colombia 2014-2018, which, as with the previous ones, proposes a way of improving English teaching and learning processes in public institutions by having teachers and administrators go through a series of tasks.

To improve teachers and students' proficiency levels, several strategies have been implemented by the government. For instance, students from ninth to eleventh grade have been offered English courses, schools have been provided with material and technological resources to improve teaching, and there is a flexible and adaptable curriculum to guide the instruction of English. Additionally, teachers have been provided with immersion programs and professional development initiatives through partnerships with private and public universities and the local government. This last strategy is not sufficient if it is not linked to teachers' preparation to revise, design or adapt the curriculum according to the government's expectations, and language teaching and learning trends. Subject matter knowledge is not enough to teach it, and reaching the expected proficiency level also requires the knowledge and ability to develop curricula and syllabi that favor students' English language learning.

A review of the Colombian literature, conducted by the authors in well-known indexed journals in the

field, shows that there is not enough information on how public secondary school teachers conceptualize, revise, adapt or design the curriculum for the English area. Most research conducted has focused on: a) reviewing and proposing a new curriculum in public schools (e.g. Cadavid, 2003; Clavijo, Guerrero, Torres, Ramírez, & Torres, 2004; Ordóñez, 2011; Ortiz, Camelo, Martín, Sarmiento & Ruiz, 2006); b) proposing the implementation of a methodological strategy as the central part of the curriculum (e.g. Gaona, Suárez & González, 2001; Vargas & Abouchaar, 2001); c) designing and implementing a curriculum unit in a course of a teaching program at a public university (Ariza, 2004); d) proposing curricular changes through collaborative inquiry among teachers in a public school (Aguirre Garzón, 2018); and e) proposing a professional development program in a university program to implement a new curriculum (Ferrer- Ariza & Poole, 2018).

Consequently, this study seeks to explore the perspectives, experiences and challenges that public secondary school teachers have regarding curriculum development and implementation in Medellin. In this sense, it seeks to answer the following research question: What are the perspectives, experiences and challenges that English teachers in public schools in Medellin identify in relation to curriculum design and implementation in their institutions? This question implies looking at the professional development that teachers have been offered to be able to work on curriculum design and implementation in their schools, which is the focus of the present article. The results of the study concerning teachers' perspectives about the English curriculum as well as their practices, experiences and challenges when designing and implementing it are reported in another article.

In this paper, we will first present the theoretical background that guided the study. Then, we will describe the research method utilized and, finally, we will discuss the findings and draw some conclusions for policy implementation and professional development.

Theoretical framework

In this section, we briefly define curriculum development and explain its connection with syllabus design in language teaching. Moreover, we briefly present the curriculum model that has influenced curriculum and syllabus design in language teaching and explain why these processes need to be supported by teachers' professional development for an adequate implementation of language policies and curriculum guidelines in the current educational reform.

Language curriculum development is an aspect of the broader field of curriculum development or curriculum studies that has to do with the processes of designing, revising, implementing and evaluating language programs. Curriculum development consists of determining learners' needs, analyzing the context, considering the impact of contextual factors, planning learning outcomes, organizing a course, selecting and preparing teaching materials, providing effective teaching, and evaluating the program (Richards, 2001). In language teaching, the history of curriculum development begins with the notion of syllabus design —one aspect of curriculum development that emerged as a major factor in language teaching due to changes in approaches/methods to language teaching (Richards, 2001). In this sense, different types of approaches to foreign language syllabus design are found in the literature, such as a structural syllabus, notional/functional syllabus, situational syllabus, skill-based syllabus, content-based syllabus, task-based syllabus, communicative syllabus, etc. (Rahimpour, 2010; Woods, Luke & Weir, 2010). This reflects a change of paradigm towards a sociolinguistic model focusing on communicative language teaching (Woods, et al., 2010). However, a renewed interest in teaching English, given its status as a global language and changes in the purposes for which people studied English, influenced the growth of language curriculum development (Richards, 2001; Woods, et al., 2010).

Curriculum models, such as the outcome-based model, process-based model, and traditional

content model, have offered different approaches to what should be taught and learned. Consequently, elements of major curriculum models are reflected in the curriculum development and syllabus design of school (Woods, et al., 2010). In the case of the construction of English curricula, Tyler's classical model from the end of the 1940s is dominant (Pennycook, 1990); in this model, a series of plans oriented towards the accomplishment of a specific objective is prescribed. For instance, the correct use of a linguistic structure (when language is seen as an end), or effective performance in a communicative situation (when language is seen as a means). It could be stated that those who share this way of conceptualizing the curriculum are not interested in understanding or explaining the meanings and the interactions that mediate educational processes and neither the practices that take place in institutions every day.

According to Richards (2001), since the 1980s, curriculum development processes such as needs analysis, context analysis, goal setting, syllabus design, material design, evaluation, and teacher preparation, are central in language program design. That is, curriculum development is no longer seen as the technical, rationalist and linear approach of Tyler's model. Focusing on the interrelated processes that make up curriculum development, to revise and (re)design language teaching curricula, requires putting teachers at the center of the planning and decision-making process in schools (Richards, 2001). However, the role of language teachers has so far largely been one of consumers or implementers of others' curricula and syllabi, instead of being the designers of their own (Bell, 1983 as cited in Rahimpour, 2010), as this study has found.

To change this situation —while considering that knowledge about language teaching and learning is tentative and incomplete, and that language teachers require opportunities to update their knowledge (Richards & Farrell, 2005) and skills— teachers need to make use of their professional knowledge to make informed decisions about teaching and learning. That is, they should have or develop the

professional capacity to interpret, adapt and adjust curriculum content, considering particular school's context and students' characteristics, background and progress. They should keep a balance between centralized standards, curriculum mandates and professional decision making (Woods, et al., 2010). Consequently, they should be equipped with the skills and knowledge to (re)design their own curricula and syllabi (Rahimpour, 2010), and in this way show professional expertise, mostly in the ongoing educational reform trend. Initiatives for professional development can provide teachers with the opportunity to update and expand such knowledge and skills.

Educational reform and professional development

The literature regarding professional development shows that there is a general agreement among researchers and scholars that professional development needs to be designed in a way that supports educational reform. Educational reformers have realized that teachers are the most important agents of change and their professional development should be a key component in any reform initiative to ensure its effectiveness (Villegas-Reimers, 2003). Therefore, the success of educational reform initiatives depends to a great extent on how qualified and effective teachers are (Day & Sachs, 2004; Garet, Porter, Desimone, Birman & Kwang, 2001) as well as how motivated, knowledgeable and skillful they are (Day & Sachs, 2004).

However, in Colombia, and particularly in Medellin, as the results of this study indicate, most in-service language teachers in schools have not been offered professional development programs by the government to help them develop the knowledge and skills to (re)design and implement a curriculum that favors students' learning. When they have experienced a different type of professional development concerning curriculum development and implementation, this has been thanks to the efforts of some scholars in the language teaching field to provide them with such an opportunity (e.g. Aguirre Garzón, 2018; Cadavid, 2003; Clavijo et al., 2004;

Chaves & Guapacha, 2016; Gaona, Suárez & González, 2001; Giraldo, 2014; Ordóñez, 2011; Ortiz et al., 2006; Vargas and Abouchaar, 2001).

Therefore, what most in-service teachers have been offered throughout the years are traditional professional development initiatives, based on a technical view of teachers' learning and development (Sierra-Piedrahita, 2016) that do not contribute much to their learning (Fullan, 2001; McCotter, 2001; Randi & Zeichner, 2004), and "rarely provide sufficient follow-up and support for meaningful and lasting improvement" (Lieberman & Wood, 2001, p. 174). They have been trained to implement reforms for which they are normally told what to teach and how to teach it (Robertson, Samoff, Sleeter, Tatto, & Torres, as cited in Zeichner, 2011), as is the case with the program Colombia Bilingüe 2014-2018. Within this reform —mostly through courses and workshops— teachers have been instructed regarding the content and methodologies specified by policymakers, how the reform works, and how it should be implemented in schools (Avalos, 2004; Sierra-Piedrahita, 2016), normally with an imposed curriculum. The challenge of implementing a new curriculum becomes greater for teachers because they have not been invited to participate in its design, and almost no time has been devoted to preparing them for its implementation (Avalos, 2004). Thus, language teachers in schools normally teach a scripted and prescribed curriculum, because the professional development they receive does not prepare them to (re)design their own school curriculum paying attention to the needs, interests and specific contexts of their students. In addition, they are not given the resources to embark on such task.

Clearly, teachers need to learn a significant amount in order to carry out the type of instruction that leads to the type of student learning that reformers contemplate (Ball & Cohen, 1999). The literature about professional development indicates that the view of professional development for teachers is changing from a technical model to a teacher learning model in which teachers are seen as intellectuals who can generate knowledge through constant

examination of their practice. For the national and local government and many schools, the adoption of new forms of professional development is not considered and, as discussed above, teachers still experience traditional forms of professional development. Besides, they are not invited to play the active role they could be playing in their own professional development (Richards & Farrell, 2005). Therefore, professional development, as conceived and designed by the government today, has a remote possibility of significantly impacting teachers' knowledge and skills, and students' performance (Elmore, 2002).

Language teachers in schools should be able to make informed decisions about curricula, and the professional development programs they are offered must contribute to their preparation and direction in this sense. Preparing them to be able to maintain a balance between the interests of reformers, their own needs and interests as professionals (Day & Sachs, 2004 as cited in Sierra-Piedrahita, 2016; Martin, Kragler, Quattroche, & Bauserman, 2014), students' interests and needs (Martin et al., 2014), and their contexts and realities, is paramount. The findings of this study point to these fundamental issues.

142

Research method

We used a qualitative case study to understand English language curriculum design and implementation in secondary schools, and the professional development teachers received for such an endeavor. A case study is a research process that entails the study of an issue that a researcher explores through a case within a bounded system, meaning a context or a setting (Merriam, 1998; Stake, 2005, 2006). Our research focused on the case of English language curriculum design and implementation in secondary schools. We wanted to understand the perspectives, experiences and practices of secondary school teachers when designing and implementing the English curriculum in their schools and the preparation they received to carry out this task, by interpreting the meaning of the issue for the teachers involved (Merriam, 1998), understanding its

complexities (Stake, 2005), and considering the specific contextual conditions and activities that needed to be understood.

Data collection

Data were collected through a survey, document analysis, and focus group interviews. The survey was applied to 75 secondary school English teachers out of a pool of 610 teachers who were hired in government schools. The survey, applied through SurveyMonkey, gave us quantitative information to characterize the population and their beliefs about curricula and curriculum design practices and experiences (see appendix with the questions that were included in the survey). The document analysis was conducted in five selected urban schools. The criteria used to select these schools were: those with a greater number of teachers who participated in the survey, diversity in their geographic location, and access —i.e. schools that have been part of previous research projects with colleagues from our Language Teacher Education Program, or that were practicum sites for our pre-service teachers in our Teacher Education Program. We analyzed their institutional documents such as their Proyecto Educativo Institucional, —PEI— area plans and curricular guidelines to identify the theoretical and methodological elements that teachers consider when designing the English curriculum, and to identify the prevailing curricular structures in public schools. Finally, five focus group interviews were conducted with teachers from the selected institutions who willingly accepted to participate after signing a consent form. The number of teachers from each institution oscillated between three and eight, for a total of 21 teachers. Interviews were conducted not only to expand on the information obtained through the survey and the document analysis, but also to understand their beliefs, experiences and practices concerning curricula and curriculum design, their professional development experiences and needs, the preparation they were offered to respond to policies and curriculum guidelines, and the factors

that affected the implementation of those policies and curriculum guidelines in their schools.

Data analysis

Data from the survey was analyzed using SurveyMonkey. Data from the schools' curriculum documents and the focus group interviews were systematized and analyzed following an inductive and deductive approach and according to the recommendations of various authors such as Burnaford et al. (2001) and Anderson et al. (1994), by which data is categorized and organized by relevant themes according to this study's research question. We read the data several times to identify themes across the different sources of data, which helped us to establish preliminary and final categories. We wrote analytical notes based on what we found in the data and compared and contrasted categories to establish a relationship among them and to build interpretations. To guarantee validity and trustworthiness in interpretations, we triangulated the different sources of data. To be able to manage the amount of information we collected, we used NVivo, a software package used for qualitative data analysis.

Results

In this section, as stated above, we report only the results of the study concerning the professional development teachers have been offered by the government to implement language policies and curriculum guidelines. Three themes emerged from the data analysis: professional development initiatives offered to teachers for curriculum design and their characteristics, factors that affect the implementation of language policies and curriculum guidelines, and teachers' views about policies and the government's professional development initiatives. It is important to clarify at this point that the evidence presented in this section comes from the focus group interviews, because it was through the teachers' voices that we could clearly expand on and understand the information obtained through the other data sources concerning their experiences and challenges in terms of professional development for curriculum design and implementation.

Professional development offered to teachers for curriculum design and its characteristics

The preparation teachers have received has been provided by a myriad of public and private institutions such as Casa del Maestro, Caja de Compensación Familiar Comfenalco, universities, publishing houses, José Félix de Restrepo high school (INEM), and the Secretary of Education's Office. These initiatives have focused on improving language proficiency, using Information and Communication Technologies (ICT's) and preparing immersion experiences, but have been very limited in terms of curriculum design. Teachers complain about these initiatives because, in many occasions, they have been promised a course or workshop on language teaching methodologies, but these end up being pure grammar courses or language preparation courses with an emphasis on a particular textbook, or just courses and workshops to complete hours for a publishing house to promote their publications. Due to the focus of these initiatives, many teachers have come to believe, for instance, that the workshops they have attended in the past and that are sponsored by publishing houses and taught by native speakers to promote and sell their textbooks, are better than the workshops offered by these public or private institutions, because at least they are ludic and do not focus on grammar topics.

Teachers believe that what they have learned in these professional development initiatives—which normally translate into workshops and courses—is not significant because these are short-term and not continuous. Courses, for instance, had been offered every four years. Moreover, when they have been invited to participate in long-term initiatives, such as Expedición Currículo—an initiative being implemented in the institutions at the time we conducted the study—they felt that, as with short-term initiatives, these were intended to complete a large number of hours and assignments, but not to learn about teaching methodologies and teaching strategies. The following quote illustrates this issue:

I told the girl who was in charge of Expedición Curricular: "No, I don't want to [attend], do not count on me, I don't want to go there to complete a bunch of hours and assignments and a bunch of things, no." You go there thinking that you are going to improve your methodology and [teaching] strategies and all that, but you end up completing a bunch of hours for a publishing house. (I.E.2)

In addition, programs are limited to ambitious courses with many requirements in terms of admission, weekly attendance, and assignments. Concerning admission requirements, for instance, teachers were offered a trip to Washington as an incentive to participate in courses and improve their language proficiency level, but to access this possibility one of the requirements was not to be close to the age of retirement. Therefore, teachers felt rejected or discriminated against, given that they would be still teaching for many years before they actually would retire. Another admission requirement was to have a minimum of five years of teaching experience, which left many of them unable to access training programs. In terms of assignments, the programs were neither flexible, nor offered under conditions teachers considered adequate to be able to participate, such as appropriate schedules and types of assignments. For instance, they had to submit a large number of grammar exercises from textbooks and online platform exercises. Here is what one of the teachers expressed about course schedules and assignments:

I went twice and time was definitely not sufficient in the first week because there was a lot of work and I also had a lot of work at home. So when I saw the amount of homework they assigned that first week, with the [online] platform, and that I had to be there from 8 am to 2 pm, I thought, this is impossible. I quit because of that. (I.E.3)

With so many grammar assignments, graduation requirements and hours they had to invest in courses, teachers felt they were not learning things for immediate application in their classrooms, which discouraged them from attending.

Look, the course I attended was offered by [one university], and there was a bunch of homework. And to graduate you have to submit a project. So, I said to myself: "Do

I come here to learn new/different things to implement them in the classroom or do I come to study grammar again?" So I'd rather stay home. (I.E.1)

Other issues that characterized courses and discouraged teachers from attending were that many of them were consistently taught in Spanish and many instructors, according to the teachers, did not have an adequate language proficiency level, to the point that sometimes teachers felt they needed to correct their instructors' language mistakes. This issue discouraged teachers from attending courses because they felt they did not have good English language models to follow or to learn from.

Factors affecting the implementation of language policies and curriculum guidelines

Several factors affected the implementation of curriculum guidelines in public secondary schools, some are related to the school context and others to the social context. In terms of the school context, most primary school teachers are not qualified to teach English; therefore, secondary school teachers do what they can with their students' limited knowledge of the language once they move to secondary grades. As a result, students do not have the English language proficiency level they are expected to acquire. Moreover, in primary schools, students are only taught one hour of English per week, an insufficient amount of time that tremendously affects what they are able to learn. In addition, in many schools English is not even taught in primary grades, when this is clearly the basis for their learning process. To aggravate the situation there is the constant missing of classes due to different extracurricular activities, affecting students' continuity in learning the language. Moreover, teachers do not have sufficient resources to teach English. The following quote illustrates the current situation in schools with the implementation of the English standards set by the national government and the local curricular initiative Expedición Curricular:

Right now [the policy] is not applicable here, because of the lack of English teachers in elementary schools and the limited amount of hours of English

instruction per week [...] Also, right now in secondary schools, it is impossible to implement that curriculum plan [Expedición Curricular] because the content they want us to teach in 6th grade we are hardly teaching them in 8th grade [...]. Yesterday, we were revising the Expedición Curricular document and we concluded that it requires us to teach the simple past in 6th grade when in reality we are teaching that in 8th grade [...] And here we are not taking into account that half of the class has difficulties in understanding simpler topics. So, right now it is impossible to apply that curriculum plan [...]. [Moreover] the Ministry of Education does not assign English teachers for primary schools. English hours in schools are not enough, resources are not enough, [and] the training for teachers is not enough. (I.E.4)

Teachers are specific about the kinds of resources they need and point to the lack of technological resources to support the teaching of English.

We need to increase the possibility of using ICT in the institution and [the government] should make sure that institutions are well equipped with a good English lab or at least that teachers have access to an audiovisual lab and that the children also have access to computers and all that. (I.E.5)

Students' lack of motivation and apathy towards learning English is also evident, which affects their commitment to learn. Too often, teachers do not know what to do in terms of methodology to change this reality. Besides, the number of students per group is also an issue to consider, as expressed by one of the teachers:

Teachers should be better prepared [to use different methodologies and teaching strategies] [...]. We need more hours of English per week. Teaching a language class to a group of 25 students is not the same as teaching a group of 50. That's a difficulty. (I.E.5)

Furthermore, the examination system in schools makes it difficult for students to accomplish the level they are expected to achieve, because they can be promoted to the next grade even if they fail several subjects. Teachers get almost no support from parents to help students improve their school performance, given the fact that most of the time parents are at work, and a great number of students do not have parents and live with other relatives. Some

parents also ask teachers not to be too demanding with their children. One teacher commented on some of these contextual factors and their influence on what they are expected to do with their students:

With the current education system in Colombia it is not possible to achieve the expected proficiency level for students because [...] in 6th grade we have to teach all elementary grades intensively, then in 7th grade you keep reviewing topics because of the amount of hours of English in schools, three hours per week, and because there is no opportunity for practicing English [...], plus the evaluation system does not help [as students can fail many subjects and still pass the grade]. (I.E.2)

Therefore, the reality is that many contextual factors affect the implementation of policies in schools, but at the same time, and most of the time, many social factors affect this implementation as well. On a daily basis, teachers must focus on what they call the social part of education so that students do not end up involved in drugs, gangs, prostitution, etc. They do not perceive their work as free of the influence of student's social reality and this has big repercussions on what they are able to achieve with their students. Apart from teaching them the language, they feel that they need to rescue their students from bad social influences outside of school, a job that many of them have to do without parents' support. As one teacher explains: "education has changed and has become a social work to rescue students from so many things outside [of school] that are more interesting for them [such as drugs, gangs, etc.].” (I.E.2).

In addition, they have to face and deal with other issues such as students' affective and learning problems, poverty, hunger, domestic violence, early pregnancies, etc. In this respect, one teacher commented on the social problems they have to deal with while at the same time trying to teach English, making their work more difficult:

Then there is the social part which is a huge problem. And achieving the English level [we are expected to achieve] seems like unreal. So, one does both things at the same time, intervenes the social part and tries to teach the English competencies, but achieving something with English is very difficult because the [social] problems are huge. (I.E.4).

Clearly, school-related and social contexts have had an enormous impact on the work of teachers as they try to implement language policies and curriculum guidelines. However, this implementation has also been hindered by the way the policies were conceived, and the way teachers have been prepared to accomplish such task, as will be explained in the next section.

Teachers' views about language policies and the government's professional development initiatives

The implementation of policies is linked to professional development initiatives as it is assumed that if teachers participate in such initiatives, they will be able to implement policies quickly and effectively. Nonetheless, this has not been the case in schools in the city. The way in which the policies were conceived has hindered their implementation, despite the government's efforts to prepare teachers for this task. Below we list the reasons provided by the teachers to explain this situation.

146

First, teachers question the lack of communication between the national and local government and teachers. They manifested that the Ministry of Education or the local government only come to them to inform them about the English standards or curricular initiatives they want to implement, but there is a lack of continuity in their visits and dialogue between them is nonexistent. They are not asked about the policies that they are required to implement, so these policies end up being completely decontextualized and designed for other realities and contexts, rather than public schools. Teachers consider that although the people involved in governmental initiatives are talented, they do not know the schools' realities and the social and contextual issues that affect them, all of which have an effect on what can be achieved with the students. The same occurs with the professional development initiatives teachers are offered. They are invited to participate to be able to implement the policies or curriculum guidelines created by policymakers, however, the initiatives are not

significant for them because they are decontextualized and do not consider their needs and interests, for instance, in terms of curriculum development.

Second, the national or local government does not give teachers sufficient time to appropriate and implement one initiative or reform and observe its results, and in the middle of its implementation they are asked to implement a new change. Teachers believe this happens because policymakers easily assume that a plan does not work, or because they realize that achieving a high language proficiency level is an impossible goal. Proof of this is that the country's deadline to become bilingual has been extended. One teacher expressed the following about the implementation of policies:

[...] if from the Secretary of Education they are proposing a new change, it is because they see that this is not working. They see that they are not accomplishing what they wanted. [...] I think that we have invested two years in the recontextualization project, which consisted in reorganizing the curriculum according to the school context and taking into account the standards set by the Ministry of Education and what the students have to achieve at the end of their learning process. What is proposed is good, but now we have Expedición Currículo and we have invested very little time in the recontextualization project, [...] We have invested two or three years in this project and now they [the government] is modifying things because it supposedly didn't work, but we are not given enough time, we are asked to change things while we are implementing them so we are not giving adequate time to projects and processes. (I.E.4)

In general, teachers believe that the plan to make the country and the city bilingual has been a failure, and that such a goal was unrealistic or almost impossible to achieve considering the actual factors and resources in public schools.

Third, there are always political and economic interests at play in the professional development initiatives teachers are offered. According to teachers, these initiatives have been numerous though not always adequate because they are intended only to account for money invested by politicians in their campaigns or by any political party during their term

in office. Therefore, initiatives are created just to display numbers and account for the millions that have been invested to achieve the expected language proficiency levels in teachers and students. Nonetheless, those strategies failed to meet the goal of improving language proficiency among the targeted population. Furthermore, some teachers questioned the fact that in order to account for the huge amount of money invested in courses and workshops, too often elementary and secondary school teachers—including those who did not participate in the initiatives—were called to accept class materials as presents. In addition, those in charge of the initiatives almost begged teachers to participate in courses because, as stated above, teachers did not feel motivated to do so because these are not planned to respond to their needs and interests, and are ambitious in terms of their requirements and assignments, as one teacher stated:

I mean the courses can be good [...] but the financial part is also there with the Nutresa Group, [for example], and when the National Bilingual program was launched that was super big. EAFIT University was in charge of the program, the Nutresa Group invested money. The government was also there represented by the city mayor. So, there is a lot of money invested there so money needed to be justified in courses. They called us and gave us presents. They almost begged us to be in those [courses] so that the money could be justified. But those courses were very ambitious, [...] extremely long and we had to respond to some virtual hours, in fact, it was like doing a master's program. (I.E.3)

Another teacher, for instance, associates the short duration of courses they have been offered to these being a mere requirement to be fulfilled in order to account for the money granted by the government.

[...] We need initiatives that are continuous because those offered by the Ministry of Education last only two or three months and that is it. And what is curious about this is that what they are looking for is to spend the money [that was invested] so [this is why] nothing is accomplished. (I.E.1)

All these issues have led teachers to consider the type of professional development they require to be able to implement the policies and curriculum

guidelines in their schools and help their students achieve the expected language proficiency level. They need preparation that focuses on improving their language skills and English teaching methodologies, as well as curriculum design or a combination of these. Some teachers argued that even though they can have a good language proficiency level, they lack, for instance, the knowledge about language teaching approaches that are appropriate for their students' needs, context, and diversity. Being updated is essential for them because many years have passed since they finished their undergraduate programs. Concerning this preparation one teacher describes what they would need or like to find in instructors and professional development initiatives:

If we have the professional that knows about curriculum [design], we don't have the professional who talks about it in English. We need both things. We always have someone who asks us to speak English, and I love to participate in all that because we practice and remember something, but we need people who know [about curriculum design], people who are able to teach a course [about curriculum design] in English. That would be great! That is what we need [...], to integrate both things. (I.E.4)

147

Finally, teachers expressed their desire to have universities with language teacher preparation programs working more closely with public schools to help them articulate teaching and language because these are not included at all in the initiatives offered to them and because they require a strong instruction that is led by specialists who really know about curriculum design.

Discussion and conclusions

In light of new language policies, curriculum guidelines and English teachers' pedagogical practices in public schools, limiting the focus of professional development initiatives to improving teachers' language proficiency level does not seem to contribute to accomplishing the goal of improving English teaching in schools. This study demonstrates the support teachers need to learn about curriculum development and design and language teaching approaches to accomplish not only the expected

language proficiency level but also the job of educating students to succeed in school and in life.

This study also provides insights into the influence of contextual factors in the implementation of policies and curriculum guidelines in public schools. Most of the contextual factors that depend directly on the government, such as the lack of English teachers in elementary schools, insufficient resources to teach English, the examination system, the insufficient or complete absence of hours of English in elementary schools, to name but a few, require immediate action on the part of the national and local government so that the goal of achieving high levels of English language proficiency can become a reality. Since the creation of the National Plan of Bilingualism in 2004, several studies and articles written by different academics in the country have repeatedly demonstrated the effects of contextual factors on the implementation of this policy, although authors refer to these in different ways (e.g. Correa & González, 2016; Gómez-Sará, 2017; Correa et al., 2014; Correa & Usma, 2013; Usma, 2015). Despite the results of these studies and analyses, the government continues to ignore these issues and to believe that the solution to increasing English language proficiency in students and teachers is to provide teachers with English courses or workshops to train them on how a specific methodology works (Avalos, 2004; Sierra-Piedrahita, 2016) or how to use specific materials. Nevertheless, preparing teachers in curriculum design and addressing the factors that interfere with the implementation of policies and curriculum guidelines in public schools are still ignored. In addition, school administrators and teachers neither understand the negative effects of not modifying language teaching approaches in order to reduce students' lack of motivation and apathy towards learning English, nor do they understand the need to reduce extracurricular activities that interfere with classes in schools.

Moreover, the work teachers have to focus on daily in order to minimize the effects of social issues in schools does not favor the implementation of policies

and curricular guidelines. Even though teachers have the desire to work on improving language proficiency among their students, they are still not able to connect social issues to the curriculum and implement other approaches for the teaching of English that would be beneficial for the students, as they could relate their learning with their real lives and realities. Designing a critical curriculum that is supported by critical language teaching approaches could contribute to this task. However, as stated above, this is not the only solution to support teachers in this endeavor. The impact of contextual factors in the implementation of policies and curriculum guidelines also requires immediate attention by the government and administrators in schools (Correa & González, 2016, Correa et al., 2014; Sierra-Piedrahita, 2018).

Furthermore, teachers require enough time to appropriate and implement policies and curricular guidelines. As this study demonstrates, teachers feel frustrated as they have not been able to see the results of the implementation of any curriculum initiative because the government is constantly introducing new programs or curricular changes in the middle of the initiatives' implementation. They perceive this not only as improvisation but also as a way of interrupting processes that could be of benefit to their students. In addition, new programs or curricular changes should be introduced only when these are supported by systematic studies that indicate the need for such a change. Such modifications should not be driven by the agenda of any political party or new government, which normally set unrealistic deadlines to accomplish educational goals.

The appropriation and implementation of policies and curricular guidelines also require constant communication, dialogue and work with teachers. This study indicates that the lack of communication and dialogue between the national and local government and teachers makes teachers feel frustrated, disrespected and hopeless, as they are merely informed about initiatives and expected to implement them. Again, several authors have pointed out the importance of taking into account teachers' views and participation in the formulation of

policies (Ávalos, 2004; Gómez Sará, 2017; Guerrero, 2010; Peláez & Usma, 2017; Shohamy, 2009) and curriculum guidelines. They could contribute significantly given their experience and knowledge of the school context and students' social realities. Teachers want to be considered during the formulation of policies, and want to see themselves as curriculum designers rather than mere implementers.

For language policies and curricular guidelines to be implemented more effectively, teachers require professional development programs that really respond to their interests and needs (Day & Sachs, 2004; Chaves & Guapacha, 2016; Sierra-Piedrahita, 2016), and that support them inside their classrooms so that there is meaningful and continuing improvement of practice (Lieberman & Wood, 2001). It is necessary to offer teachers programs that prepare them to design the English curriculum in their schools and that challenge them to introduce new/other language teaching approaches. However, such preparation cannot consist only of courses, workshops and lectures that are based on a technical view of teachers' learning and development (Sierra-Piedrahita, 2016). These have so far not contributed much to teachers' learning (Fullan, 2001; McCotter, 2001; Randi & Zeichner, 2004), and have not been that effective in supporting teachers in the implementation of national and local policies or curriculum guidelines because of their characteristics, as this study shows it. As Elmore (2002) observes, professional development as it is designed today, in Colombia, has a remote possibility to significantly impact teachers' knowledge and skills, and students' performance.

Therefore, and as several studies in Colombia have demonstrated, in-service language teachers should experience a different type of professional development (see Cadavid, Quinchía & Díaz, 2009; Cárdenas, 2004; Chaves & Guapacha, 2016; Giraldo, 2014; Usma & Frodden, 2003). They can be offered programs that include a combination of different professional development strategies that complement each other to really support teachers in their daily practices and specific contexts (Loucks-Horsley et al., 2003; Sierra-Piedrahita, 2018).

Furthermore, these should be long-term and continuous (Day & Sachs, 2004, Martin et al., 2014; Long, 2014; Richards & Farrell, 2005) and should not end when the incumbent administration ends its term in office. In addition, these should not discriminate against certain teachers in their admission requirements. Assignments should also be significant for teachers; that is, related to their daily practice and with immediate applicability. Finally, programs' agendas cannot be guided by the economic interests of political parties, or by their desire to justify the amount of money invested in such programs. As demonstrated by this study, programs whose interests are guided by political and economic interests—and not by a real desire to support teachers in the implementation of curriculum guidelines and to respond to their interests and needs—end up interfering with attempts to implement curricular initiatives, as well as discouraging teachers from participating in professional development initiatives that would help them assume new challenges in their classrooms.

149

Curriculum development is an activity that normally poses big challenges to teachers. Many of them lack knowledge of the different components of the curriculum and how these should be articulated to create a pertinent curriculum that responds to students' needs and to a particular context. Moreover, teachers very frequently work on the design of the curriculum only because the national or local government or administrators demand that they do so, and not because they are convinced of the importance of designing a pertinent curriculum that can guide their students' work. If, as Richards (2001) observes, the success of the teaching and learning process depends on various processes of planning and implementation when developing a curriculum, then it is the job of policymakers and teacher educators to support teachers in this journey, as teacher themselves expressed in this study. Taking into account teachers' perspectives, practices and challenges, we can propose alliances between universities and public institutions with the purpose of improving not only teachers' learning processes but also students' learning processes inside public institutions and, as

a result, offer students a better education to succeed in life. To carry out this fundamental task and execute the type of instruction that leads to the type of student learning that reformers contemplate (Ball & Cohen, 1999), language teachers need to learn a great deal about the processes involved in curriculum development. Hopefully this study can contribute to begin this journey.

References

- Aguirre Garzón, E. A. (2018). Unlicensed EFL teachers co-constructing knowledge and transforming curriculum through collaborative-reflective inquiry. *PROFILE, Issues in Teachers' Professional Development*, 20(1), 73-87. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.62323>.
- Anderson, G. L., Herr, K., & Nihlen, S. A. (1994). *Studying your own school: An educator's guide for qualitative practitioner research*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ariza, A., (2004). Curricular units: Powerful tools to connect the syllabus with students' needs and interests. *PROFILE, Issues in Teachers' Professional Development*, 5(1), 140-156.
- Avalos, B. (2004). CPD policies and practices in the Latin American region. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 119-145). Glasgow, UK: Open University Press.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Towards a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Burnaford, G., Fischer, J., & Hobson, D. (2001). *Teachers doing research: The power of action through inquiry*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cadavid, C. (2003). Teaching English in primary school through a spiral thematic curriculum. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 8(14), 81-97.
- Cadavid, C., Quinchía, D., & Díaz, C. (2009). Una propuesta holística de desarrollo profesional para maestros de inglés de la básica primaria. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(21), 135-158.
- Cárdenas Beltrán, M. L. (2004). Las investigaciones de los docentes de inglés en un programa de formación permanente. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 9(1), 105-135.
- Chaves, O., & Guapacha, M. E. (2016). An eclectic professional development proposal for English language teachers. *PROFILE, Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 71-96. <https://doi.org/10.15446/profile.v18n1.49946>
- Correa, D., & González, A. (2016). English in public primary schools in Colombia: Achievements and challenges brought about by national language education policies. *Education Policy Analysis Archives*, 24(83). <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2459>.
- Correa, D., Usma, J., & Montoya, J. C. (2014). El Programa Nacional de Bilingüismo: un estudio exploratorio en el departamento de Antioquia, Colombia [National Bilingual Program: An exploratory study in the Department of Antioquia, Colombia]. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 19(1), 101-116.
- Correa, D., & Usma, J. (2013). From a bureaucratic to a critical-sociocultural model of policymaking in Colombia. *HOW*, 20(1), 226-242.
- Clavijo Olarte, A., Guerrero Melo, C. H., Torres Jaramillo, C., Ramírez Galindo, L. M., & Torres Mesa, N. E. (2004). Teachers acting critically upon the curriculum. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 9(15), 11-41.
- Day, C. & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: Discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 1-32). Glasgow: Open University Press.
- Elmore, R. F. (2002). *Bridging the gap between standards and achievement: The imperative for professional development in education*. Washington, DC: Albert Shanker Institute.
- Ferrer Ariza, E., & Poole, P. M. (2018). Creating a teacher development program linked to curriculum renewal. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(2), 249-266. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.67937>
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd Ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Gaona, E., Suárez, L., & González, H. (2001). Becoming an efficient reader: A proposal for a school curriculum. *PROFILE, Issues in Teachers' Professional Development*, 2(1), 37-41.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Kwang, S. Y. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Giraldo, F. (2014). The impact of a professional development program on English language teachers' classroom

- performance. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1), 63-76. <https://doi.org/10.15446/profile.v16n1.38150>
- Gómez Sará, M. M. (2017). Review and analysis of the Colombian foreign language bilingualism policies and plans. *HOW*, 24(1), 139-156. <http://dx.doi.org/10.19183/how.24.1.343>
- Guerrero, C. H. (2010). The portrayal of EFL teachers in official discourse: The perpetuation of disdain. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 12(2), 34-49.
- Lieberman, A., & Wood, D. (2001). When teachers write: Of networks and learning. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters* (pp. 174-187). New York, NY: Teachers College Press.
- Long, R. (2014). Federal investments in professional development: What do 50 years of experience tell us about what it takes to make a difference? In L. Martin, S. Krugler, D. Quattroche, & K. Bauserman (Eds.), *Handbook of professional development in education: Successful models and practices, PreK-12* (pp. 22-41). New York, NY: The Guilford Press.
- Loucks-Horsley, S., Love, N., Stiles, K. E., Mundry, S., & Hewson, P. (2003). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Martin, L., Krugler, S., Quattroche, D., & Bauserman, K. (2014). *Handbook of professional development in education: Successful models and practices, PreK-12*. New York, NY: The Guilford Press.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Revised and expanded from "Case study research in education". San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- McCotter, S. S. (2001). Collaborative groups as professional development. *Teacher and Teacher Education*, 17(6), 685-704. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00024-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00024-5)
- Ordóñez, C. L. (2011). Education for bilingualism: Connecting Spanish and English from the curriculum, into the classroom, and beyond. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 13(2), 147-161. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00024-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00024-5)
- Ortiz, A., Camelo, M., Martín, M. N., Sarmiento, M., & Ruiz, M. (2006). Revising a foreign language curriculum: A challenging and enhancing experience at a public school in Bogotá. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 7(1), 9-29.
- Peláez, O., & Usma, J. (2017). The crucial role of educational stakeholders in the appropriation of foreign language education policies: A case study. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 121-134. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.57215>
- Pennycook, A. (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)
- Rahimpour, M. (2010). Current trends on syllabus design in foreign language instruction. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1660-1664. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.254>
- Randi, J., & Zeichner, K. M. (2004). New visions of teacher professional development. In M. Smylie & D. Miretzky (Eds.), *Developing the teacher workforce* (pp. 180-221). Chicago, IL: Chicago University and Chicago Press.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shohamy, E. (2009). Language teachers as partners in crafting educational language policies? *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22), 45-67.
- Sierra-Piedrahita, A. M. (2016). Contributions of a social justice language teacher education perspective to professional development programs in Colombia. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 203-217. <https://doi.org/10.15446/profile.v18n1.47807>
- Sierra-Piedrahita, A. M. (2018). Changing teaching practices: The impact of a professional development program on an English language teacher. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(1), 101-120. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n01a08>
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (3rd Ed.), (pp. 443-466). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York, NY: The Guildford Press.
- Usma, J., & Frodden, C. (2003). Promoting teacher autonomy through educational innovation. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 8(14), 101-132.
- Usma, J. (2015). *From transnational language policy transfer to local appropriation: the case of the national bilingual program in Medellín, Colombia*. Blue Mounds, WI: Deep University.
- Vargas, N., & Abouchaar, A. (2001). Project work as the central part of the curriculum. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 2(1), 83-86.

- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. International Institute for Educational Planning.
- Woods, A., Luke, A., & Weir, K. (2010). *Curriculum and syllabus design*. Kelvin Grove, QLD: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00058-0>
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zeichner, K. M. (2011). Teacher education for social justice. In M. R. Hawkins (Ed.), *Social justice language teacher education* (pp. 7-22). Bristol, UK: Multilingual Matters.

How to reference this article: Sierra-Piedrahita, Ana María, and Echeverri-Sucerquia, Paula Andrea (2020). Governmental professional development initiatives for the implementation of language policies and curriculum guidelines: Secondary school teachers' experiences, challenges and views. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 137-152, <http://www.doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a13>



EDUCATIONAL EXPERIENCE

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN UN PROGRAMA DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA CRIOLLO HAITIANA EN CHILE

DEVELOPING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN AN HAITIAN CREOLE
LANGUAGE ACQUISITION PROGRAM IN CHILE

DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE INTERCULTURELLE
DANS UN PROGRAMME D'ACQUISITION DE LA LANGUE CRÉOLE HAÏTIENNE AU CHILI

155

Valeria Sumonte Rojas

Doctora en Educación, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.
Directora del Instituto de Estudios Generales y académica del Departamento de Idiomas, Facultad de Educación, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.
Avenida San Miguel, N.º 3605, Talca, Chile.
vsumonte@ucm.cl
<https://orcid.org/0000-0001-8873-1892>

RESUMEN

El objetivo del artículo es describir los resultados de un programa de adquisición de lengua criollo haitiano, cuyo objetivo era promover la competencia comunicativa intercultural de profesionales chilenos y favorecer la inclusión de las personas migrantes. El programa, basado en la teoría de la competencia comunicativa intercultural y con una duración de 50 horas, inicia con tres sesiones en las que se muestra qué significa el proceso migratorio, se da a conocer el país de origen de los migrantes por migrantes, quienes se constituyen en mediadores lingüísticos, y se exponen aspectos lingüísticos propios del español y del criollo haitiano. Para la recolección de los datos sobre los resultados del programa se usa una entrevista y una prueba de habilidades lingüísticas, dirigida a los participantes, oficiales de la Policía de Investigaciones y profesionales de la salud, las cuales se aplican al finalizar la implementación del mismo. Los resultados dan cuenta de que el programa favorece el vínculo entre individuos culturalmente diferentes, pues está basado en la interrelación de los participantes en igualdad de conocimientos, y promueve la participación de los aprendices en la construcción de su aprendizaje y la anticipación al contexto al cual se enfrentarán. Lo anterior facilita la inclusión de las personas migrantes, cuyo idioma difiere del de la sociedad de acogida, permitiendo mayor posibilidad de insertarse en ámbitos laborales, educativos y culturales.

Palabras clave: inclusión; competencia comunicativa intercultural; migración; adquisición de lenguas; criollo haitiano; Chile.

ABSTRACT

This article aims to describe the results of a Haitian Creole language acquisition program, looking to foster intercultural communicative competence among Chilean officers, and favor migrant inclusion. The program, based on the intercultural communicative competence, had a duration of 50 hours, beginning with three sessions that present what the migration process means, the country of origin of the migrants, delivered by migrants, who then become linguistic mediators, and several linguistic aspects of Spanish and Haitian Creole languages. Data on the results of the program were collected through an interview and a language skills test, administered to the participants, to officers from the Investigation Police, and

Este artículo se origina como resultado de la investigación desarrollada para obtener el grado de doctor en Educación, titulada: "Diversidad lingüística e identidad cultural: el caso del criollo haitiano", en el Doctorado en Educación en Consorcio, Universidad Católica del Maule, Talca (Chile), 15 de marzo de 2019. La investigación fue patrocinada por el Proyecto FONDECYT DE INICIACIÓN 111190448: "Diálogo entre cultura y lengua como elemento facilitador de la inclusión de migrantes adultos no hispanoparlantes que residen en las regiones del Maule y Metropolitana", financiado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT).

Received: 2018-12-11 / Accepted: 2019-07-10 / Published: 2020-01-28

<http://www.doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a09>

to health care practitioners, at the end of its implementation. The results show that the program favors the link between individuals from different cultural backgrounds, since it relies upon the exchange of participants having equally valued knowledge, and promotes the participation of learners in managing their learning and anticipating the context they will face. This facilitates the inclusion of migrant people, speaking a different language from that of the host society, which gives them a greater likelihood to successfully insert themselves in labor, educational and cultural settings.

Keywords: inclusion; intercultural communicative competence; migration; Haitian Creole; language acquisition; Chile.

RÉSUMÉ

Cet article vise à décrire les résultats d'un programme d'acquisition de la langue créole haïtienne, dessiné pour promouvoir la compétence communicative interculturelle des fonctionnaires chiliens et favoriser l'inclusion des migrants. Le programme, basé sur la théorie de la compétence communicative interculturelle et d'une durée de 50 heures, commence avec trois sessions dans lesquelles le processus de migration, ainsi que le pays d'origine des migrants par des migrants qui deviennent médiateurs linguistiques, et des aspects linguistiques du créole espagnol et haïtien sont présentés. Pour la collecte de données sur les résultats du programme, un entretien et un test de compétences linguistiques ont été utilisés, appliqués aux participants, aux officiers de la Police d'investigations et aux professionnels de la santé, appliqués à l'issue de sa mise en œuvre. Les résultats montrent que la méthode d'enseignement et d'apprentissage favorise le lien entre des individus culturellement différents, car elle est basée sur l'interrelation des participants à connaissances égales, et favorise la participation des apprentis à la construction de leur apprentissage ainsi que leur anticipation au contexte auquel ils seront confrontés. Cela facilite l'inclusion des migrants, dont la langue diffère de celle de la société d'accueil, ce qui donne une plus grande possibilité d'accéder au travail, à l'éducation et à la culture.

Mots clés : inclusion ; compétence en communication interculturelle ; migration ; acquisition des langues ; langue créole haïtienne ; Chili.

Introducción

Según António Guterres, secretario de la ONU, “El siglo XXI será el de los pueblos en movimiento” (2008, citado en Moreno, 2013, p. 80). Esto ocurre a nivel mundial, y Chile no es la excepción: con una población cercana a los 18 millones de habitantes, se ha convertido en un polo atractivo para los colectivos migratorios, donde el 6,1 % de la población nacional es inmigrante (Chile, Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2018). En el movimiento migratorio experimentado por el país en estos últimos años (véase Tabla 1), resalta la llegada exponencial de un grupo de ciudadanos no hispanohablante,

como lo es el colectivo haitiano (Navarrete, 2015; Toledo, 2016).

En el año 2002 residían, en el país, 50 personas provenientes de Haití (Santibáñez y Maza, 2015); en 2016 ingresaron 42.000; durante el 2017, el ingreso fue de 113.125 personas, lo que corresponde a un 169 % más de los que ingresaron el 2016. Por lo tanto, actualmente residen en el país 166.233 migrantes haitianos. Lo anterior, sin contar a quienes han llegado posteriormente, donde, por ejemplo, entre enero y marzo de 2018 el ingreso fue de 33.433 personas (Policía de Investigaciones —PDI—, 2018).

Tabla 1 Número de migrantes haitianos en el 2002 en Chile, e ingreso, salida y permanencia en los últimos años

Año	Ingreso	Salida	Permanencia
2002	-	-	50
2013	1.931	203	1.728
2014	3.844	257	3.587
2015	12.256	405	11.851
2016	42.000	1.439	40.561
2017	113.125	4.669	108.456
Total	173.156	6.973	166.233

Fuente: Policía de Investigaciones (PDI, 2018).

157

En relación con la migración hacia la región del Maule (una de las 16 regiones en las cuales está organizado Chile), esta corresponde a 11.474 personas, y en específico hacia la ciudad de Talca, donde se lleva a cabo esta investigación, es de 5.626 personas. Como se muestra en la Tabla 2, el 45 % (725) de la migración haitiana que llega a la región permanece en la ciudad de Talca. Respecto al número de personas que hablan una lengua distinta al español, no hay datos específicos que den cuenta de esta característica.

En términos del país, este grupo migratorio está en quinto lugar de ingreso después de Perú,

Tabla 2 Migración a la región del Maule y a la ciudad de Talca, por país/continente y género

País/Continente	Región del Maule			Ciudad de Talca		
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
África	33	12	45	17	2	19
Asia	213	137	350	88	63	151
Caribe	180	185	365	125	122	247
Centroamérica	113	131	244	59	75	134
Europa	675	585	1.260	350	281	631
Haití	1.207	397	1.604	549	176	725
Norteamérica	193	153	346	97	68	165
Oceanía	19	11	30	10	6	16
País no declarado	70	55	125	36	16	52
Sudamérica	3.464	3.641	7.105	1.697	1.789	3.486
Total	6.167	5.307	11.474	3.028	2.598	5.626

Fuente: Basado en información del Instituto Nacional de Estadísticas (Chile, INE, 2018)

Colombia, Venezuela y Bolivia, pero se ha hecho visible, debido a su color de piel oscuro y a que, en su mayoría, hablan un idioma diferente al español: el criollo haitiano. Dado que los chilenos no tienen dominio del criollo haitiano, se dificulta el entendimiento entre el colectivo migratorio y la sociedad de acogida.

Adicionalmente, la Tabla 3 muestra el nivel de escolaridad del grupo migratorio haitiano, de acuerdo con lo declarado por ellos en el Censo 2017 (Chile, INE, 2018). Allí se observa que una minoría de personas provenientes de Haití son profesionales y un tercio de haitianos cuenta solo con estudios de enseñanza básica, lo que hace más compleja su inserción a nivel laboral. Por consiguiente, y con el estigma de provenir de un país vulnerable (Toledo, 2016), se hace urgente adoptar estrategias

Tabla 3 Escolaridad migrantes haitianos residentes en Talca, por edad de grandes grupos

158

Curso más alto	Edad			Total
	0-14	15-64	65 o más	
Prebásica	10	1	-	11
Educación básica	3	485	4	492
Humanista	-	496	-	496
Técnico profesional	-	260	2	262
Profesional	-	166	-	166
Posgrado	-	2	1	3
Total	13	1.410	7	1.430

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas (Chile, INE, 2018)

que faciliten la integración de este colectivo a la sociedad de acogida.

De acuerdo con lo expresado por investigaciones realizadas en el país acerca de este grupo migratorio (Navarrete, 2015; Rojas Pedemonte, Silva, Amode, Vásquez y Orrego, 2016; Rojas Pedemonte y Koechlin, 2017; Toledo, 2016), uno de los requerimientos más urgentes corresponde a la capacidad de entendimiento intercultural mediante la lengua.

En el contexto del movimiento de la población a nivel mundial del siglo XXI, son tanto los recién llegados como la población de acogida los responsables de comprenderse y reconocerse mutuamente, y de transitar hacia la integración.

En general, en la realidad actual, el énfasis está puesto en la manera en que el inmigrante debe rápidamente aprender la lengua del país de acogida, para insertarse en la sociedad (Arroyo, 2012; Huguet, 2008, 2014; Oller y Vila, 2008). Una de las condicionantes que promueve la integración social y económica de los inmigrantes se basa principalmente en las competencias lingüísticas del idioma de acogida que logren adquirir (Chiswick y Miller, 2001; Sancho, 2013; Toledo, 2016).

Sin embargo, las propuestas dirigidas al dominio del idioma de la comunidad que migra por parte de la sociedad de acogida son casi inexistentes. Las que se pueden encontrar, están relacionadas con aquellas lenguas que cuentan con un gran número de hablantes, como lo son el español y el chino mandarín. Por ejemplo, en Estados Unidos se han establecido programas de español, por la alta migración de ciudadanos cubanos (Ramos, 2006). En el país, un programa de enseñanza y aprendizaje del español que se destaca es el desarrollado por la Universidad de Chile, dirigido a personas provenientes de diferentes países (Universidad de Chile, 2016).

Por consiguiente, el objetivo de este trabajo es describir el “Programa de adquisición de la lengua criollo haitiano” y sus resultados, un programa educativo de enseñanza y aprendizaje de esta lengua, que promueve la competencia comunicativa intercultural y favorece la inclusión de las personas migrantes. El programa, implementado en Talca, se desarrolla a partir de la interrelación horizontal entre los miembros de la comunidad de acogida y la migratoria, impulsando estrategias que integren la lengua y la cultura de ambos grupos. De la misma forma, se incentiva a los inmigrantes haitianos a transformarse en referentes lingüísticos y culturales, con el fin de favorecer la adquisición de

la lengua y lo que esta trae consigo, a partir de nativos lingüísticos y culturales (Sumonte, Sanhueza, Friz y Morales, 2018).

El programa de adquisición de la lengua criollo haitiano

Este programa busca promover las conclusiones de un informe sobre la multiplicidad de lenguas en Europa, que dice:

Del mismo modo que se animaría a los inmigrantes a que adoptaran plenamente la lengua del país de acogida y la cultura que transmite, sería justo y útil que las lenguas identitarias de los inmigrantes formaran también parte del grupo de lenguas cuyo aprendizaje se aconseja a los europeos (Maalouf, 2008, p. 22).

Así mismo, se desarrollan las actividades dentro del aula, intencionando el entendimiento intercultural entre dos comunidades que se han encontrado de manera repentina y que no tienen mayor información una de la otra. Para ser un hablante que respete los distintos referentes culturales, se debe no solo comunicar información, sino también desarrollar relaciones humanas con personas de otras lenguas y culturas (Byram, Gribkova y Starkey, 2002).

Al referirnos a la *cultura*, esta se comprende como los valores, estilos de vida y representaciones simbólicas (cosmovisiones) que las personas utilizan al relacionarse con otras y en su entendimiento acerca del mundo (Rey von Allmen, 2010). De esta manera, el programa es conducido hacia la interculturalidad, cuya finalidad es construir el encuentro entre sujetos que comparten un determinado espacio, pero que pertenecen a sociedades y culturas diferentes.

El programa adopta la *teoría de la competencia comunicativa intercultural*, entendida dicha competencia como las habilidades cognitivas, afectivas y actitudinales que emplean los individuos culturalmente diferentes para favorecer un grado de comunicación eficaz, estableciendo comportamientos apropiados y efectivos en determinados contextos sociales y culturales (Chen y Starosta, 1998). “El

concepto de competencia comunicativa intercultural intenta responder a la necesidad de ofrecer un modelo para la integración de lengua y cultura en la enseñanza de lenguas” (Areizaga, 2001, p. 162).

Asimismo, el programa sustenta su implementación bajo tres principios:

1. *Hipótesis de interdependencia lingüística* (Cummins, 1979, 1981). Implica la valoración y el (re)conocimiento de la lengua materna (español chileno), pero, al mismo tiempo, el conocimiento de la lengua en aprendizaje (criollo haitiano) y, por consiguiente, la cultura, sin perder o rechazar la de origen.

2. *Aprendizaje situado y colaborativo*. En el aprendizaje situado, el aprender y el hacer son conductas inseparables (Díaz, 2003). Así, la adquisición de la lengua se dará en la medida en que lo trabajado en el contexto de aula corresponda a las necesidades e intereses de los aprendices, y que les permita poner en práctica lo aprendido al término del encuentro educativo. Como lo mencionan Lave y Wenger (1991), se aprende en la experiencia, donde los aprendices aplican lo aprendido en situaciones relevantes de la vida real.

El aprendizaje colaborativo (Díaz, 2003), por su parte, considera la interacción en un plano de igualdad de los participantes en cada encuentro. Estos, de forma colaborativa, construyen conocimiento intercultural, ya que cada uno de ellos no solo es responsable de su propio aprendizaje, sino que también es parte del aprendizaje del otro.

3. *Los mediadores lingüísticos (ML)*. Son migrantes haitianos, seleccionados a partir de cursos de español que se dictaban en la ciudad de Talca y donde ellos participaban. En dichos cursos se visualizan aquellos aprendices haitianos que tienen dominio del español y están interesados en transformarse en ML.

Su relevancia radica en el proceso de andamiaje en pos del aprendizaje de los participantes del

encuentro educativo (Antón, 2010; León, 2014), la negociación en conjunto de los significados y la (co)construcción de los saberes. Los participantes contribuyen a esta generación de conocimiento y de interacción de saberes, lo que implica un aprendizaje colaborativo y de horizontalidad, donde el ML es el guía de cada encuentro; pero, al mismo tiempo, se posiciona al nivel de los demás (aprendices), en el momento en que aprende de los saberes compartidos por los otros miembros del grupo y aporta desde su propia visión de mundo.

De esta manera, se cumple parcialmente lo que establece Serra y Vila (2005): los ML tienen el dominio de ambas lenguas, pero no cuentan con *competencias profesionales pedagógicas*, de acuerdo con lo que entendemos en Chile por estas competencias, que implica, entre otras cosas, haber sido entrenado para enseñar, por un periodo entre cuatro a cinco años, en una institución de nivel superior. Por lo tanto, antes de iniciar el programa, se acuerdan horarios semanales de trabajo, los que se realizan los días sábados por la mañana. En estas sesiones, los ML se preparan didácticamente en la forma de compartir sus conocimientos con los aprendices.

160

Las conversaciones iniciales

El programa de adquisición de la lengua criollo haitiano dura 50 horas, con dos encuentros semanales, de dos horas cada uno. Para su implementación, se establecieron conversaciones iniciales entre los aprendices y los que dirigen la enseñanza (ML), donde se acordó que el objetivo era aprender a comunicarse en el idioma criollo haitiano a un nivel elemental, que permitiera una comprensión lingüística de las necesidades de los migrantes por parte de los oficiales de la PDI y de los profesionales de la salud. Se propone un dominio del criollo haitiano a nivel A1. Según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, para el logro del nivel A1, el aprendiz:

Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, [sic] frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.

Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.

Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar (Instituto Cervantes, 2002, p. 26).

A medida que transcurran las conversaciones iniciales, comenzaron a surgir otros desconocimientos, como qué significaba un proceso migratorio, por qué los comportamientos de los migrantes haitianos diferían de los de la sociedad de acogida, y la dificultad para entender lo que decían, debido a su pronunciación. El resultado de estas conversaciones permite dar cuenta de lo establecido por Ferrada y Flecha (2008), quienes señalan que el conocimiento se construye y valida con todos los miembros de la comunidad educativa, lo que sienta la base para el logro de los objetivos propuestos. Por consiguiente y para responder a las necesidades identificadas, se acuerda iniciar el programa con tres diferentes charlas en tres sesiones.

La primera sesión es acerca de lo que significa el proceso migratorio. Estuvo a cargo de un miembro de la Organización Internacional para las Migraciones.

En la segunda sesión, uno de los ML relata la historia de Haití. Este explica y grafica, por medio de imágenes y desde su cosmovisión de mundo, lo que es para ellos su país de origen, el significado del periodo de esclavitud, posterior liberación e independencia, como también el origen de su cultura y su lengua. Esta sesión es un momento crucial, dado que los aprendices inician el proceso de construcción del otro a partir de los mismos referentes nativos. Como lo plantea Vilà (2009), lo que se pretende es preparar a todos, en conjunto, para compartir y aprender a comunicarnos con una sociedad plural, sin que ello implique renunciar a los propios referentes.

Lo anterior da cuenta de que el programa focaliza su accionar hacia un encuentro entre dos culturas, donde el propósito de enseñar una lengua es el medio para un encuentro intercultural. De acuerdo con Paricio, “esta apertura no solo posibilitaría la adquisición de nuevos conocimientos

culturales, sino que facilitaría también el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y comprensión del ‘otro’ en su diferencia” (2014, p. 218).

En la tercera sesión se muestran los diferentes órganos fonoarticulatorios, que cumplen un rol en la producción de los sonidos, exemplificando algunas diferencias entre la producción oral del español y del criollo haitiano, lo que podría dificultar el aprendizaje.

El desarrollo de las otras sesiones del programa educativo es explicitada en el siguiente apartado.

Etapas de cada sesión

En este apartado se describe cómo se trabaja en cada una de las siguientes sesiones, lo que implica una didáctica que permite la implementación de diferentes actividades para el logro de los objetivos planteados para cada uno de los encuentros y, de esta manera, alcanzar el nivel del idioma propuesto al inicio del programa (A1). La Figura 1 muestra las etapas en las cuales se desarrolla cada clase.

Cada una de las siguientes sesiones o clases se divide en tres etapas. En la primera, con una duración de 10 minutos aproximadamente, se trabaja con los aprendices, en un solo grupo, en actividades lúdicas que están relacionadas con recordar los saberes adquiridos durante la sesión anterior; esto permite reforzar o clarificar conocimientos y saberes ya (co) construidos y evidenciar aquellos que aún no han sido internalizados. Esto se realiza mediante un proceso de metacognición, donde se hacen preguntas, se dan ideas y se entregan claves que permiten que los aprendices reconozcan el significado del léxico trabajado, estructuren frases y oraciones simples, entre otras actividades motivacionales.

En la segunda etapa, con una duración de 45 minutos, el mediador presenta los nuevos contenidos lingüísticos. Cuando los aprendices no logran comprender el conocimiento entregado, en este contexto se propicia el apoyo de un aprendiz mediador (compañero de clase) que hubiese comprendido el acto comunicativo, y usando su lengua materna (L1), que medie entre el aprendiz, el ML y los materiales didácticos, hasta que el primero logra el aprendizaje. Es decir, en el aula se promueve el uso de la L1 del aprendiz, en el entendido que facilitará el aprendizaje. Littlewood y Yu (2011) establecen que el cambio de código por parte de los mediadores no tiene influencias negativas en contextos donde la sala de clase es la principal o única fuente de exposición al idioma por parte de los aprendices, y su uso se realiza en situaciones donde el lenguaje meta no es la lengua mayoritaria.

En la tercera y última etapa, que se lleva a cabo durante una hora, los cuatro ML y los aprendices realizan la práctica de los aspectos lingüísticos trabajados durante la segunda etapa. Por ejemplo, en el contexto situado del área de salud, simulan estar en un centro asistencial, donde el ML está en el rol de enfermo y es quien requiere de atención médica, y es atendido por un especialista de la salud, en este caso el aprendiz. El especialista en salud (el aprendiz) le formula preguntas al enfermo (ML), usando la lengua meta, que le permita entender el estado del paciente, como: *Poukisa ou isit la?* (¿Por qué estás aquí?), *Kisa ki ap fè w mal?* (¿Qué te duele?), *Ki kote ou rete?* (¿Dónde vives?), *Depi kilè ou santi w malad konsa?* (¿Desde cuándo te sientes enfermo?) y *Ki laj ou?* (¿Qué edad tienes?) (traducido por el autor). En otras ocasiones, hay cambio de roles y es el aprendiz quien se posiciona como el paciente.

161

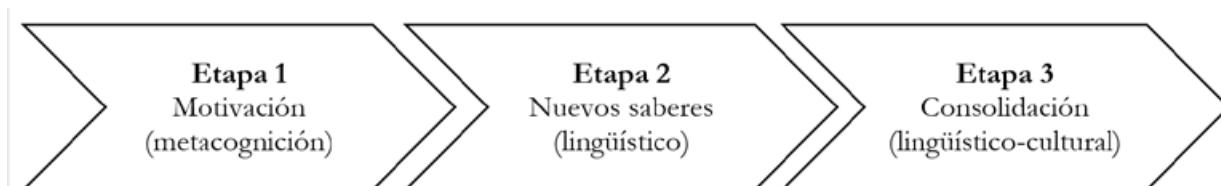


Figura 1 Etapas de cada sesión

Fuente: elaboración propia

En contexto de la PDI, la metodología de trabajo es la misma; la diferencia radica en el vocabulario a ser utilizado y los roles desarrollados (policía y migrante). En este contexto surgen preguntas como: *Kote paspó ou?* (¿Dónde está tu pasaporte?), *Ki kote ou travay?* (¿Dónde trabajas?), *Kote dokiman ou yo?* (¿Dónde están tus documentos?).

En la formulación de las preguntas y respuestas, el aprendiz, en algunos casos, usa estructuras monosílabicas, pero que permiten evidenciar que existe comprensión de la pregunta, como también la capacidad lingüística de emitir una respuesta adecuada, aunque incompleta y en ocasiones gramaticalmente incorrecta, pero comprensible. Estas actividades posibilitan la interrelación entre el ML y el aprendiz, donde ambos se toman un tiempo para compartir conocimientos propios de su país de origen.

En la segunda y la tercera etapa se forman grupos, cada uno de ellos guiado por un ML. Existe una diferencia entre estas: en la segunda, los grupos estudian el mismo contenido, usando idénticos materiales didácticos y se mantiene el mismo ML en el grupo. En cambio, en la tercera etapa, cada ML trabaja el mismo contenido, pero a través de una actividad diferente; por lo tanto, hay cuatro mediadores, lo que implica cuatro actividades distintas, implementadas en cada grupo por 15 minutos. Terminada la actividad con el grupo (15 minutos), el mediador se mueve al siguiente por otros 15 minutos, y luego al siguiente. Es decir, rota durante la práctica por los cuatro grupos, configurando un aula en permanente dinamismo (Antón, 2010; Ferrada y Flecha, 2008).

Este modelo pedagógico favorece la diversificación de estrategias de aprendizaje, lo que posibilita la diversidad de estilos del mismo y el reconocimiento de la heterogeneidad de los participantes, en cuanto a cultura, género, rendimiento, afinidades e intereses.

De igual modo, los aprendices integran estrategias lingüísticas y culturales que les facilita desenvolverse y entender situaciones del diario vivir de la comunidad migratoria y, por su parte, los ML logran la comprensión de aspectos de la lengua y la cultura

de sus aprendices, relativos a sus creencias religiosas, valores, formas de comportarse, entre otras.

Las actividades son apoyadas con materiales didácticos diseñados para esa actividad: tarjetas, guías con dibujos y grafía, juegos como el loto y lotería, rompecabezas, sopa de letras, entre otras. Así, para cada actividad y para cada contenido, se usa un material concreto y real, que permite poner el aprendizaje en un contexto situado y colaborativo.

En consecuencia, el aula y la estructura de grupo se convierten en un ambiente que favorece el establecimiento de redes de conocimiento y de interacciones colaborativas y sociales, enfatizadas por Vigotsky (1993) como el vehículo que permite el desarrollo del ser humano, lo que conduce a significados que influenciarán la construcción del propio conocimiento, lo que denomina “mediación cultural”.

A continuación se presenta el estudio que pretende mostrar los resultados del programa.

Método

El presente estudio adoptó una metodología de investigación cualitativa, con un componente cuantitativo (Bisquerra, 2009; Bohr, 1958). De acuerdo con Bohr (1958), existen ciertos fenómenos que se dan a partir de una sola problematización, que no son posibles de ser observados desde una sola metodología en específico, sino que es necesario utilizar diferentes formas de entenderlos. De esta manera, el enfoque cualitativo es abordado por medio de una entrevista semiestructurada, y el cuantitativo, por una prueba de habilidades lingüísticas del criollo haitiano.

Participantes

Los participantes del estudio son oficiales de la PDI de Chile ($N = 31$) y profesionales que trabajan en seis centros de salud familiar de Talca ($N = 29$). La muestra es por accesibilidad (Bisquerra, 2009), debido a que no se tuvo participación en la selección, sino que fue realizada por la unidad de

Recursos Humanos de ambas instituciones, focalizada en los profesionales que están en primera línea de contacto con las personas que necesitan de apoyo de ambas instituciones gubernamentales. En cuanto al género, 51,6 % son mujeres y 48,4 % son hombres, lo que corresponde a una muestra homogénea. Sus edades van desde los 28 hasta los 60 años. Todos ellos son aprendices del “Programa de adquisición de la lengua criollo haitiano”, desarrollado en Talca.

Recolección de datos

Las técnicas seleccionadas para la recolección de datos sobre el programa fueron la entrevista semiestructurada y una prueba de habilidades lingüísticas del criollo haitiano.

La *entrevista semiestructurada*, según Cunliffe (2010), facilita la recolección de información y sus interpretaciones, debido a que los datos se recogen a partir de las personas insertas en el mismo contexto.

Establecidos el objetivo de investigación y el desarrollo del programa, se diseñó el *protocolo de entrevista*, cuyas preguntas estaban enfocadas a conocer la opinión de los participantes acerca del desarrollo del programa, en el que se consideraron la metodología, los mediadores, los materiales, entre otros elementos del programa. Este protocolo fue sometido a validez de contenido, llevada a cabo por el juicio de cuatro expertos, quienes hacen parte, dos de ellos, del área de la adquisición de una segunda lengua; el tercero es un profesor de aula y el último es un especialista en métodos de investigación. Estos debían valorar los aspectos lingüísticos, de contenido, de estructura y pertinencia de la entrevista.

Tras obtener la última versión corregida, la entrevista se aplica a los profesionales de acuerdo con su disponibilidad, resguardando las condiciones de confianza, seguridad y empatía. Esta entrevista fue realizada durante los 15 días posteriores al término del programa, en el lugar de trabajo y en horario establecido por los entrevistados.

Luego, las respuestas fueron transcritas e ingresadas al programa QSR Nvivo 10, para organizar la información y realizar el análisis. A través del *software*, se identificaron y codificaron segmentos del texto presentes en el discurso oral de los participantes (Rodríguez, Gil y García 1999). La identificación de las entrevistas se estableció de manera aleatoria, asignando la convención: E (entrevistado) y 1-6 (según el número correspondiente a la entrevista).

Por su parte, la prueba medida el nivel de avance de las cuatro habilidades lingüísticas del criollo haitiano: dos comprensivas (comprensión auditiva y por escrito) y dos expresivas (expresión escrita y oral).

La prueba fue diseñada para ser aplicada a este grupo de aprendices, con base en evaluaciones estandarizadas desarrolladas a nivel internacional, usadas originalmente para medir el nivel del idioma inglés, y fue respondida por los aprendices el último día de clases. Lo anterior corresponde a un diseño cuasiexperimental de una sola prueba, con el grupo que desarrolla el programa, y luego se evalúa el resultado (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Estos autores señalan que este diseño tiene la desventaja de no permitir la comparación con una evaluación previa, y como es de grupo único, la comparación con otro grupo. Pero también afirman que solo la aplicación de una prueba final hace suponer que la muestra no conoce el contenido a trabajar.

En esta investigación, no era relevante la aplicación de la prueba inicial, debido a que a través de la encuesta demográfica que se realizó al inicio de programa a los participantes, todos ellos declaran nulo conocimiento del idioma criollo haitiano; es más, para todos, tanto el idioma como la cultura de este pueblo les era desconocida.

Luego de diseñada, se estudió la validez de contenido de la prueba, a partir de la evaluación de siete expertos: dos en el ámbito de la adquisición de una segunda lengua, académicos de una universidad en el país; un ciudadano haitiano, que cursa doctorado en salud mental en una universidad regional

en Chile; un ciudadano haitiano, técnico en equipos médicos y traductor; un ciudadano haitiano con estudios en turismo y quien domina cuatro lenguas: inglés, francés, castellano y criollo haitiano; un experto en lingüística y con trabajos de investigación en migración haitiana, y un metodólogo. Todos ellos debieron valorar cuantitativamente cada uno de los ítems de la prueba, utilizando el siguiente criterio de relevancia: 0 = nada relevante (NR), 1 = poco relevante (PR), 2 = relevante (R). También se proporcionó espacio en la prueba para que los jueces dejaran sus comentarios.

Los resultados de los análisis arrojaron el índice de validez de la prueba, que se muestra en la Tabla 4, el cual es considerado aceptable, según el procedimiento descrito por Tristán (2008), donde se establece 0,58 como índice mínimo de aceptación.

De acuerdo con la Tabla 4, el ítem correspondiente a la habilidad de expresión escrita no logra el mínimo de rango para ser considerado como aceptado (0,58). A pesar de ello, se decide dejar este ítem, debido a que es el único que mide el nivel de dominio en la estructuración de una oración, donde lo más importante, conforme a los énfasis en el programa y el interés por parte de los participantes, era conocer la aplicación de los verbos, pero no sin antes modificar dicho ítem según las recomendaciones realizadas por los expertos consultados. Los datos recogidos son ingresados al *software IBM SPSS* versión 18.

La prueba que mide el nivel de las habilidades lingüísticas adquiridas por los aprendices es obligatoria, debido a que el programa constituye un perfeccionamiento para los profesionales de la PDI y de la salud,

Tabla 4 Índice de validez de contenido de la prueba de criollo haitiano

Habilidad		R	PR	NR	IVC
Comprensión	Auditiva	6	1	0	0,71
	Escrita	6	1	0	0,71
Expresión	Escrita	5	2	0	0,43
	Oral	6	1	0	0,71

R: Relevante; PR: Poco relevante; NR: Nada relevante; IVC: Índice de validez de contenido

Fuente: Elaboración propia

y dependiendo de la nota final que obtengan, les permite subir de jerarquía y, por lo tanto, aumentar sus salarios.

Considerando lo establecido a nivel nacional en lo relativo a lo que significan las notas finales obtenidas en las pruebas, y por la importancia para los aprendices de contar con una cuantificación de sus avances en el nivel lingüístico del idioma, se estableció que las notas van de 1,0 (lo que significa que el aprendiz no logró responder de manera correcta ninguna de las preguntas realizadas) a 7,0 (nota máxima, donde todas sus preguntas fueron respondidas de manera correcta). La nota que va de 1,0 a 3,9 corresponde a una nota insuficiente, donde no hay posibilidad de comunicarse en el otro idioma; a partir de 4,0 a 5,9, se establece que es posible comunicarse con errores y oraciones poco estructuradas, pero se logra la comprensión (nivel intermedio); a partir de 6,0 (nivel avanzado), el aprendiz ha logrado el nivel esperado, el cual es A1.

El protocolo de aplicación de la prueba implicó que la evaluación de las habilidades de comprensión auditiva y escrita, y expresión escrita, se realizará en un solo momento y con todo el grupo al mismo tiempo, con la diferencia que, para la primera (comprensión auditiva), es uno de los ML quien emite oralmente los reactivos para producir la comprensión auditiva por parte de los aprendices; esto se desarrolla durante 20 minutos. Para la segunda y la tercera habilidad (comprensión y expresión escrita), cada uno de los participantes responde en su puesto de trabajo, de manera escrita, individual y silenciosa, cada uno de los ejercicios entregados en una hoja de papel, para lo cual cuentan con 30 minutos. La expresión oral es realizada en parejas y es aplicada por uno de los ML. Para ello, se organizan cuatro esquinas —una por cada ML—, con una mesa y tres sillas, y en cada esquina se ubica un ML con un sobre y en ellos sus reactivos, y evalúa en los aprendices sus avances en la expresión oral.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados que dan cuenta, en primer lugar, de los discursos de los

aprendices sobre la implementación del programa educativo, y luego se muestra el avance en el nivel de las habilidades lingüísticas del criollo haitiano. En la Figura 2 se hace un resumen de los discursos de los participantes acerca de cada una de las actividades introductorias, que permitieron conocer el contexto al cual se enfrentarían los aprendices.

Las preguntas iniciales hechas por E3 develan una preocupación por el proceso migratorio, donde entienden esto último como una amenaza. Esta amenaza está relacionada con las percepciones negativas de la migración, que corresponden a problemáticas sociopolíticas ocasionadas por la creencia de que los migrantes son culpables de las debacles que acontecen en las sociedades de llegada, como la delincuencia, la aparición de enfermedades y la reducción de los empleos, debido a que tomarían aquellos que debiesen ser realizados por los miembros de la sociedad de acogida.

Pese a esto, en el transcurso de las sesiones en las cuales se desarrolla un intercambio de saberes

entre la sociedad de acogida y los ML nativos, los discursos y la comprensión del otro —plasmados bajo la cultura de Haití (Figura 2)—, se van transformando en entender a esos otros desde otras perspectivas, lo que queda claramente establecido en el discurso de E5 y E2.

En relación con las competencias lingüísticas, en el momento en el cual se anticipa las posibles dificultades que pudiese enfrentar el aprendiz, se produce una aceptación de ellas, facilitando la producción oral.

Luego, al analizar la prueba de criollo haitiano después de aplicada, los resultados muestran avance en las habilidades lingüísticas de los aprendices, como se evidencia en la Tabla 5, lo que también queda de manifiesto en el siguiente testimonio:

Siento que con lo que aprendimos, sí podemos entablar una conversación como con palabras aisladas, pero igual entendemos, igual podemos escribir nuestras partes del cuerpo, o preguntarle si algo le duele, de dónde viene, cuántos años lleva en Chile, etc. Porque antes del programa, no podíamos hacer nada (E2).

165

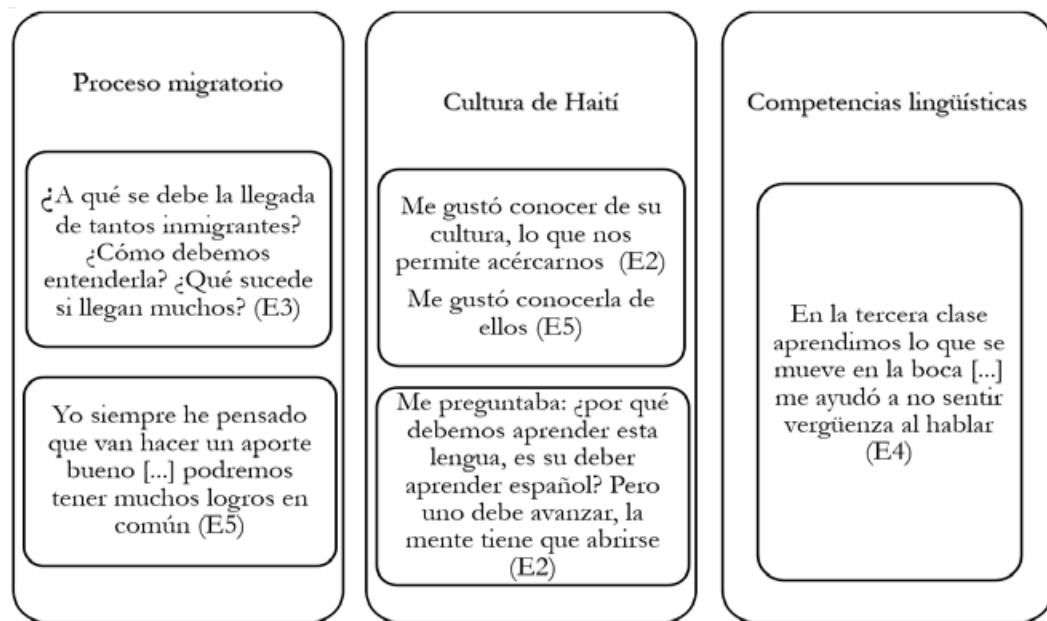


Figura 2 Discursos de los participantes

Fuente: Elaboración propia, a partir de los discursos de los entrevistados

La Tabla 5 muestra que ningún aprendiz obtuvo la nota mínima; es decir, el 100 % logra, en diferentes niveles, comunicarse en la lengua criollo haitiana.

Es más, el 63,4 % de los aprendices logra obtener una evaluación que indica que su nivel en el idioma es avanzado, en relación con lo establecido

Tabla 5 Rango notas finales, frecuencia y porcentaje de la prueba criollo haitiano

Rango de notas	Frecuencia	Porcentaje (%)
1,0-3,9	0	0
4,0-5,9	22	36,6
6,0-7,0	38	63,4

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la prueba de criollo haitiano

con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Instituto Cervantes, 2002).

166

Uno de los entrevistados manifiesta su sorpresa en los logros alcanzados y lo que evidenció en el momento de la evaluación:

Pensé que no iba a saber la respuesta, y entonces respondía, y estaba bien, sin pensar que estaba bien lo que yo iba a responder, era como por inercia. Entonces, yo a veces me pregunto, con respecto a las pruebas, si me fue bien o me fue mal; pero yo digo: "no sé"; pero cuando me preguntaban y yo respondía, estaba bien; entonces yo creo que algo debo haber aprendido de todo esto (E1).

En relación con la comparación en el nivel de logro de las habilidades comprensivas y expresivas, los resultados se muestran en la Tabla 6.

La Tabla 6 muestra que el mismo número de aprendices en ambas habilidades logra una calificación por sobre el 4,0. La diferencia se encuentra en el nivel de logro en las habilidades expresivas, que comprenden la habilidad de expresarse verbalmente y por escrito.

En relación con las habilidades orales, los elementos que complejizaron a los aprendices fue el producir los sonidos nasales que existen en criollo haitiano.

Tabla 6 Nivel de habilidades comprensivas y expresivas. Frecuencia y promedio

Niveles de logro	Habilidades			
	Comprensivas		Expresivas	
	Frecuencia	Nota promedio	Frecuencia	Nota promedio
Intermedio	22	5,44	22	4,7
Superior	38	6,46	38	6,5

Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados de la prueba de criollo haitiano

En español, estos sonidos son tres: /m/, /n/ y /ñ/; en cambio, la lengua criollo haitiana cuenta con vocales nasalizadas, que no tenemos en español, y las mismas vocales de manera no nasalizadas. Por lo tanto, si la producción cambia en el proceso de articulación, la palabra cambia y, por ende, su significado. Lo mismo sucede de manera escrita.

Importante fue en este punto hacer una introducción al aparato fonoarticular y establecer algunas diferencias entre la lengua meta y la lengua materna. Los aprendices señalan que:

Fue importante, el primer día que empezamos, el conocer lo que se mueve dentro de la boca para poder decir cualquier sonido, y eso también me ayudó a no sentir vergüenza después a hacer los sonidos con la nariz, porque, como usted dijo, nosotros no hacemos ningún esfuerzo para hablar (E4).

Al mismo tiempo, la dificultad anterior les hacía más complejo comprender auditivamente:

Hay que agudizar el oído en la pronunciación de las letras que traen tildes y las que son nasales; esas son las que cuestan (E5).

Conclusiones

En general, se establece que son los inmigrantes los que deben aprender la lengua del país al cual llegan, debido a que son ellos los que necesitan insertarse, como también se les facilitaría el proceso de aprendizaje, debido a su inserción en el contexto donde se habla la lengua, de acuerdo con el origen cultural inherente a esa sociedad.

Sin embargo, el creciente movimiento de las personas lleva a que las sociedades se transformen en multiculturales, donde se requiere no solo el dominio de la lengua del otro, sino también desarrollar una comprensión cultural del otro. Por lo tanto, es necesario buscar o abrirse a nuevas estrategias para facilitar la comprensión y el entendimiento entre quienes conforman la sociedad, independiente del idioma en el que se comunican y los rasgos culturales que los identifican. Es claro que el desconocimiento entre las personas que conforman una sociedad puede conducir a una comprensión errada del comportamiento del otro, provocando malentendidos y conflictos durante el acto comunicativo; esto puede surgir debido a la poca comprensión del contexto en el que surge la interacción, como también al realizar interpretaciones según los referentes culturales propios, que difieren a los pertenecientes de aquellos cuya lengua es la meta.

En ocasiones, los errores culturales provocan mayor complejidad durante el acto comunicativo, que los errores en el uso de alguno de los elementos lingüísticos; es más, cuando se cometen errores que implican estructura sintáctica y de pronunciación, los asociamos al desconocimiento de la lengua y, en general, se comprende esa deficiencia. Sin embargo, cuando existen errores relativos a la forma de comportarse, de mirar, de mover las manos, se piensa que se debe a problemas con el hablante, que es este quien tiene dificultades para relacionarse con una persona que no es parte de su contexto cultural.

Por lo tanto, es crucial, como base del aprendizaje de una lengua, que quienes participen del aula conozcan anticipadamente el contexto de aquellos con quienes se compartirían saberes.

Así mismo, los participantes deben constituirse en gestores de los aprendizajes a ser desarrollados, según como lo establecen Robalino, Leyton, Basoalto, Beyer y Soto (2005), quienes señalan que son los aprendices quienes deben desempeñar un rol fundamental en la construcción de sus aprendizajes; y para que se desarrollen los aprendizajes de manera

significativa, el programa debe ser una construcción social. Esto implica situar la enseñanza en un contexto de necesidades e intereses específicos de cada comunidad involucrada.

Los resultados muestran que mediante el programa de adquisición de la lengua criollo haitiana, llevado a cabo en Talca, Chile, se logran la competencia comunicativa a nivel A1 y la competencia comunicativa intercultural, con base en la interrelación de los elementos lingüísticos y culturales propios de los participantes. De igual modo, los aprendices valoran la propuesta educativa, donde no existe en el ser ni en el hacer una concepción de una figura jerárquica única durante el proceso educativo, sino que se evidencia una coexistencia de las diversidades entre los participantes, durante cada encuentro. Lo anterior se relaciona con lo que señala Freire (2009) acerca del acto educativo, donde el diálogo y el ámbito social se establecen entre iguales, donde el que tiene el rol de conductor no ejerce un papel autoritario ni directivo, sino que es generador de las instancias de (co)construcción del conocimiento y traspaso de saberes lingüísticos y culturales. Al final del programa, cada participante es una individualidad reconocible y valorada por sus conocimientos y saberes.

Referencias

- Antón, M. (2010). Segunda lengua, evaluación dinámica e inclusión educativa en Estados Unidos. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 51-66.
- Areizaga, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica*, (11-12), 157-170.
- Arroyo, M. J. (2012). Las aulas de inmersión lingüística para alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva: algunas propuestas de mejora. *Tendencias Pedagógicas*, (19), 25-42.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2.ª ed.). Madrid: La Muralla S. A.
- Bohr, N. (1958). *Atomic Physics and Human Knowledge*. New York: Wiley.
- Byram, M., Gribkova, B., y Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*:

- A Practical Introduction for Teachers.* Strasbourg: Council of Europe.
- Chen, G-M., y Starosta, W. J. (1998). *Foundations of Intercultural Communication.* Boston: Allyn and Bacon.
- Chile, Instituto Nacional de Estadísticas (INE). (2018). *Síntesis de resultados Censo 2017.* Recuperado de <http://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>
- Chiswick, B. y Miller, P. (2001). A model of destination-language acquisition: Application to male immigrants in Canada. *Demography*, 38(3), 391-409. <https://doi.org/10.1353/dem.2001.0025>
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251. <https://doi.org/10.2307/1169960>
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp. 3-49). Los Angeles: Center California State University.
- 168 Cunliffe, A. L. (2010). Crafting qualitative research: Morgan and Smircich 30 Years On. *Organizational Research Methods*, 14(4), 647-673. <https://doi.org/10.1177/1094428110373658>
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13. Recuperada de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85/1396>
- Ferrada, D., y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 41-61. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad.* Madrid, España: Siglo XXI editores.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). México: McGraw Hill.
- Huguet, Á. (2008). Interdependencia lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 283-301. <https://doi.org/10.1174/021037008785702901>
- Huguet, Á. (2014). Latin American students and language learning in Catalonia: What does the linguistic interdependence hypothesis show us? *Spanish Journal of Psychology*, 17, 1-13. <https://doi.org/10.1017/sjp.2014.11>
- IBM SPSS Statistics (2009). Recursos para SPSS statistics. Recuperado de <https://www.ibm.com/cl-es/products/spss-statistics/resources>
- Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge: Cambridge University Press.
- León, G. (2014). Aproximaciones a la mediación pedagógica. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 5(1), 136-155. Recuperado de <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/revistacalidad/article/view/348/249>
- Littlewood, W., y Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 44(1), 64-77. <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444809990310>
- Maalouf, A. (Coord.). (2008). *Un reto provechoso. Cómo la multiplicidad de lenguas podría contribuir a la consolidación de Europa.* Bruselas: Comisión Europea.
- Moreno, F. (2013). Lingüística y migraciones hispánicas. *Lengua y migración*, 5(2), 67-89.
- Navarrete, B. (2015). Factores explicativos de una oleada migratoria. El caso de Haití. *Revista de Ciencias Sociales*, 21(1), 97-107. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/28037734009.pdf>
- Oller, J., y Vila, I. (2008). El conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Cataluña y lengua inicial al finalizar la enseñanza Primaria. *Segundas Lenguas e Inmigración en Red*, 1, 11-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2797905.pdf>
- Paricio, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, 21, 215-226. Recuperado de https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf
- Policía de Investigaciones (PDI) (2018, 1 de abr.). Ingreso de extranjeros sigue aumentando, en medio de intenso debate migratorio. *El Mercurio*, p. D4. Recuperado de https://www.google.com/search?q=Ingreso+de+extranjeros+sigue+aumentando,+en+medio+de+intenso+debate+migratorio&rlz=1C1CHBF_esCL873CL873&sxsrf=ACYBGNTzwQJCAdCNvLkibcKjOGfeQM5-aQ:1575899046958&source=lnms&tbo=isch&sa=X&ved=2ahUKEwi3hpW32ajmAhW8K7kG

- HdTzAd4Q_AUoAnoECAwQBA&biw=1366&bih=657#imgrc=uJouPtdiXIAcRM
- Quintriqueo Millán, S., y McGinity Travers, M. (2009). Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX Región de La Araucanía, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 173-188. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200010>
- QSR International (2014). NVivo 10 for Windows Primeros Pasos. Recuperado de <http://download.qsrinternational.com/Document/NVivo10/NVivo10-Getting-Started-Guide-Spanish.pdf>
- Ramos, F. (2006). Los programas bilingües inglés-español en Estados Unidos y en España: dos innovaciones en la enseñanza de idiomas. En *400 años de Don Quijote: pasado y perspectivas de futuro*. Actas del XL Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español (pp. 333-342). Universidad de Valladolid, 25 al 30 de julio de 2005.
- Rey von Allmen, M. (2010). The intercultural development and its development through cooperation with the Council of Europe. En C. A. Grant y A. Portera (Eds.), *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness* (pp. 33-48). Nueva York: Routledge.
- Robalino, M., Leyton, M., Basoalto, V., Beyer, H., y Soto, V. (2005). Distintas miradas sobre el currículo y el rol docente. *Revista Docencia*, (25), 49-57.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Algibe.
- Rojas Pedemonte, N., Silva, C., Amode, N., Vásquez, J. y Orrego, C. (2016). *Boletín informativo nº1. Migración haitiana en Chile*. Departamento de Extranjería y Migración. Recuperado de <http://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/09/boletin-1.pdf>
- Rojas Pedemonte, N., y Koechlin, J. (2017). *Migración haitiana hacia el sur andino*. Perú: Litho & Arte S.A.C.
- Sancho, M. (2013). La integración sociolingüística de la inmigración hispana en España: lengua, percepción e identidad social. *Lengua y migración*, 5(2), 91-110.
- Santibáñez Gaete, G. P., y Maza Espinoza, C. M. (2015). *Ser niño haitiano (que no habla español) en una escuela chilena* (tesis de pregrado). Facultad de Artes, Escuela de Teatro Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.
- Serra, J. M., y Vila, I. (2005). Lenguas, escuela e inmigración en Catalunya. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (Eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías* (pp. 75-89). Barcelona: Horsori.
- Sumonte, V., Sanhueza, C., Friz, M., y Morales, K. (2018). Migración no hispanoparlante en Chile: tendiendo puentes lingüísticos e interculturales. *Diálogo Andino*, 57, 57-67. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300061>
- Toledo, G. (2016). Propuesta didáctica para la enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes haitianos en Chile. *Lengua y migración*, 8(1), 81-103.
- Tristán, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en Medición*, 6(1), 37-48.
- Universidad de Chile (2016). *La enseñanza del español desde la U. de Chile para el mundo*. Recuperado de <http://www.uchile.cl/noticias/122197/la-ensenanza-del-espanol-desde-la-u-de-chile-para-el-mundo>
- Vigotsky, L. (1993). *Obras escogidas* (Tomo 2). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vilà, R. (2009). La competencia comunicativa intercultural en alumnos de Enseñanza Secundaria de Catalunya. *Segundas Lenguas e Inmigración en Red*, 3, 88-108. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3186901.pdf>

How to reference this article: Sumonte-Rojas, Valeria (2020). Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en un programa de adquisición de la lengua criollo haitiana en Chile. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 155-169. <http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a09>

METHODOLOGICAL ARTICLES



TRANSMUTACIÓN TEXTO-ILUSTRACIÓN: UN MODELO PARA EL ANÁLISIS DE SU EFECTO SOBRE LAS DINÁMICAS Y FUNCIONES DE LOS LIBROS INFANTILES

TEXT-ILLUSTRATION TRANSMUTATION: A MODEL FOR THE ANALYSIS OF ITS EFFECT
ON THE DYNAMICS AND FUNCTIONS OF CHILDREN'S BOOKS

TRANSMUTATIONS TEXTE-ILLUSTRATION DANS DES LIVRES POUR ENFANTS : UN MODÈLE
POUR ANALYSER LEUR EFFET SUR LA DYNAMIQUE ET LE FONCTIONNEMENT DES LIVRES
POUR ENFANTS

Bruno Echauri-Galván

M. A. *Investigación en Literaturas Anglófonas e Hispánicas Contemporáneas, Universidad de Alcalá. Profesor ayudante doctor, Departamento de Filología Moderna, Universidad de Alcalá, y miembro de los grupos de investigación RECEPTION y en Literatura Contemporánea de la Universidad de Alcalá. Calle Trinidad, 3, 28801, Alcalá de Henares, Madrid, España. bruno.echauri@uah.es https://orcid.org/0000-0002-7055-5699*

RESUMEN

Este artículo busca aplicar ciertos fundamentos de la teoría de la traducción al análisis de álbumes ilustrados. Con este fin, presenta un modelo de análisis para el estudio de las transmutaciones entre texto e ilustración en los libros infantiles, dividido en tres etapas. En la primera, se determina la información que el elemento visual (dibujo) traslada, añade, modifica u omite con respecto al elemento verbal (texto), a partir de la identificación de distintas estrategias y procedimientos propios de la traducción. En la segunda etapa, se aplican estos resultados al estudio de las dinámicas entre texto e ilustración, buscando establecer qué mensaje acaba transmitiendo al lector la confluencia entre estos dos elementos. En la tercera, se identifican varias de las funciones tradicionalmente asociadas a la literatura infantil, para calibrar hasta qué punto la interrelación entre el texto y la ilustración las enfatiza o eclipsa. Para ejemplificar el modelo de análisis anterior se estudian distintos pasajes e ilustraciones del libro de Marla Frazee, *A Couple of Boys Have the Best Week Ever*.

Palabras clave: álbum ilustrado; dinámicas texto-ilustración; literatura infantil; teoría de la traducción.

ABSTRACT

The present paper aims to apply theoretical aspects of translation studies to the analysis of picture books. For this purpose, it introduces a three-stage analytical model aimed at the study of text-picture transmutations in the aforementioned genre. In the first stage, the information that the visual element (picture) conveys, adds, omits or modifies compared to the verbal element (text) is identified using different translation strategies and procedures. In a second stage, these results are used for the study of text-picture dynamics, which determine the message that both elements' convergence will eventually transmit. In the third one, the information that stems from the previous stages is used to identify some of the main functions of children's literature and to establish to which extent they are foregrounded or

173

Received: 2018-08-04 / Accepted: 2019-07-10 / Published: 2020-01-28
<http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a08>

overshadowed by the interrelationship between texts and pictures. As a means to exemplify the application of this analytical model, the paper studies various passages and their corresponding illustrations from Marla Frazee's *A Couple of Boys Have the Best Week Ever*.

Keywords: picture books; text-picture dynamics; children's literature; translation theory.

RÉSUMÉ

Dans cet article, on cherche à appliquer certains fondements de la théorie de la traduction à l'analyse des livres illustrés. Il présente un modèle d'analyse en trois étapes pour étudier les transmutations texte-illustration dans les livres pour enfants. Premièrement, des stratégies et procédés typiques de la traduction sont employés pour déterminer l'information transmise, ajoutée, modifiée ou omise par l'élément visuel (dessin) par rapport à l'élément verbal (texte). Ces résultats sont ensuite utilisés dans l'étude des dynamiques texte-illustration, qui servent à déterminer le message reçu par le lecteur grâce à ces deux éléments. Finalement, cela permet d'identifier plusieurs des fonctions traditionnellement associées à la littérature pour enfants et d'évaluer dans quelle mesure l'interaction entre texte et illustration est masquée ou, par contre, mise en valeur par ces fonctions. Pour illustrer ce modèle d'analyse, nous étudions divers passages et illustrations du livre *A Couple of Boys Have the Best Week Ever* écrit par Marla Frazee.

Mots clés : album illustré ; dynamiques texte-illustration ; littérature pour enfants ; théorie de la traduction.

Introducción

Existe poco consenso en torno a qué se considera exactamente “literatura infantil”. Por un lado, resulta muy complicado determinar qué es un texto dirigido a un público infantil y, de existir esta categoría, cómo deberían ser los libros que en ella se incluyen (Hunt, 2001). Por otro, varios ejemplos a lo largo de la historia de la literatura (*Las aventuras de Tom Sawyer* de Mark Twain, muchos cuentos de Rudyard Kipling y tantos otros casos) han demostrado que las fronteras que tratan de poner coto a estos textos son, en muchas ocasiones, móviles y difusas, ya sea por su temática, sus múltiples lecturas, el tono, la ambivalencia del autor u otros factores igualmente relevantes (Hunt, 2001).

En esta larga y compleja discusión se encuadra un género tradicionalmente asociado a los niños por su aparente simpleza, pero que presenta las mismas aristas y problemáticas a la hora de ser etiquetado como “infantil”: el álbum ilustrado. También conocido como “libro-álbum”, se trata de un género de alto contenido visual, en el que texto e imagen se combinan a lo largo de la obra y donde ambos elementos interactúan en la creación de significado.

El libro en el que se centra el análisis de este artículo se enmarca en esta categoría. *A Couple of Boys Have the Best Week Ever* es una historia escrita e ilustrada por la autora americana Marla Frazee (2008), reconocida figura dentro del género. En este trabajo narra las andanzas de dos niños, Eamon y James, durante una semana de verano en casa de los abuelos del primero, en la que acuden a un campamento en plena naturaleza. Allí vivirán nuevas y emocionantes experiencias, y muy variadas aventuras. Dirigido, en principio, a niños de entre seis y nueve años, el libro destaca por sus numerosos toques de humor e ironía, expresados muchas veces a través de la combinación entre palabras e imágenes, característica del álbum ilustrado.

Esta relación entre elementos verbales y visuales es el punto de partida del presente trabajo, que se apoya en el concepto seminal de *traducción intersemiótica* (o *transmutación*) acuñado por Jakobson

(1959/2000), y en otros posteriores como el de *recreación* (Pereira, 2008), para defender las coincidencias existentes entre los procesos de traducción e ilustración. Trabajar sobre esta asunción permite crear un modelo de análisis dividido en tres etapas y orientado a explorar las transmutaciones texto-ilustración a través de estrategias y procedimientos propios de los estudios traductológicos. Partiendo de estas bases, se pretende explorar dos hipótesis de partida:

1. El estudio de las recreaciones texto-ilustración por medio de estrategias y procedimientos de traducción permite identificar las dinámicas texto-imagen de una forma precisa, ya que posibilita subrayar la información que se mantiene, omite, añade o modifica en el elemento verbal y el visual.
2. Dependiendo de los procedimientos traductológicos utilizados en la conformación de la imagen y de las dinámicas creadas entre ambos elementos a partir de ellos, se enfatizan o difuminan ciertas funciones de la literatura infantil.

175

Para ello, se lleva a cabo un análisis de tres fragmentos (y sus correspondientes ilustraciones) del libro de Frazee (2008) siguiendo el modelo antes mencionado. Su implementación implica, en primer lugar, determinar las estrategias y los procedimientos de traducción presentes en la elaboración de la imagen; posteriormente, se identifican las dinámicas texto-ilustración que de ellos se derivan; por último, se presentan algunas de las funciones asociadas tradicionalmente a la literatura infantil que estas dinámicas pueden potenciar u opacar en la obra en cuestión.

Marco teórico

Como se mencionaba en la sección anterior, una de las nociones centrales alrededor de las que pivota este artículo es la de *traducción intersemiótica* o *transmutación*, la cual, según Jakobson (1959/2000), se produce entre un código de signos verbales y otro de signos no verbales. Este tipo de traducción

puede catalogarse como *autónoma*, caso de una novela hecha película, o como *complementaria*, caso de una foto que acompaña a un artículo en el periódico. A partir de estos conceptos, el paso de los años ha visto cómo la idea original de este autor se examinaba y ramificaba hasta cristalizar en distintas teorías que aluden a las traducciones entre códigos semióticos diferentes.

Una de las más destacadas es, sin duda, la desarrollada por Eco (2008), quien revisita los tres tipos de traducción propuestos por Jakobson, para establecer una clara distinción entre *traducir* e *interpretar*. Para Eco (2008), una traducción siempre es, en cierto grado, una interpretación, concepción que no se aplica en sentido inverso. Y es que, según este autor, para que exista traducción tiene que haber, indefectiblemente, una interpretación previa del texto que la desencadene. Toda traducción que no cumpla este presupuesto será, en su opinión, una traducción de baja calidad. En lo que concierne a los procesos de transmutación, Eco (2008) defiende que, en casos como estos en los que se produce cambio de materia, resulta extremadamente complejo trazar equivalencias específicas entre la obra fuente y la obra meta, por lo que no deberíamos hablar de “operaciones traductológicas” sino, más bien, de “operaciones interpretativas”. Así, desliga muchos ejemplos de transmutación de la idea tradicional de “traducción”.

Estando fundamentalmente de acuerdo con el hecho de que traducir una obra implica, en cierta medida, un proceso de interpretación, considero que los casos sobre los que se construye este trabajo (i. e., transmutaciones texto-ilustración) no deberían desgajarse por completo de la disciplina de la traducción y los conceptos que la integran. Y es que, ya sea de manera consciente o inconsciente, el ilustrador tiende a emplear metodologías similares a las del traductor a la hora de convertir en dibujo un pasaje concreto de un texto (Pereira, 2008), lo cual permite trazar conexiones a nivel traslativo entre la obra original y la imagen resultante.

Por esta razón, este artículo entraña con la idea de Pereira (2008) de que toda traducción (in-

cluidas aquellas de carácter intersemiótico) de una obra artística es, al fin y al cabo, una “recreación” del original. Aplicado a las transmutaciones texto-ilustración, este concepto defiende que, a pesar de la labor interpretativa que inherentemente acompaña al arte de ilustrar, el producto final sigue siendo un resultado que deriva del texto fuente y, por tanto, analizable en términos traductológicos.

En esta línea y en relación con la obra en la que se centra el análisis de este artículo, es relevante subrayar que tanto el texto como las ilustraciones son obra de la misma autora. Puesto que Frazee (2008) es quien escribe e ilustra las páginas de este libro-álbum, es incluso más pertinente que en otros casos hablar de una “recreación de la palabra en la imagen” y no de una “nueva interpretación”, ya que las ideas e impulsos surgen, en ambos planos, de la misma fuente.

Estrategias y procedimientos de traducción

Como se anunciaba en el apartado anterior, este artículo se centra en las interrelaciones existentes entre la traducción y la ilustración de libros, área que ya ha sido explorada previamente por autores como Sitzia (2010) o Salmani y Eghtesadi (2015), entre otros. Estos trabajos han abordado planos muy diferentes del proceso de transmutación entre textos e ilustraciones. Sitzia (2010), por ejemplo, aplica la noción de *transmutación* a una edición de *Cendrillon* (Cenicienta) del siglo XIX, ilustrada por Gustave Doré, centrando su análisis en los aportes de información de las ilustraciones al texto y en las implicaciones que los mensajes contenidos en el elemento visual tienen (tuvieron) sobre el público receptor. Por otro lado, el trabajo de Salmani y Eghtesadi (2015) emplea el concepto de *transmutación* en el estudio de la evolución de las portadas de distintos libros. Para ello, utiliza distintos parámetros de análisis, como la ideología, la información lingüística exhibida, el modo de representación o la parte de la historia que refleja cada portada en cuestión.

El caso que nos ocupa, sin embargo, plantea un enfoque distinto a los trabajos descritos

anteriormente y prosigue el camino marcado por Pereira (2007) en su análisis de las transmutaciones entre texto e ilustración en *Las aventuras de Alicia en el País de las Maravillas*, en el que ya aplicó procedimientos de traducción como la omisión, la condensación o la traducción literal al estudio de relatos ilustrados. El autor buscaba así subrayar los paralelismos existentes entre las decisiones y metodologías que, en tantas ocasiones, traductores e ilustradores toman y utilizan. El presente artículo pretende ampliar estas bases y reforzar las analogías entre traducción e ilustración al incluir nuevos procedimientos, sumar las estrategias de traducción al estudio de las transmutaciones entre texto y dibujo, y emplear ambas herramientas no solo en el análisis de la obra original y meta, sino también de las sinergias que se crean entre ellas.

Sin embargo, a pesar de lo expuesto hasta ahora, conviene señalar que las diferencias entre la traducción propiamente dicha y la ilustración de un texto, por supuesto, existen. A las inevitables variaciones en la realización estética que se producen en la traducción de cualquier obra artística (Campos, 1992), hay que añadir las lógicas divergencias derivadas del cambio de materia y de la comparación entre dos disciplinas, escritura e ilustración, que componen sus obras con instrumentos distintos. Al respecto, el paso a un sistema de signos no lingüísticos que los procesos de transmutación explorados en este artículo implican, presupone una lógica redefinición conceptual de algunas de las estrategias y los procedimientos traductológicos empleados, ya que una aplicación igual a la que se realiza con traducciones interlingüísticas resulta, en ocasiones, difícil de implementar.

Así, en los ejemplos analizados, se utilizan los siguientes conceptos traductológicos: a nivel de estrategias (esto es, el enfoque general que el traductor da a su texto meta), se distingue entre *traducción directa* y *oblicua* (Vinay y Darbelnet, 1995). *Grosso modo* y originalmente, la primera se entiende como una traducción literal, mientras que la segunda viene ligada al concepto de *traducción libre*. Para los propósitos de este artículo, significados muy similares resultan

aplicables: una estrategia directa busca que las ilustraciones reflejen, en la medida de lo posible, una información igual o muy próxima a la expresada en el texto, mientras que una traducción oblicua sería un caso de traducción libre en la que el ilustrador decide modificar ciertas partes de la fuente original, de modo que el mensaje resultante varíe significativa o muy significativamente con respecto al elemento verbal. Llegados a este punto, conviene subrayar que ambos enfoques no son necesariamente excluyentes, sino que pueden coexistir a lo largo de una misma obra meta.

Por otro lado, cuando hablamos de *procedimientos de traducción*, lo hacemos de decisiones tomadas por el traductor sobre unidades concretas del texto. Si bien existen numerosas categorizaciones al respecto, los identificados a lo largo del análisis pertenecen al listado elaborado por Hurtado Albir (2001). La relación posterior aporta su acepción más común y, cuando corresponda, la que se aplica en el apartado de análisis:

- 177
- *Traducción literal*: en contextos interlingüísticos, traducción palabra por palabra. En el caso de la transmutación texto-ilustración, este procedimiento implica plasmar en la ilustración (con las modificaciones propias del cambio entre un sistema verbal y uno no verbal) segmentos de información iguales a los contenidos en el texto.
 - *Amplificación*: en su definición original, este procedimiento implica el añadido de elementos no mencionados en el texto fuente. En este caso, la idea inicial es perfectamente aplicable al análisis de los pasajes e ilustraciones del libro de Frazee (2008), por lo que se considerarán amplificaciones aquellos elementos añadidos al dibujo que el texto no recoge. Un procedimiento similar también aplicable a las transmutaciones texto-ilustración es el de *explicitación*. La principal diferencia con la amplificación, en este caso, es que los elementos añadidos en el dibujo pueden deducirse de lo expresado en el elemento textual, algo que no ocurre con las amplificaciones. Sin embargo, como se verá en los ejemplos objeto de análisis, no

hay ningún caso de explicitación en los elementos estudiados.

- *Elisión*: este procedimiento es contrario a la amplificación e implica la omisión de elementos presentes en el texto original. Como en el caso anterior, la definición original del procedimiento resulta aplicable a nuestro modelo de análisis, por lo que se identificarán como elisiones los elementos textuales que Frazee decide omitir en sus dibujos.
- *Variación*: consiste en la modificación de elementos lingüísticos o paralingüísticos que afectan a distintos aspectos, como el registro, el estilo o el tono del texto meta. En el marco de este artículo, este procedimiento tiende a ser consecuencia de otros que hacen que el tono, el mensaje o el contexto final creado por la autora a través del elemento visual, varíe en relación con lo explicitado en el texto.

178

Completar un análisis de este tipo sobre transmutaciones texto-ilustración permite identificar y etiquetar las decisiones del ilustrador y compararlas con el texto fuente a un nivel similar al de un análisis comparativo entre un texto original y su traducción a otra lengua. Pero, además, como veremos posteriormente, los resultados obtenidos en este caso pueden emplearse también para sustentar el estudio de otros elementos propios de los álbumes ilustrados.

Dinámicas texto-ilustración

Una de las principales particularidades del proceso de transmutación que se analiza en este artículo es que la fuente original y la obra meta operan a la vez y, en muchas ocasiones, incluso en la misma página. En otras palabras, el elemento visual resultante no se interpreta en el vacío, sino en conjunción con el texto del que deriva. Esta interacción entre las partes puede generar distintas dinámicas extensamente estudiadas y clasificadas. Pese a la existencia de otras taxonomías y otros términos como los propuestos por Schwarcz (1982) o Sipe (1998), en este artículo

se emplea la propuesta de Nikolajeva y Scott (2001) y su clasificación de las potenciales dinámicas entre texto e ilustración.

Según estas autoras, dichas dinámicas pueden catalogarse como *simétricas*, *de ampliación*, *complementarias*, *de contrapunto* o *contradictorias*. Dentro de estas cinco categorías, la *simetría* hace referencia a los casos en los que el texto y la ilustración reproducen la misma información, esto es, “cuentan la misma historia”.

La *ampliación*, por su parte, supone que la ilustración aporta nueva (aunque muy limitada) información con respecto al texto o viceversa.

Cuando esto ocurre a un nivel más significativo y uno de los dos elementos aporta información verdaderamente relevante y diferente al otro, nos encontramos ante un caso de *complementariedad*.

En las dinámicas de *contrapunto*, el texto y la imagen se conjugan para transmitir significados que van más allá del ámbito individual de cada uno, pudiendo llegar a aportar distintos ángulos a la trama.

Casos extremos de contrapunto derivan en dinámicas *contradictorias*, que engloban aquellos ejemplos en los que el elemento verbal y el elemento visual ofrecen informaciones opuestas y, de algún modo, versiones contrarias de la historia.

Si ponemos el foco sobre las definiciones propuestas para cada categoría, podremos observar que toda dinámica puede considerarse, al fin y al cabo, consecuencia de distintas acciones traslativas, ya que depende de la cantidad y la relevancia de la información que se replica, añade, omite, modifica o transforma en el elemento visual a partir del texto. Un análisis de la relación entre el texto y la imagen mediante las estrategias y los procedimientos traductológicos presentados en el apartado anterior (y otros que no se observan en los ejemplos analizados en este trabajo) permite, en primera instancia, subrayar los fenómenos ocurridos en el trasvase de información para, posteriormente, determinar su

grado de trascendencia en la conformación de la dinámica y, por consiguiente, en el mensaje que acabará transmitiendo el binomio texto-ilustración. En este sentido y como se puede comprobar en el análisis, ciertas amplificaciones pueden, por ejemplo, cambiar el tipo de dinámica texto-ilustración en función de la información que aporten. En otros casos, el mismo procedimiento puede no tener un impacto significativo sobre la dinámica.

El modelo de análisis propuesto en este artículo busca, por tanto, explorar en profundidad el tipo de dinámica que se da en cada caso, conectando este concepto con los estudios de traducción. Esta disciplina aporta herramientas concretas que incrementan la precisión del análisis (permitiendo identificar y distinguir, por ejemplo, aquella información que se explica de la que directamente se añade por amplificación) y que, por consiguiente, refuerzan la solidez de la discusión que se genera a raíz de cada ejemplo.

Además, dado el papel que las dinámicas texto-ilustración pueden cumplir en la activación de algunas funciones propias de los relatos infantiles (véase el apartado siguiente), una identificación rigurosa de las mismas dota a la etapa posterior del estudio de un valor añadido en términos de consistencia.

Otro aspecto que debe tenerse en cuenta en la interacción entre texto e ilustraciones es la disposición de cada uno respecto al otro. Según Barone (2011), existen diversos *rasgos anatómicos* en los álbumes ilustrados, que determinan el modo en el que se percibirá y apreciará su contenido artístico. Entre estos rasgos se cuentan los márgenes, el contraste entre el color del texto y el de la imagen o, como se mencionaba anteriormente, la estructura empleada para incluir el texto y las ilustraciones a lo largo de las páginas del libro. En este sentido, existen múltiples variantes, con implicaciones distintas para la recepción del mensaje: situar la ilustración en el centro de la página o en un lado, colocarla junto al texto o debajo, incluir una o varias ilustraciones en una misma página, o crear ilustraciones que ocupen una página por completo (incluso dos), entre otras opciones.

En los ejemplos examinados en este trabajo, Frazee (2008) tiende a incluir el texto en primer lugar y la ilustración inmediatamente debajo. Sin embargo, esta no es una constante a lo largo del libro, y en el análisis puede verse que la ruptura de este patrón se emplea con intenciones muy concretas referentes al efecto que la información transmitida por el par texto-ilustración tendrá sobre el lector.

Algunas funciones de la literatura infantil

Según Anderson (2002), la literatura infantil viene a cumplir varias funciones, entre las que pueden destacarse la de incrementar el placer por la lectura, aprender a reconocer estructuras textuales, empatizar con los sentimientos y problemas de otras personas, aumentar el vocabulario, o reforzar los lazos entre el niño y el adulto, entre otras. En los álbumes ilustrados, los dibujos pueden ayudar a cumplir o reforzar algunas de estas funciones. El análisis del apartado siguiente busca demostrar, en última instancia, este punto a través del estudio de una selección de pasajes e ilustraciones de *A Couple of Boys Have the Best Week Ever*.

179

Como se comentaba al principio de este artículo, en muchas ocasiones resulta complejo definir y delimitar el concepto de *literatura infantil*. Sin embargo, acerca de ello existe una categorización útil que abarca aspectos tan poliédricos como el tema, el tono o el contenido. Esta clasificación, propuesta por Wall (citado en Hunt, 2001, p.14), se organiza en torno al tipo y el número de destinatarios potenciales. Así, se establece una primera categoría en la que el autor escribiría directamente para un público infantil sin tener en cuenta a los adultos que puedan leer el texto en un momento dado. En segundo lugar, encontraríamos aquellas obras que van dirigidas a una audiencia doble; estos trabajos se orientan fundamentalmente a niños, pero toman también en consideración al adulto como potencial lector, incluyendo giros, bromas o referencias que al público de menor edad le puede resultar complicado entender. La última de las categorías propuestas por Wall (citado en Hunt, 2001, p. 14) es la de las obras destinadas a una audiencia dual,

esto es, aquellas que, pese a tener al público infantil como receptor central, logran de algún modo despertar por igual el interés del adulto y del niño, y satisfacer análogamente a ambos colectivos.

Como se explicaba en la introducción, *A Couple of Boys Have the Best Week Ever* es la historia de dos chicos que viven una semana de aventuras y diversión en pleno verano. Siguiendo los criterios de Wall, rasgos como la temática, el desarrollo de la historia o el vocabulario empleado llevan a descartar la orientación de la historia hacia una audiencia dual. Sin embargo, el tono irónico que la autora emplea en muchos casos, así como los chistes incluidos en ciertos pasajes, convierten el libro en un trabajo dirigido a una audiencia doble: niños en primera instancia, pero también aquellos adultos que podrán entender ciertos aspectos del libro, como el humor, con mayor facilidad.

Si la literatura infantil consta de tantas aristas como se comentaba en párrafos previos, parece complicado elaborar una relación breve de funciones principales. Es aquí donde considero importante recuperar la clasificación anterior, de cara a establecer el tipo de obra con el que estamos tratando a partir del público al que se orienta. El destinatario final de la obra debe ser un elemento clave a la hora de que el autor determine las funciones principales que su trabajo pretende cumplir. Ejemplificando a través de los extremos, un libro orientado únicamente a un público infantil tendrá objetivos distintos a los de una obra dirigida a una audiencia dual, donde el peso del adulto como figura receptora condicionará inevitablemente las funciones que esta pretende cumplir.

Asumiendo que el texto de estudio pueda catalogarse como dirigido a una audiencia doble y tomando en consideración el papel preponderante de la ilustración en el análisis, la siguiente relación de funciones propuesta por Anderson (2002) podría aplicarse a los márgenes de este estudio:

- Estimular el sentido de la estética del lector a través de las ilustraciones.

- Estimular y expandir su imaginación.
- Explorar los medios artísticos empleados en los dibujos.
- Dar vida a la historia.
- Prolongar el periodo de atención.
- Estimular el desarrollo cognitivo.

Dada la estrecha relación que cada uno de estos puntos guarda con los elementos visuales incluidos en los álbumes ilustrados, el último estadio del análisis se encarga de estudiar en qué medida el binomio texto-ilustración ayuda a reforzar (u opacar, en su caso) los seis propósitos listados anteriormente. Algunos de ellos permearán todos los ejemplos analizados en el apartado posterior; otros, sin embargo, tendrán una mayor o menor presencia, dependiendo de la dinámica que la autora haya decidido crear entre texto y dibujo, algo que el análisis traductológico del proceso de ilustración nos ayuda a determinar.

Análisis

Este apartado se centra en el estudio de tres pasajes del libro-álbum de Frazee (2008), *A Couple of Boys Have the Best Week Ever*, y sus correspondientes ilustraciones. Dicho análisis aúna los conceptos enunciados en el marco teórico con el fin de crear un modelo que permita ir alcanzando varios objetivos entrelazados: 1) identificar las decisiones tomadas por el ilustrador, mediante el uso de las estrategias y los procedimientos de traducción como principal herramienta; 2) establecer cómo estas decisiones determinan la interrelación entre texto e imagen en cada uno de los casos, y 3) describir el impacto de estas dinámicas sobre las principales funciones que cumple la literatura infantil.

Para llevar a cabo todo esto, en primer lugar, se presentan el pasaje y la ilustración en cuestión. A continuación, se incluye una tabla en la que se recoge información fundamental: tipo de estrategia de traducción aplicada por la autora, procedimientos de



Figura 1 Elemento visual del ejemplo 1

Tabla 1 Análisis de ejemplo 1

Estrategia de traducción	Procedimientos de traducción	Dinámica texto-ilustración	Funciones destacadas
Traducción directa	Traducción literal Amplificación	De ampliación	<ul style="list-style-type: none"> Estimular el sentido de la estética del lector a través de las ilustraciones. Explorar los medios artísticos empleados en los dibujos. Dar vida a la historia. Estimular el desarrollo cognitivo.

181

Fuente: Frazee (2008, p. 8).

traducción aplicados, dinámica texto-ilustración y funciones más destacadas del binomio formado por el elemento verbal y el visual. Estas tablas sirven como esquema para la discusión posterior, donde se explica con detalle cada uno de los puntos que aparecen en ellas.

Ejemplo 1

Elemento verbal: Pam gave James and Eamon coffee ice-cream icebergs with hard chocolate sauce on top (Frazee, 2008, p. 8).¹

Elemento visual: en este primer ejemplo, la autora opta por enfocar el dibujo de la escena como una traducción directa, puesto que la imagen que incluye bajo el bloque de texto recoge los detalles descritos en el elemento verbal. En este sentido, varias piezas de información textual se traducen literalmente en la ilustración: la presencia de la abuela Pam, los dos niños tomando grandes bolas de helado o el sirope de chocolate que las recubre. En resumidas cuentas, a pesar de los cambios que analizamos en párrafos posteriores, el significado principal del texto se ve replicado en la ilustración de la autora (véase Figura 1).

Dicho esto, la autora también emplea el procedimiento de amplificación en varios puntos,

1 Al tratarse de un libro sin párrafos ni páginas numeradas, se aplica una numeración propia, contando como página 1 la posterior a los datos de publicación de la obra.

relacionados fundamentalmente con el escenario en el que se mueven los personajes. Así, Frazee (2008) añade las sillas en las que los niños se sientan, una mesa o unas sombrillas, entre otros elementos. Pese a que ninguno de ellos aporta información que modifique o contradiga lo que se dice en el texto, sí agregan detalles relevantes para hacer que este cobre vida, ya que suman información contextual y ayudan al lector a descubrir el entorno en el que se mueven los protagonistas de la historia.

De este modo, las decisiones tomadas por Frazee, paralelas a varios procedimientos de traducción, generan una dinámica de ampliación entre el texto y la ilustración ya que, en este caso, la imagen añade una serie de detalles al texto que enriquecen el binomio. Como mencionábamos antes, el lector obtiene una reproducción fidedigna de lo escrito por la autora, al tiempo que suma nueva información que expande su conocimiento de la escena a través de la imagen. Este factor facilita que el lector tenga una perspectiva más comprensiva de lo que les está ocurriendo a los personajes en ese momento. Plasmaciones tan detalladas como esta permiten fijar una imagen específica de lo ocurrido, lo cual tiene como contrapartida el bloqueo de la necesidad de inferencia o la limitación de las posibilidades imaginativas (Hunt, 2001). Por tanto, la relación de ampliación entre texto e ilustración establecida en este caso condiciona el potencial del binomio a otros niveles e impide explotar funciones propias de la literatura infantil como las que se analizan en ejemplos posteriores.

En lo que a estas funciones se refiere, este ejemplo sirve para desarrollar tres que permean los casos analizados y que, para evitar redundancias, se comentan fundamentalmente en este apartado. En primer lugar, la inclusión de imágenes en un texto es ya de por sí un mecanismo que, por su naturaleza visual y artística, estimula el sentido y la conciencia estética del lector. Asimismo, las ilustraciones presentes en un libro infantil permiten que, a partir de la propia curiosidad o con la guía de un adulto, el lector más joven pueda analizar los métodos empleados a la hora de dibujar

la escena, los colores, la distribución y otros factores, estimulando así su sentido artístico. Por último, una de las funciones primordiales que cumplen las ilustraciones es la de ayudar a dar vida a la historia, poniendo cara y apariencia física a los personajes o aportando más detalles sobre el entorno que les rodea, como ocurre en este ejemplo. Esto, que en principio puede interpretarse como una ventaja y que es sin duda una de las principales consecuencias de ilustrar un libro, tiene como contrapunto la limitación de la imaginación del lector expuesta en el párrafo anterior, ya que el ilustrador determina, desde un primer momento, muchos aspectos que de otro modo podrían quedar al arbitrio de la inventiva de cada uno.

Ejemplo 2

Elemento verbal: And finally James did (p. 3) [...] with just a couple of his belongings (Frazee, 2008, pp. 3-4).

Elemento visual: en el segundo ejemplo, la autora opta por afrontar la ilustración como un proceso de traducción oblicua, ya que existen divergencias significativas entre la información que transmite el elemento verbal y la que obtenemos a través del elemento visual (véase Figura 2).

En este caso, la traducción literal se circunscribe a la presencia de James y su llegada a la casa de los abuelos de Eamon, mientras que el procedimiento central del ejemplo es la amplificación. Al contrario que en el primer caso, en el que las amplificaciones introducidas por Frazee no variaban la interacción entre el texto y la imagen, aquí vemos cómo el mismo procedimiento es la base sobre la que se genera una dinámica completamente distinta. De ahí que, como se mencionaba en el marco teórico, un mismo procedimiento pueda tener un impacto mayor o menor en función de la información que transmite y de su efecto en la dinámica texto-imagen.

Todo esto deriva, asimismo, en la presencia de un tercer procedimiento: la variación. En este caso, este fenómeno se produce por la transmutación, con base en amplificaciones que la autora



Figura 2 Elemento visual del ejemplo 2.

Tabla 2 Análisis de ejemplo 2

Estrategia de traducción	Procedimientos de traducción	Dinámica texto-ilustración	Funciones destacadas
Traducción oblicua	Traducción literal Amplificación Variación	Contradicción	Estimular el sentido de la estética del lector a través de las ilustraciones. Estimular y expandir su imaginación Explorar los medios artísticos empleados en los dibujos. Dar vida a la historia. Prolongar el periodo de atención. Estimular el desarrollo cognitivo.

Fuente: Frazee (2008, p. 3).

hace del elemento verbal y, más concretamente, del segmento *“just a couple of”*. El cambio de información que aporta la imagen consigue que el tono del texto, completamente neutro y meramente descriptivo, cambie a un tono humorístico, al combinarse con el elemento visual.

Este último punto es un factor decisivo a la hora de determinar la dinámica que se establece entre el texto y la imagen en este caso. Teniendo en cuenta lo

expuesto en el párrafo anterior, parece lógico deducir que nos encontramos ante un ejemplo evidente de contraposición: mientras que el elemento verbal describe las pocas pertenencias que acompañan a James, el elemento visual contradice esta información, al rodear al niño de gran cantidad de objetos. El principal efecto que logra esta oposición de mensajes es, como ya se mencionaba anteriormente, cómico. Pero en este binomio texto-ilustración intervienen aspectos adicionales que potencian este resultado.

Así, otro elemento a destacar es el modo en el que texto e ilustración aparecen dispuestos. En contraposición a los ejemplos 1 y 3, en los que un segmento textual completo y su “respuesta visual” aparecen al mismo tiempo, aquí la autora decide, a través de los puntos suspensivos, que el texto comience en una página y se cierre en la siguiente en conjunción con la ilustración. Esta estructura, unida al contexto de la escena (las dos páginas anteriores muestran a la familia sentada a la espera de James y el sonido del timbre a su llegada, lo que ya de por sí genera ciertas dosis de intriga en un lector que quiere ver qué se encontrarán los personajes al abrir la puerta), refuerza la sorpresa y el efecto humorístico que buscaba la autora, algo que podría haberse visto opacado de haber mantenido un patrón como el de los otros dos ejemplos analizados en este artículo.

184

Una de las principales funciones que se activa a partir de las explicaciones anteriores es el estímulo del desarrollo cognitivo, ya que el lector debe buscarle sentido a la contraposición de ideas entre imagen y texto. Al margen del tono humorístico que genera esta dinámica en cuestión, la oposición de información entre el elemento verbal y el visual transmite dos mensajes diferentes a la vez y a través de medios distintos. Esta ambigüedad supone un reto para el lector, que tiene que mediar entre ambos planos para poder deducir y entender lo que realmente está sucediendo (Nikolajeva y Scott, 2001). Asimismo, al no encontrar una explicación en el texto a la cantidad de objetos que James lleva a la casa de los abuelos de Eamon, el lector no puede sino imaginar las razones por las que esto ocurre. El hecho de no poder recurrir al texto para tratar de comprender un evento de la historia hace que el lector tenga que pensar y deducir el porqué de las cosas; esto supone un estímulo para su imaginación y un desafío más para sus capacidades de inferencia, factores que, según Serafini y Moses (2014), sirven también para espolear la curiosidad de los lectores y generar en ellos sentimientos de asombro.

Esta curiosidad y este asombro, creados a partir de las variaciones entre lo expresado por el elemento verbal

y el visual, son factores que pueden ayudar, además, a mantener y concentrar la atención del lector. Frazee crea una contradicción que centra su interés y, conseguido este propósito, el papel de la imaginación en esta escena puede desplegarse en toda su amplitud, ya que la autora introduce numerosos estímulos sobre los cuales elucubrar, representados por los objetos que acompañan a James: ¿por qué lleva tantas cosas al campamento?, ¿qué papel cumplirá cada una?, ¿qué habrá dentro de cada caja y cada bolsa? Dicho con otras palabras, la dinámica texto-ilustración creada por Frazee consigue fijar la atención del lector en primer lugar para, posteriormente, fomentar su inventiva y reflexión a través de la disruptión entre la información del texto y la de la imagen.

Ejemplo 3

Elemento verbal: On their last night together, Bill, Pam, James, and Eamon had a pop corn party. James and Eamon soon discovered that a party with Bill and Pam could get pretty noisy (Frazee, 2008, p. 21).

Elemento visual: al igual que en el ejemplo anterior, nos encontramos ante un caso de traducción oblicua, en lo que a estrategia se refiere. Sin llegar al grado de distanciamiento apreciable en el segundo ejemplo de estudio, Frazee vuelve a optar por seguir una serie de procedimientos que alejan el elemento visual del verbal (véase Figura 3).

El primero de estos procedimientos que conviene destacar es la elisión que se produce, en tanto en cuanto la imagen no refleja el componente festivo (*party*) incluido en el texto. Viendo la ilustración de la autora, se entiende que la decisión es la de soslayar esa primera parte de la fiesta para centrarse en el final de esta, esto es, el segmento del texto que aparece reflejado en el elemento visual.

Si nos centramos en lo que la imagen nos ofrece, podemos identificar fácilmente otros dos procedimientos: traducción literal y amplificación. Dentro del primero, cabe englobar la inclusión de las figuras de Eamon y James, y la del bol de palomitas. Los principales casos de amplificación con los que

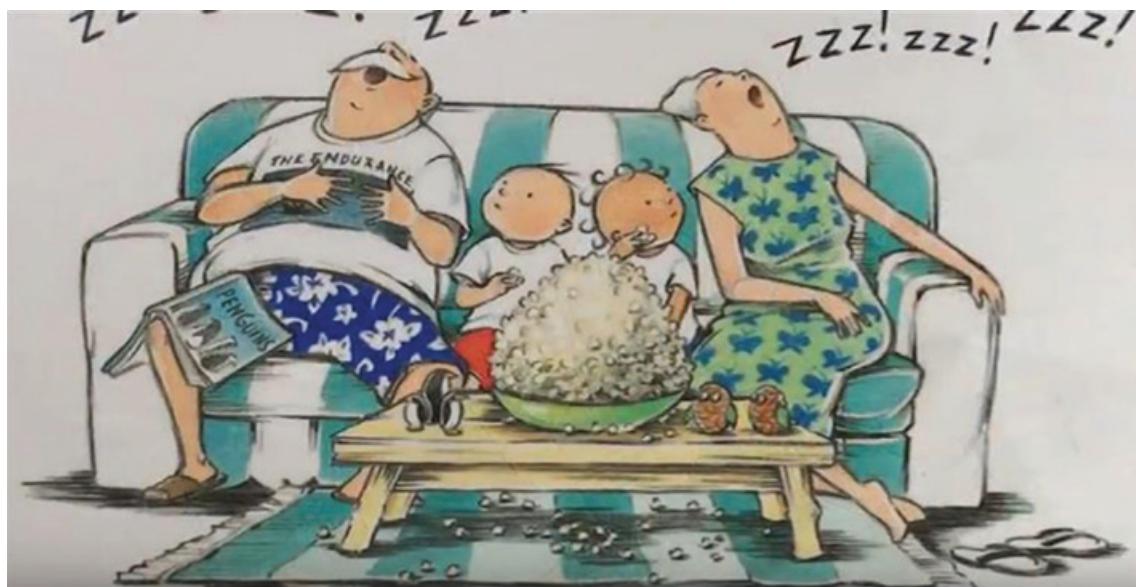


Figura 3 Elemento visual del ejemplo 3.

Tabla 3 Análisis de ejemplo 3

Estrategia de traducción	Procedimientos de traducción	Dinámica texto-ilustración	Funciones destacadas
Traducción oblicua	Traducción literal Amplificación Elisión Variación	Complementaria	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular el sentido de la estética del lector a través de las ilustraciones. • Estimular y expandir su imaginación. • Explorar los medios artísticos empleados en los dibujos. • Dar vida a la historia. • Prolongar el periodo de atención. • Estimular el desarrollo cognitivo.

185

Fuente: Frazee (2008, p. 21).

nos encontramos se relacionan con dos planos que, además, sirven para exemplificar a la perfección los distintos grados de relevancia de elementos asociables a un mismo procedimiento. Por un lado, al igual que en el ejemplo 1, Frazee incluye objetos como la mesa o el sofá, que enmarcan la escena en un lugar concreto y aportan información nueva, aunque no especialmente relevante. Al igual que ocurría en el primer caso de estudio, estos elementos proporcionan detalles sobre el entorno en el que se desarrollan los acontecimientos y ayudan a que el texto cobre vida, pero por sí mismos no generan una distorsión entre el mensaje transmitido por el texto y el transmitido por la imagen.

Por otro lado, tenemos el caso de los abuelos de Eamon, Pam y Bill, a cuyo respecto Frazee decide añadir un rasgo adicional: el sueño. Así, incluye un retrato de ambos dormidos (algo que no se menciona en el texto de forma explícita) y dos largas series de zetas negras que, por onomatopéyica convencional, vienen a simbolizar los sonoros ronquidos de los personajes.

En este caso, la amplificación sí tiene un mayor impacto sobre el mensaje que transmite el binomio texto-ilustración, generando, al igual que en el ejemplo 2, un procedimiento de variación. Esta se produce fundamentalmente a partir del fragmento *“a party with Bill and Pam could get pretty noisy”*. Al

amplificar el contenido del texto con los elementos listados en el párrafo anterior, Frazee consigue cambiar la imagen habitual que el lector podría asociar a una fiesta ruidosa (gritos, música, gentío) con un giro humorístico centrado en el tremendo ruido que, se deduce, generan los ronquidos de los abuelos. De este modo, comprobamos que, en efecto, el segundo procedimiento de amplificación tiene un peso mayor que el primero, ya que deriva en un juego con la ambigüedad de las palabras y las presuposiciones del lector que acaba teniendo un peso significativo en la información que finalmente transmite el binomio texto-imagen.

El análisis de los procedimientos de traducción empleados por Frazee en esta ilustración nos permite establecer que la dinámica texto-imagen es complementaria. Al contrario que en el ejemplo 2, en este no hay una contraposición de información entre el elemento verbal y el visual (“algunas pertenencias” vs. “cientos de cosas”), sino que se da un sentido particular al término “ruidoso”, alejándolo del que tradicionalmente se asociaría a un ambiente festivo. Por tanto, no podemos hablar de contraposición de ideas, sino del añadido de información significativa en uno de los dos elementos, que obliga al lector a centrar su atención en la imagen, para comprender el significado real de lo que acontece en este fragmento.

Este punto entraña directamente con una de las funciones listadas en la tabla superior: la estimulación cognitiva. Al igual que ocurría en el segundo ejemplo, el lector tiene que contrastar la información que recibe desde el plano verbal y desde el plano visual, ya que entre ellas existen ciertas diferencias. La autora, en este caso, juega con la ambigüedad del término *noisy*, por lo que una vez analizadas ambas representaciones, el lector se verá en la necesidad de reflexionar para poder inferir que, en este pasaje del libro, una fiesta que se torna ruidosa no es sino una tarde de diversión que termina entre los ronquidos de Pam y Bill. Tanto el juego palabra-imagen propuesto por la autora como el efecto cómico final consiguen que se cumpla otra de las funciones mencionadas en la

tabla: retener la atención del lector sobre lo que está leyendo/viendo.

Por último, siguiendo la línea del ejemplo 2, la dinámica creada por la autora sirve de nuevo para impulsar la imaginación de los lectores. En este tercer ejemplo, el elemento verbal habla de una fiesta de la que solo conocemos sus postimerías. La elección en la imagen de toda referencia a esa primera parte, unida a la representación visual de Bill y Pam, hará que, probablemente, el lector comprometido se pregunte en qué consistió esa fiesta de palomitas que terminó con los abuelos de Eamon durmiendo a pierna suelta.

Conclusiones

A lo largo de este artículo se ha demostrado que, tal y como se recogía en las hipótesis iniciales, existen varios paralelismos entre lo que supone traducir un texto y el acto de ilustrarlo. Estos paralelismos pueden verse, por ejemplo, en las analogías existentes entre ciertas decisiones tomadas a lo largo de ambos procesos.

Asumiendo estas premisas, las estrategias y los procedimientos de traducción permiten crear un andamiaje teórico aplicable al análisis de las transmutaciones texto-ilustración a partir del cual estudiar la labor llevada a cabo por el dibujante con respecto al pasaje de partida. Asimismo, al margen de su utilidad como instrumento de evaluación comparativa entre obra original y obra meta, este modelo facilita, en un segundo estadio, una identificación clara y precisa de la dinámica que genera el binomio texto-imagen, puesto que permite subrayar las piezas de información que ambos comparten, así como las omisiones, adiciones o modificaciones observables en su comparación.

Del mismo modo, este estudio viene a corroborar la fuerte ligazón existente entre las dinámicas texto-ilustración y ciertas funciones de la literatura infantil que pueden verse destacadas o ensombrecidas a través de ellas. En este sentido, el análisis realizado permite ver cómo, dependiendo de las

estrategias y los procedimientos traductológicos que consciente o inconscientemente aplique el ilustrador, las dinámicas serán unas u otras y, en consecuencia, el binomio texto-imagen activará funciones distintas.

El análisis anterior prueba, asimismo, la complejidad que encierran las relaciones entre texto e ilustración y, por consiguiente, la interpretación de muchos álbumes ilustrados que, tras un primer vistazo, podrían catalogarse como simples o infantiles. Hunt (2001) cuestiona esta premisa, aludiendo que, con sus lógicas excepciones, este tipo de textos genera una serie de relaciones intra y extratextuales y plantea una cantidad de preguntas al lector a la hora de interpretarlas que los distancian considerablemente de una lectura sencilla. Estas y muchas otras variables aplicables a la interpretación de su contenido convierten los álbumes ilustrados de cualquier temática, apariencia visual u orientación en un amplio campo de análisis al que los estudios de traducción pueden aportar sus propios ángulos y enfoques.

Referencias

- Anderson, N. A. (2002). *Elementary children's literature. The basics for teachers and parents*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Barone, D. M. (2011). *Children's literature in the classroom: Engaging lifelong readers*. Nueva York, NY: The Guilford Press.
- Campos, H. (1992). *Metalinguagem & outras metas*. São Paulo: Perspectiva.
- Eco, U. (2008). *Decir casi lo mismo*. Barcelona: Lumen.
- Frazee, M. (2008). *A couple of boys have the best week ever*. Orlando, FL: Harcourt, Inc.
- Hunt, P. (2001). *Children's literature*. Oxford, Reino Unido: Blackwell Publishers.
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología. introducción a la traductología*. Madrid, España: Cátedra.
- Jakobson, R. (1959/2000). On linguistic aspects of translation. En L. Venuti (Ed.), *The translation studies reader* (pp. 113-118). Nueva York, NY: Routledge.
- Nikolajeva, M., y Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. Nueva York, NY: Garland Publishing.
- Pereira, N. M. (2007). Book illustration as intersemiotic translation: The case of Alice in Wonderland in Brazil. En D. Kenny y K. Ryou (Eds.), *Across boundaries: International perspectives on translation studies* (pp. 56-77). Newcastle, Reino Unido: Cambridge Scholars Publishing.
- Pereira, N. M. (2008). Book illustration as (intersemiotic) translation: Pictures translating words. *Meta*, 53(1), 104-119. <https://doi.org/10.7202/017977ar>
- Salmani, B., y Eghtesadi, Z. (2015). An intersemiotic approach towards translation of cover designs in retranslated classic novels. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(6), 1185-1191. <https://doi.org/10.17507/tpls.0506.09>
- Schwarcz, J. H. (1982). *Ways of the Illustrator. Visual Communication in Children's Literature*. Chicago, IL: American Library Association.
- Serafini, F., y Moses, L. (2014). The roles of children's literature in the primary grades. *The Reading Teacher*, 67(6), 465-468. <https://doi.org/10.1002/trtr.1236>
- Sipe, L. R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education*, 29(2), 97-108. <https://doi.org/10.1023/A:1022459009182>
- Sitzia, E. (2010). "Where is the prince?" Unlocking Doré's illustration of Perrault's Cinderella. *Relief*, 4(2), 158-173. <https://doi.org/10.18352/relief.543>
- Vinay, J. P., y Darbelnet, J. (1995). *Comparative stylistics of French and English. A methodology for translation*. Ámsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.11>

How to reference this article: Echauri-Galván, Bruno (2020). Transmutación texto-ilustración: un modelo para el análisis de su efecto sobre las dinámicas y funciones de los libros infantiles. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 173-187, <http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a08>

LA TRADUCCIÓN DE ELEMENTOS TEXTUALES EN OBRAS DE ARTE CONTEMPORÁNEO: TENDENCIAS, RETOS Y PROPUESTAS

TRANSLATING TEXTUAL ELEMENTS IN CONTEMPORARY ARTWORKS:
TRENDS, CHALLENGES, PROPOSALS

TRADUCTION D'ÉLÉMENTS TEXTUELS DANS DES OEUVRES D'ART CONTEMPORAIN :
DES TENDANCES, DÉFIS ET PROPOSITIONS

Cristina A. Huertas Abril

Profesora titular, Departamento de Filologías Inglesa y Alemana, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba, España.
Avda. San Alberto Magno s/n.
14071 Córdoba, España.
cristina.huertas@uco.es
<http://orcid.org/0000-0002-9057-5224>

Rocío Márquez Garrido

Máster en Traducción y Nuevas Tecnologías,
Directora Instituto Superior de Estudios Lingüísticos y Traducción (ISTRAD),
Sevilla, España.
Pta. Jerez, 4. 41001 Sevilla, España.
ocio.marquez@institutotraduccion.com
<https://orcid.org/0000-0003-4609-2230>

RESUMEN

A partir del concepto de *paratexto* de Genette (1987), sobre el cual se desarrolla la teoría de Yuste (2015) acerca de la *paratraducción*, este trabajo plantea qué ocurre, en lo que a la experiencia del espectador se refiere, cuando una obra de arte presenta elementos textuales en un idioma distinto al del espectador. Para ello, identificamos los elementos verbales que se hallan en obras expuestas en las ferias de arte, con especial atención a la Feria de Arte Contemporáneo de Madrid (ARCO); y dada la ausencia de propuestas de acercamiento lingüístico para el espectador, analizamos la pertinencia de la existencia de la figura del traductor en eventos de este tipo. Con base en una selección de obras en las que el texto participa en la experiencia visual, bien porque constituye una parte fundamental de las mismas o porque resulta en la totalidad de la obra, reflexionamos sobre distintas estrategias posibles para hacerlas accesibles al espectador, permitiéndole tener una experiencia completa de la obra.

Palabras clave: paratexto; paratextualidad; paratraducción; traducción; arte contemporáneo; Feria de Arte Contemporáneo de Madrid.

ABSTRACT

Starting from Genette's (1987) notion of 'paratext', which is the foundation of Yuste's (2015) theory of 'paratranslation', this paper will analyse what happens, as far as the viewer's experience is concerned, when an art work presents textual elements in a language different from the viewer's language. To this end, we will identify the verbal elements included in works exhibited in art fairs, paying special attention to the International Contemporary Art Fair of Madrid (ARCO), and will analyse the adequacy of the translator's figure in events of this sort. From a selection of works in which text forms part of the visual experience, either because it constitutes a fundamental part of them or because it results in the whole work, we will reflect on the different possible strategies to make them accessible to the viewer, allowing a complete experience of the work.

Keywords: paratext; paratextuality; paratranslation; translation; contemporary art; Madrid International Contemporary Art Fair.

189

Received: 2018-12-06 / Accepted: 2019-07-23 / Published: 2020-01-28
<http://www.doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a15>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 25 ISSUE 1 (JANUARY-APRIL, 2020), PP. 189-208, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

RÉSUMÉ

Partant du concept de « paratexte » de Genette (1987), sur la base duquel la théorie de la « paratraduction » de Yuste (2015) est développée, nous nous demandons ce qui se passe en ce qui concerne l'expérience du spectateur, quand une oeuvre présente des éléments textuels dans une langue différente de la sienne. Nous identifions donc les éléments verbaux présents dans les œuvres exposées dans les salons d'art en accordant une attention particulière à la Foire Internationale de l'Art Contemporain de Madrid (ARCO). Etant donné que peu d'études prennent en compte l'aspect linguistique du spectateur, nous analysons la pertinence de la présence de la figure du traducteur dans des événements de ce type. A partir d'une sélection d'œuvres dans lesquelles le texte fait partie de l'expérience visuelle, soit parce qu'il en constitue une partie fondamentale, soit parce qu'il découle de l'ensemble de l'œuvre, nous envisageons différentes stratégies pour les rendre accessibles au spectateur, lui permettant d'avoir une expérience complète de l'œuvre.

Mots clés : paratextualité ; paratextualité ; paratraduction ; traduction ; art contemporain ; Foire Internationale d'Art Contemporain de Madrid.

Introducción

“Una imagen vale más que mil palabras”. Quizá hayamos escuchado esta máxima en numerosas ocasiones, sin plantearnos hasta qué punto es cierta. La invasión gráfica de nuestro día a día no hace sino corroborar esta afirmación. Pero ¿comprendemos verdaderamente la información que llega a través de nuestra retina? En la actualidad, la idea de la aldea global está tan arraigada, que a menudo olvidamos que, por fortuna, seguimos siendo individuos con un entorno único y unas circunstancias concretas, que pueden ser o no similares a otros entornos y contextos.

No vamos a considerar el concepto de *imagen* en su sentido más abstracto, esto es, el resultado que nosotros mismos obtenemos de la percepción de nuestro entorno, en tanto que se convierte en representación visual al ser captado por nuestra retina. En este artículo, por el contrario, abordamos manifestaciones visuales más concretas, enmarcadas en un contexto determinado. Si partimos de la base de que para interpretar el mensaje inherente a una imagen no necesitamos palabras, pues esta se expresa por sí misma, posiblemente no estemos tomando en cuenta quién creó esa imagen, con qué fin o en qué contexto; y, por supuesto, tampoco contemplamos la posibilidad de una interpretación errónea por parte del receptor de dicha imagen.

Si, para que una obra literaria de un autor extranjero pueda llegar al grueso de un mercado concreto, una de las estrategias principales pasa por la traducción de esa obra a la lengua mayoritaria o principal de dicho público objetivo, y las campañas publicitarias que mantienen algún idioma extranjero han calibrado milimétricamente el factor exótico o ininteligible, ¿qué lleva a un comisario a plantearse la exposición de una obra de un autor extranjero que incorpora texto en una lengua ajena al público mayoritario, sin incluir ningún tipo de soporte lingüístico para su comprensión? No se trata de que cada obra venga acompañada de una disertación sobre su interpretación, pues alteraríamos igualmente la experiencia artística, sino de hacer accesible la totalidad de la experiencia artística al espectador.

El objetivo general de este artículo es el análisis de los elementos textuales presentes en una serie de obras de arte contemporáneo expuestas en la Feria de Arte Contemporáneo de Madrid (ARCO) y del soporte lingüístico ofrecido al espectador a este respecto, así como aportar propuestas de traducción adecuadas a este contexto concreto.

En cuanto a los objetivos específicos, se establecen los siguientes:

1. Revisar la bibliografía especializada, para establecer un marco teórico referencial sobre las nociones de *paratexto* y de *paratraducción*.
2. Establecer la pertinencia de la figura del traductor en el marco específico de Feria de Arte Contemporáneo de Madrid (ARCO), en su edición de 2013, como soporte a la localización.¹
3. Proponer estrategias para la traducción y la localización de dichos elementos textuales, haciéndolos accesibles al espectador, permitiéndole tener una experiencia completa de la obra.

191

Método

Si bien se ha escrito mucho sobre la interacción entre texto e imagen en las obras plásticas, los análisis se han centrado en la interacción en sí (Litz, 2002; Opilowski, 2013; Stein, 2008; Ströbel, 2013) o en la representación textual (Sturge, 2014) y cultural (Hooper-Greenhill, 2000; Karp y Lavine, 1991), obviando la posible barrera lingüística entre el autor del mensaje y el receptor. Estos análisis, por lo tanto, no se han llevado a cabo desde una perspectiva traductológica: el traductor se ha ocupado de la traducción de los títulos de las obras de arte (Rodríguez, 2009; Serrell, 2015) o del soporte documental que acompaña a las exposiciones (Ortega y Martínez, 2006; Ravelli, 2006); incluso, en los análisis funcionales de traducción museística elaborados por Liao (2018), se proponen numerosos aspectos que

1 Con ello nos referimos a la localización en el sentido que proponía la Asociación de Estándares del Sector de la Localización (LISA), es decir, a adaptar un producto para el mercado al que se pretende llegar.

abarcen gran parte de la complejidad y la multimedialidad de una exposición artística, pero no hay un análisis concreto de los elementos textuales presentes en las obras en sí. Por todo ello, nuestra primera tarea es revisar la bibliografía específica, para poder establecer un marco teórico que englobe los objetivos planteados en el presente artículo.

Como ya hemos anticipado, nos centramos en obras plásticas de arte contemporáneo en las que el texto forma parte de la experiencia visual. Para ello, observamos la estrategia expositiva empleada con las obras de arte cuyos elementos textuales constituyen una parte fundamental de las mismas o bien resultan en la totalidad de la obra. Tomamos como punto de referencia la Feria de Arte Contemporáneo ARCO 2013, celebrada en Madrid del 14 al 17 de febrero de 2013, puesto que se trata del evento de arte contemporáneo con proyección internacional más importante en España, donde comprobamos *in situ* la ausencia de estrategias de acercamiento lingüístico empleadas por los expositores en el caso de trece obras concretas.

192

La selección de dichas obras obedece a dos criterios fundamentales:

1. La lengua usada, seleccionando aquellas en las que la lengua elegida por el artista haya sido el alemán, el español, el francés, el inglés, el italiano o el portugués. Se han excluido de este análisis obras cuyo texto se exprese exclusivamente en lenguas con alfabeto no occidental.
2. El porcentaje de elementos verbales presentes en la obra es mayor respecto de los no verbales.

Además de los ejemplos seleccionados de la exposición en sí, comprobamos si estas obras se han incluido en el catálogo oficial de la muestra y qué información se incluye sobre las mismas en este soporte documental.

Marco teórico

En este apartado abordamos la revisión de la bibliografía especializada, a fin de poder establecer los

parámetros referenciales sobre los conceptos de *paratexto* y de *paratraducción*.

El concepto de *paratraducción*

Yuste (2015) señala que el término “paratraducción” se creó en el seno del Grupo de Investigación Traducción y Paratraducción (T&P) de la Universidad de Vigo, procedente del concepto de *paratexto* de Gérard Genette, quien abarcaba, en dicho concepto, las formas discursivas, icónicas, verbo-icónicas o materiales que acompañan al texto. Ese *paratexto* —que, en definitiva, no es el elemento textual y, por lo tanto, había quedado excluido de las prácticas traductológicas— entra de lleno en escena para el traductor, en el momento en que se concibe que no solo forma parte del mensaje que transmite el texto, sino que, en no pocas ocasiones, es un elemento de trascendencia fundamental: “si no puede existir un texto sin *paratexto* (Genette, 1987, pp. 9-10), tampoco puede existir traducción sin su correspondiente *paratraducción*. La *paratraducción* introduce y presenta la traducción como tal en la lengua y cultura de llegada” (Yuste, 2005, p. 76).

Yuste insiste en que el *paratexto* es más que el contexto o la situación comunicativa de las teorías traductológicas funcionalistas. Así, Yuste propone la siguiente traducción para la afirmación de Genette (1987): “Y si el texto sin *paratexto* es a veces como un elefante sin cornaca, potencia ineficaz, el *paratexto* sin su texto es como un cornaca sin elefante, necia ostentación” (p. 413, traducido en Yuste, 2015, p. 327).

Sin embargo, las teorías funcionalistas, con autores como Nord (2012) a la cabeza, han expresado en repetidas ocasiones su desacuerdo con este planteamiento, al afirmar que no era más que renombrar algo previamente existente en el ámbito traductológico: “se trata de darle un nombre bonito a la vieja rueda de la traducción” (p. 406).

Esto ha derivado en una avivada dialéctica entre ambas corrientes.

Más allá del estado académico de ambas posturas, lo cierto es que el concepto de *paratexto* ha tenido un hondo calado entre no pocos autores actuales, demostrando la vigencia de la cuestión.

En junio de 2018, Baker organizaba y presentaba una jornada sobre traducción llamada *Paratextual Framing: Theory and Methodology*. En ella, la propia autora ofrecía una ponencia en la que pretendía ir más allá del concepto tradicional de Genette. En esta aportación, plantea la traducción como objeto del marco paratextual, siendo, al mismo tiempo, el propio marco paratextual. Otro aporte fundamental que revisa el concepto desde su aparición es la obra de Batchelor (2018), donde la autora analiza el desarrollo del concepto de Genette en varias disciplinas, prestando especial atención al impacto de este en los estudios sobre traducción. Esta obra resulta muy ilustrativa, pues, si bien queda claro la amplia repercusión del concepto de *paratexto* y, por tanto, la necesidad de tenerlo en cuenta en la traducción, no parece estar de acuerdo con el término “paratraducción”:

Whilst perhaps helpful as a means of calling attention to the involvement of multiple agents in the process of publishing translations and the complexity of the translation process, the need for a new term and concept to emphasise these aspects is not at all clear. Over the last thirty or more years in translation studies in many regional and national traditions considerable attention has been paid to the cultural and ideological factors that play into the translation process, without adoption of a new term in place of *translation* (Batchelor, 2018, p. 152).

La autora señala que, a lo largo de los últimos años, la investigación en el ámbito de la traducción ha estado marcada por la ampliación del concepto de *traducción* en sí, de forma que la idea inicial, construida desde una óptica meramente lingüística y centrada en el carácter textual, ha avanzado hacia una concepción más amplia, en la que tienen cabida la ideología, el contexto histórico, las dinámicas culturales, las estructuras e interacciones sociales, y también la interacción entre los elementos verbales y no verbales (Batchelor, 2018, p. 153). De este modo, prefiere hablar de “traducir el paratexto”, en lugar de acoger el concepto de *paratraducción*.

Another disadvantage of the term *paratranslation* is that it subsumes a range of different creative and commercial activities under a term that contains the word *translation* and thus risks implying that the objects under study involve some kind of interlingual transfer. [...] “Since, in many cases, paratexts are not translated per se but reimagined or completely transformed” (Watts 2005, 161), adopting terminology that allows for as much as openness as possible with regard to the type of activities that are involved is clearly desirable (Batchelor, 2018, p. 152).

A tenor de lo hasta acá enunciado, aunque el concepto de *paratexto* es ampliamente aceptado por la comunidad, no parece suceder lo mismo con el término “paratraducción”; la argumentación para ello, expuesta por Batchelor (2018), nos parece ampliamente justificada.

La importancia de la interacción semiótica

Si bien no nos detenemos, en este artículo, en la definición del concepto de *semiótica*, conviene recordar que “La carta Constitucional de la International Association for Semiotic Studies/Association Internationale de Sémiotique, de 1969, mantiene que Semiótica y semiología son términos sinónimos” (Bobes, 1989, p. 14). A pesar de que varios autores propongan terminologías específicas para cada uno de los conceptos, lo cierto es que ambos se refieren a la ciencia de los signos en sentido general (Yuste, 1998).

El sentido de los signos literarios se inicia en su soporte lingüístico, se transforma o se matiza con las relaciones en que se sitúan en la obra y con otros textos y realidades extratextuales; se establece a través de relaciones horizontales con otros signos literarios del discurso, o mediante relaciones verticales con unidades de otros niveles. El sentido único de una lectura concreta se forma al relacionar todo lo que dinámicamente es capaz de interpretar el lector (Bobes, 1989, p. 95).

Es esta alusión a la capacidad e interpretación a la que alude Bobes, la que hace decir a Yuste (1998) que:

El sentido de cualquier texto está vinculado a su situación de uso, a las circunstancias en que se produce el proceso de expresión, de comunicación, de interpretación de los signos que el autor-emisor desea transmitir. Y dicha transmisión se realiza por un autor-emisor determinado, en

un tiempo determinado, en un espacio determinado, en una cultura determinada y para un lector-receptor determinado (p. 519).

Así, este autor concluye que: “Las posibilidades de significación de un signo dependen enormemente pues de la competencia de los sujetos del proceso semiótico” (Yuste, 1998, p. 519).

Además (o por ello),

El traductor/intérprete debe saber reconocer que el significado no es una entidad estable independiente del momento y del lugar, sino todo lo contrario. No puede olvidar que el carácter de la imaginación empleada, el tipo de imaginario específico presente en cada texto, varía según los ambientes sociales donde se ha creado, las épocas históricas, los movimientos estéticos, las sensibilidades de los autores. Por lo tanto, el traductor/intérprete debe centrarse en la observación minuciosa del poder imaginativo en una situación concreta determinada —la del texto literario— en el seno del contexto social, histórico, antropológico [...] en una palabra, en el seno humano, de donde surge (Yuste, 2001, p. 811).

194

Esto nos lleva directamente a la retórica de las imágenes de Barthès, idea recogida en su ensayo básico y fundamental (*Image music text*) (1977) en lo que a interacción semiótica se refiere. En dicho ensayo, este autor analiza el contexto de la imagen; para ello, estudia un anuncio publicitario y se plantea cómo la imagen obtiene su significado y hasta dónde llega la interpretación. Barthès (1977) establece tres categorías para el significado de una imagen: el mensaje lingüístico, un mensaje icónico codificado y un mensaje icónico no codificado. Así, el *mensaje lingüístico* se encuentra en los pies de foto, en las etiquetas, en los artículos de prensa que acompañan a las imágenes en sí, en los diálogos en las películas o en los bocadillos de las tiras cómicas. Este mensaje puede ser connotativo o denotativo. El *mensaje icónico codificado* es la propia imagen. Para asimilar este mensaje, uno necesita conocer el trasfondo cultural que origina la imagen.

El tercer mensaje, el *mensaje icónico no codificado*, está constituido por el objeto y su escena, la relación entre el código significado y la representación analógica:

“all images are polysemous; they imply, underlying their signifiers, a ‘floating chain’ of signifieds, the reader able to choose some and ignore others” (Barthès, 1977, p. 156).

En toda su polisemia, la imagen forma un tandem indisoluble con el texto que la acompaña y es este nexo el que el traductor no debe obviar. En este binomio, no obstante, la imagen no siempre ha tenido el reconocimiento debido; Holländer (1978) considera que con frecuencia el mensaje escrito o hablado prevalece sobre el icónico y esto puede deberse a la inexistencia de un marco teórico desarrollado sobre la imagen como lenguaje (Kress y Van Leeuwen, 1996, pp. 20-21). Sin embargo,

It has become clear that the two are inseparable because they are constitutionally part of one another. Starting from the word-end, so to speak, we found that the image cannot be extirpated from language because language is by definition a sort of image and therefore depends on the image if it is to exercise its (conventional) function properly (Heusser, 1993, p. 17).

Honegger (2002, p. 17) recuerda que, en el eterno debate sobre la interrelación entre texto e imagen, suele emplearse de forma recurrente una cita de Goethe, en la que el autor establece la correlación entre el mensaje escrito y la imagen, y con la que nosotros queremos concluir este apartado:

La palabra y la imagen son correlaciones que se buscan constantemente, como nosotros vamos tomando conciencia suficiente de los trópicos y las paráboles. Así, desde tiempos inmemoriales, lo que viene dicho o cantado al oído debiera también llegar a la vista (Goethe, citado en Gottfried, 1991, p. 414; la traducción es nuestra).

Resultados: la traducción de obras de arte contemporáneo

Nothing is an artwork without an interpretation which constitutes it as such
Danto (1981, p. 135)

Junto con un conocimiento más o menos versado sobre el lenguaje visual, al espectador de obras de arte contemporáneo se le exige el dominio de idiomas, incluso varios, pues en no pocas obras se emplea

texto como parte integrante de la experiencia visual. Quizás otrora el idioma imperante en el arte fuera el francés, como nos puede hacer pensar la serie de cuadros *La perfidia de las imágenes* (*La trahison des images*) (1928-1929) de René Magritte, en donde encontramos la famosa leyenda *Ceci n'est pas une pipe*, pero en la actualidad el inglés es, sin duda, la lengua imperante, pues es usado por artistas angloparlantes y no angloparlantes. No obstante, pensar que solo se emplea el inglés o el francés reducirá considerablemente las experiencias artísticas. Un paseo por cualquier galería de arte con proyección internacional nos sacará de este error y podremos comprobar, no sin cierto desasosiego, que no entendemos *literalmente* la obra que tenemos delante.

Como ya hemos señalado antes, nos centramos en este artículo en las obras expuestas en la Feria de Arte Contemporáneo (ARCO), que se celebra anualmente en el recinto de IFEMA (Madrid, España), el

evento español de este tipo con mayor proyección internacional. Según la propia página de la feria:

la obra seleccionada abarca las vanguardias históricas, los clásicos contemporáneos y el arte actual. Las galerías incluidas en el Programa General y las que forman parte de los programas comisariados exponen pintura, escultura, instalaciones, fotografía, vídeo, *new media*, dibujo y grabado (IFEMA, 2015, párr. 1).

Para este artículo, se han seleccionado trece obras que, por sus características concretas, resultaban interesantes ejemplos para ilustrar las estrategias o, mejor dicho, la ausencia de estrategias de localización de los contenidos expuestos.

Las obras expuestas *in situ* en ARCO 2013

Comenzamos este apartado con el artista español Juan Pérez Agirrekoia (San Sebastián, 1963), que, como vemos en las imágenes, ha empleado la lengua inglesa como recurso para incluir el mensaje de su obra. En ambos casos, además del texto

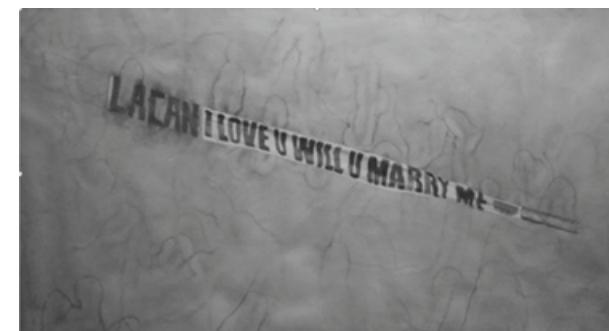


Figura 1 *Lacan I love U* (Pérez Agirrekoia, 2011)

Fuente: Fotografía de Rocío Márquez Garrido.



Figura 2 *Marx I love U* (Pérez Agirrekoia, 2011)

Fuente: Fotografía de Rocío Márquez Garrido.

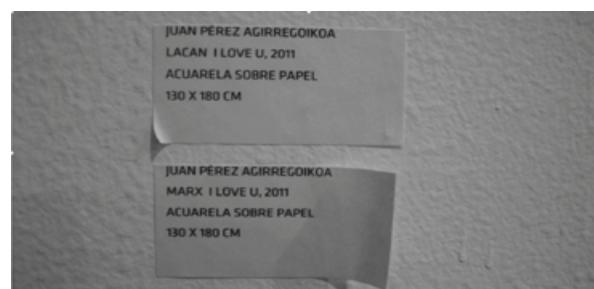


Figura 3 Cartelas identificativas de las obras de las Figuras 1 y 2 en ARCO 2013

Fuente: Fotografía de Rocío Márquez Garrido.

incluido en la obra que conforma también el título, puede leerse “MARRY ME”, seguido de un corazón. El entorno de la obra no muestra información o explicación alguna sobre el texto que constituye el eje fundamental de ambas obras. Como se aprecia en las Figuras 1 a 3, el soporte lingüístico brilla por su ausencia.



a



b

Figura 4 Instalación *...like a cow visiting a butcher shop...* (Ybarra Jr., 2013). a. Vista parcial de la instalación; b. Cartela identificativa.

Fuente: Fotografía de Rocío Márquez Garrido.

El segundo caso estudiado (véase Figura 4) viene de la mano del artista estadounidense de origen mexicano Mario Ybarra Jr. (Los Ángeles, 1973) y su instalación *...like a cow visiting a butcher shop...* En ella se combina un fondo de innumerables papeles de periódico, con esculturas y cartelas de diversos tamaños, además de varias pantallas, en las que se reproducía un vídeo en lengua inglesa de forma ininterrumpida.

En este caso, la galería proponía un recurso interactivo en forma de código QR para ofrecer al espectador más información. Esta, sin embargo,

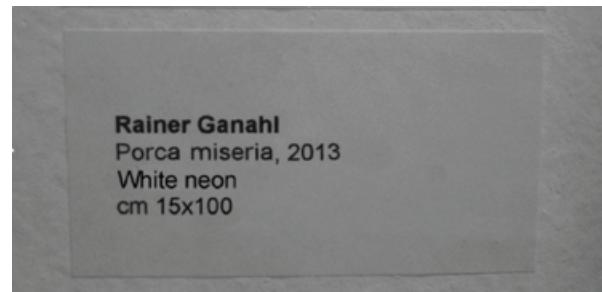
consistía en datos sobre el artista y su obra, pero en ningún momento se ofrecía un soporte lingüístico para ninguno de los elementos textuales que aparecen en la obra.

Resulta más que curioso esta ausencia de soporte lingüístico, ya que el concepto base en el que se apoya la instalación, según el propio artista, es hacer una crítica al mundo del arte, que muestra y vende las obras como si fueran mercancías, como la carne en una carnicería. Más curioso aún es que la galería (Honor Fraser), en cuyo espacio expone el artista, declare que ellos comparten la crítica del artista, si bien la limitan al ámbito angloparlante, al no proporcionar la información en otras lenguas:

Arco first-timer Honor Fraser's entire booth was turned into a kind of meat shop, with flat painted sculptures resembling pieces of meat by Mario Ybarra Jr. laid out in a storefront display. Whether chop, loin, or leg, the prices ranged between \$5,000-18,000, with the entire installation up for grabs for \$70,000. The idea behind the installation in the LA-based booth is



a



b

Figura 5 a. *Porca miseria* (Ganahl, 2013); b. Cartela identificativa de la obra.

Fuente: Fotografía de Rocío Márquez Garrido.

the critique of art being dealt with as a commodity at art fairs, like meat in a butcher's. Undoubtedly it's the artist's idea, but according to the gallery, they share the critique of the artist (Ulrichs, 2013, p. 5).

Por otro lado, la obra seleccionada de Rainer Ganahl, artista austriaco afincado en Nueva York (Bludenz, Austria, 1961), no es una obra plástica con texto incorporado, sino que el texto en sí conforma la obra plástica (véase Figura 5).

Una vez más, no encontramos más información que el nombre del autor de la obra, la técnica empleada y sus dimensiones. Toda la obra de este autor gira en torno a cuestiones sobre la producción del saber y a las políticas educativas, esto es, qué enseñar, qué aprender, qué leer, sobre qué discutir y con quién (Galleria Enrico Astuni, 2018, párr. 3). Estos interrogantes se plantean con un fuerte espíritu crítico que, sin embargo, no vemos soportados por ningún elemento de traducción que haga posible que el espectador sin conocimientos de italiano entienda la afirmación incluida en la obra. Por tanto, la intención de interlocución o, al menos, de incitar a la reflexión que propone el artista, queda diluida en la apreciación meramente estética de las formas tipográficas y del color de la luz del neón empleado.

La imagen de la Figura 6a es una obra fotográfica que se titula *Où allons nous?*, al igual que el texto que



Figura 6 a. *Où allons nous?* (Owanto, 2013); b. Inscripción identificativa de la obra.

Fuente: Fotografía de Rocío Márquez Garrido.

incluye la propia imagen. La Figura 6b, sin embargo, no se corresponde con ninguna otra obra, sino con el nombre de la autora de la obra fotográfica anterior, situado en la parte inferior derecha de la pared que la exhibía.

La artista francesa de origen gabonés Owanto (París, 1953), autora de la obra, suele emplear símbolos reconocidos universalmente (como la señal de tráfico), que facilitan la interpretación de su obra por un público de origen heterogéneo. En este caso, sin embargo, el símbolo enmarca un código lingüístico no tan universal, como es la lengua francesa. Este hecho no parece tener importancia para los expositores, a la luz de la ausencia de estrategias traductológicas que hagan accesible el contenido completo de la obra en cuestión.



a



b

Figura 7 a. Obra de Carla Filipe, expuesta en Arco 2013; b. Inscripción identificativa de la obra.

Fuente: Fotografía de Rocío Márquez Garrido.

El caso de la artista Carla Filipe (Aveiro, 1973), autora de las obras correspondientes a la Figura 7, es igualmente llamativo. Como en el resto de los casos, no aparece soporte lingüístico de ningún tipo y, como ocurría en el caso anterior, solo se incluye el nombre de la autora, sin más información sobre los títulos o ficha técnica alguna. Esta vez, el nombre ni siquiera

se incluía en una cartela, sino que estaba escrito a lápiz en la misma pared que mostraba las obras.



198

Figura 8 Montaje sin título (Kikauka, 2013)

Fuente: Fotografía de Rocío Márquez Garrido

La autora crea obras que parten de la cultura popular, con tintes activistas y, en cualquier caso, siempre invitando a la reflexión del espectador (32.ª Bienal de São Paulo, 2016, párr. 1), si bien nuevamente esta

invitación puede quedar sin receptor por una simple cuestión de desconocimiento lingüístico.

La obra mostrada en la Figura 8 pertenece a la artista canadiense Laura Kikauka (Ontario, 1963) y resulta muy interesante para nuestro análisis, por la mezcla de códigos presentes, que pasamos a ver de forma más detallada a continuación.

Mientras que la Figura 9a muestra un texto en alemán dispuesto sobre el paisaje de la pintura, la Figura 9b presenta una especie de transcripción fonética de un segmento del estribillo de la canción *Lady Marmalade*, de 2002, parte de la banda sonora original de la película musical *Moulin Rouge!*, de 2001, dirigida por el australiano Baz Luhrmann.



a



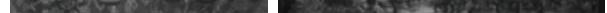
b

Figura 9 Detalles del montaje sin título de Kikauka (2013). a. Detalle con texto en alemán; b. Detalle con transcripción fonética de un segmento del estribillo de la canción *Lady Marmalade*.

Fuente: Fotografía de Rocío Márquez Garrido.

Figura 10 Detalles de las obras que componen el montaje sin título de Kikauka (2013)

Fuente: Fotografía de Rocío Márquez Garrido.



En la Figura 10, la autora emplea texto en inglés para completar el mensaje de las imágenes. En ningún caso se ofrece soporte lingüístico, por lo que, para entender la totalidad de esta obra, el espectador debe tener amplios conocimientos de inglés y alemán, además de contar con un bagaje de la cultura pop suficiente como para poder identificar el texto de la Figura 9b; son estos unos requisitos bastante altos que pueden resultar un tanto excesivos para el espectador.



Figura 11 *Ya basta hijos de puta* (Margolles, 2013)

Fuente: Fotografía de Rocío Márquez Garrido.

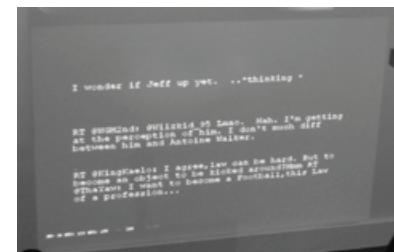
La siguiente obra que analizamos (Figura 11) es de la artista mexicana Margolles (Sinaloa, 1963). La artista muestra “un trabajo siempre vinculado a la violencia de su país, así como a la experiencia directa de la fisicidad de lo corporal y la muerte” (Espejo, 2014, párr. 1). A pesar de que la obra es esencialmente una

disposición textual, no incluye ningún soporte lingüístico que pudiera facilitar o incluso permitir su comprensión.

La propuesta del artista montenegrino afincado en Nueva York Aleksandar Duravcevic es similar, en cuanto a técnica, a la obra de Ganahl (véase Figura 5a), si bien en este caso Duravcevic (1970) opta por el inglés para expresar el mensaje de su obra (véase Figura 12). Según la nota biográfica incluida en Totah, una de las galerías que expone su obra,



a



199

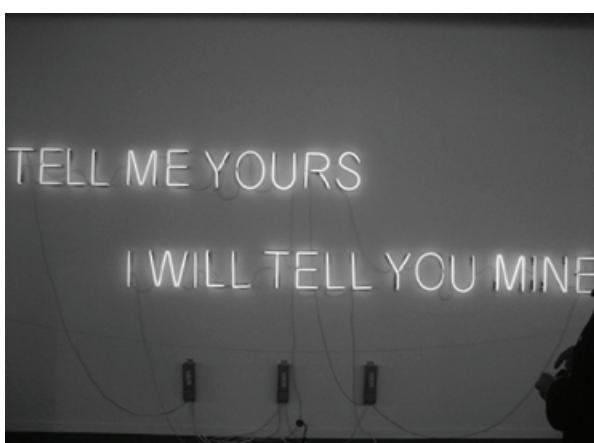


Figura 12 *Tell me yours I will tell you mine* (Duravcevic, 2012)

Fuente: Fotografía de Rocío Márquez Garrido



Figura 13 Instalación *Systematic ensemble, around a way of reading* (Mañas, 2013). *a.* Detalle; *b.* Cartela identificativa y explicativa de la instalación.

Fuente: Fotografía de Rocío Márquez Garrido.

“Through these images he establishes a dialogue—a continuous investigation that stems from a personal need to open, to dissect, to catalog, to make a mark” (Totah, 2018, párr. 2). Esa necesidad comunicativa se ve considerablemente mermada cuando no se tiene en cuenta la barrera lingüística.

Otro ejemplo en este sentido es la instalación del español Moisés Mañas, que recibió el accésit al premio ARCOMADRID/BEEP de arte electrónico, por su obra *Systematic ensemble, around a way of reading* (véase Figura 13a).

Aquí los tres términos de búsqueda o *hashtags* seleccionados son también en inglés. Tal y como se explica en la Figura 13b, la pieza estaba conectada

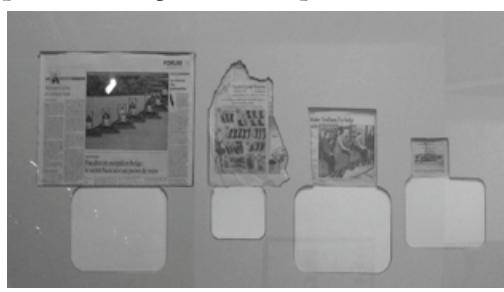
al tráfico de mensajes de Twitter en tiempo real y era la sintaxis de esos mensajes la que hacía que se movieran los objetos de la instalación.

A estas alturas del análisis, huelga decir que no hay planteamiento de soporte lingüístico alguno.

Por otra parte, en las obras seleccionadas de Joëlle Tuerlinckx se emplean recortes de periódico como elementos compositivos. Los textos de los recortes incluidos en la primera (véase Figura 14a, en más detalle en la Figura 14b) están escritos en francés y en árabe.

Los recortes de la obra mostrada en la Figura 15a (se pueden apreciar en mayor detalle en la Figura 15b), sin embargo, pertenecen a la prensa alemana y están

200



a



b

Figura 14 a. Systématique #1 (Tuerlinckx, 2012); b. Detalles.

Fuente: Fotografía de Rocío Márquez Garrido



a



b

Figura 15 a. Systématique #3 (Tuerlinckx, 2012); b. Detalles.

Fuente: Fotografía de Rocío Márquez Garrido

escritos en alemán. Debemos tener en cuenta la siguiente consideración sobre la artista:

Tuerlinckx's art is based on a sustained and time-consuming engagement with simple things; for three decades, she has gathered found items or articles of daily use that crossed her path and methodically collected them in a comprehensive archive. These objects have inspired her to reflect on what it means to be a human being —they are, to use the artist's term, elements of the real. Her work grows out of the observation, experimental application, and, as she calls it, transcription of these elements: a kind of (re)reading that seeks to strip them of their ostensible banality and comprehend and show them for what they truly are (Kunstmuseum Basel, 2017, párr. 2).

La intencionalidad que la artista proclama sobre deshacerse de la banalidad de los objetos y mostrar su verdadera esencia resulta complicada de



Figura 16 Die neue Illusion zerstört euch (Penck, 1983).

Fuente: Fotografía de Rocío Márquez Garrido.

entender si no somos capaces de comprender los textos incluidos en los recortes.

Por último, hemos decidido terminar el análisis con una de las obras pictográficas de A. R. Penck, donde el texto incluido en la imagen no parece desempeñar *a priori* un papel protagónico; no obstante, esto cambia cuando nos percatamos de que es el mismo texto que compone el título de la obra (Figura 16).

Es este un claro ejemplo de la simbiosis entre la imagen y el texto que mencionaba Heusser (1993) y que recogía Stein (2008) en su análisis de la interrelación entre texto e imagen en el arte contemporáneo, pues el texto no es que esté supeditado a la imagen, sino que ambos forman una única entidad.

Como hemos podido ver a lo largo de este recorrido, los elementos textuales no han tenido ninguna estrategia expositiva de acercamiento al espectador; más bien han sido tratados como otro elemento más del conjunto plástico, lo que reduce la experiencia artística del espectador al lenguaje icónico-visual, obviando el mensaje lingüístico incluido deliberadamente por el autor en la obra, y que es una parte fundamental del mensaje global de la misma.

Ni siquiera las cartelas, que, como ya habíamos mencionado, habían sido objeto de estudios traductológicos en el entorno museístico (Rodríguez, 2009; Serrell, 2015), han tenido un tratamiento lingüístico. La ausencia total de cubrir lo que calificamos como una necesidad del espectador, llama poderosamente la atención; vemos, por lo tanto, que las últimas tendencias en las prácticas museísticas no se aplican necesariamente a contextos expositivos temporales, como el caso que nos ocupa.

Las referencias en el soporte documental oficial de ARCO 2013 de las obras seleccionadas

Una vez comprobada la ausencia de estrategia *in situ*, podríamos pensar que quizás el catálogo de la exposición, uno de los dos soportes documentales principales a disposición del espectador, pueda contener más información. Debemos aclarar que la feria dispone de un catálogo oficial (IFEMA/ARCOMadrid, 2013a), con información general sobre ella, donde incluye la información esencial, en la que se detallan la distribución de los espacios, las galerías participantes y sus artistas, y un *Libro de artistas* (IFEMA/ARCOMadrid, 2013b), que abarca información de un artista destacado por cada galería participante.

De los diez autores analizados en el apartado anterior, solo cuatro aparecen en dichos soportes documentales. Concretamente, en el *Libro de artistas* (IFEMA/ARCOMadrid, 2013b) están recogidos Juan Pérez Agirrekoiko, Mario Ybarra Jr., Carla Filipe y Moisés Mañas. Del resto de autores y sus obras solo tenemos la información que encontramos *in situ*, es decir, en las cartelas informativas (cuando las hay). No hallamos, por lo tanto, referencia alguna ni en el catálogo oficial (IFEMA/ARCOMadrid, 2013a) ni en el *Libro de artistas* (IFEMA/ARCOMadrid, 2013b) acerca de Ganahl, Owanto, Kikauka, Margolles, Duravcevic ni Tuerlinckx, pues ninguno de ellos se encuentra entre los artistas destacados de sus respectivas galerías.

A continuación analizamos qué información adicional hay en los soportes documentales, en el caso de los cuatro artistas incluidos en ellos.

En primer lugar, para Pérez Agirrekoiko (Figuras 1 y 2), el *Libro de artistas* (véase Figura 17) muestra información sobre el artista y su obra, pero la imagen que acompaña esta información no se corresponde con la obra expuesta en ARCO 2013, por lo que no hallamos nada que nos ayude a interpretar la obra *in situ*.

El segundo ejemplo corre a cargo del estadounidense de origen mexicano Mario Ybarra Jr. (Figura 4) (véase Figura 18).

Nos parece muy interesante que el propio catálogo haga hincapié en el carácter comunicativo de la obra de este artista y no tenga en cuenta que, para que se

JUAN PÉREZ AGIRREKOIKOA
San Sebastián, España, 1963. Vive y trabaja en París, Francia



Abuelito, 2009. Acuarela sobre papel, medidas variables

La obra de Juan Pérez Agirrekoiko utiliza el humor y la parodia como instrumentos para reflexionar sobre la realidad más cercana al tiempo que cuestiona su aparente normalidad. La mayor parte de su trabajo se articula en torno a dibujos, pancartas y videos como medio artístico. En sus obras alude con frecuencia a la cultura como una de las cosas más patéticas que existen, ya que "nuestro destino dependerá en gran medida de nuestra situación geopolítica y de la riqueza y antigüedad de la que nos toque en suerte".

Figura 17 Presentación de Juan Pérez Agirrekoiko en el *Libro de artistas*

Fuente: IFEMA/ARCOMadrid (2013b, p. 146).

MARIO YBARRA JR.
Los Ángeles, California, EE. UU., 1973. Vive y trabaja en Los Ángeles



The Tío Collection, 2012. Vista de la instalación en el Santa Barbara Contemporary Arts Forum, Santa Bárbara, California. Cortesía de Santa Barbara Contemporary Arts Forum. Fotografía de Wayne McCall

Se puede decir que la obra de Mario Ybarra Jr., un artista que cultiva la escultura, la pintura, la instalación y la *performance*, es comunicativa y profundamente experimental. Ybarra creció en la comunidad portuaria de Wilmington, en Los Ángeles, y su infancia es una fuente constante de inspiración artística. Su obra es al mismo tiempo global y local. Ybarra se licenció en Bellas Artes en el Otis College of Art and Design en 1999, y se doctoró en la Universidad de California, Irvine, en 2001. Recientemente ha participado en la exposición *Made in L.A.*, 2012, una muestra organizada por el Hammer Museum y por LA2<ART, y ha expuesto en el Santa Barbara Contemporary Arts Forum (2012).

Figura 18 Presentación de Mario Ybarra Jr. en el *Libro de artistas*

Fuente: IFEMA/ARCOMadrid (2013b, p. 196).

CARLA FILIPE

Vila Nova da Barquinha, Portugal, 1973. Vive y trabaja en Oporto, Portugal



Vista de la instalación en Les Ateliers de Rennes, 2012. Fotografía: Aurélien Mole

Carla Filipe es una de las artistas más singulares de la escena portuguesa actual. Su obra se sitúa en un ámbito en el que las fronteras entre la llamada "alta cultura" y la cultura popular se confunden inevitablemente. Tanto en las obras en las que revisa el pasado de su familia como en las que investiga los rasgos característicos de la política y la sociedad de Portugal, la artista finge una falsa inocencia que realza la naturaleza tragicómica de sus propuestas. Filipe ha expuesto sus obras en la Bienal Manifesta 8 [comisariada por Transit.org], en la Bienal de Jafre [comisariada por Carolina Grau], en Les Ateliers de Rennes [comisariada por Anne Bonnini], en CGAC [comisariada por Miguel von Hafe Pérez], en Kunsthalle Lissabon [comisariada por Luís Silva y João Mourão], y en otros espacios. En 2013, inauguraría una exposición individual de su obra en el Museu Coleção Berardo [comisariada por Pedro Lapa].

Nuno Centeno, Oporto PABELLÓN 10 STAND B03 77

Figura 19 Presentación de Carla Filipe en el *Libro de artistas*

Fuente: IFEMA/ARCOMadrid (2013b, p. 77).

lleve a cabo dicha comunicación, el receptor tiene la tarea de decodificar el mensaje una vez le es entregado (Dainton y Zelley, 2004).

Como ya ocurría con el artista anterior, tampoco en este caso se hace referencia a la obra expuesta *in situ*, sino que se da información sobre el artista, sin ninguna referencia al soporte lingüístico.

Por otra parte, las obras de Filipe (Figura 7a) no venían acompañadas de cartelas identificativas, sino de su nombre escrito a lápiz de forma apresurada sobre la pared que mostraba su obra. No obstante, resulta ser la artista destacada de la galería que la exhibe y podemos encontrarla en el *Libro de artistas* (Figura 19). Como en los dos casos anteriores, la obra incluida en la publicación no coincide con la expuesta en la feria, por lo que, salvo la breve reseña sobre la artista y su obra, no tenemos más información.

MOISÉS MAÑAS

Elda, Alicante, España, 1973. Vive y trabaja en Valencia, España



Around: a Semantic Game, 2012. Instalación sonora lumínico-mecánica controlada por ordenador

Artista multimedia, Mañas desarrolla su trabajo a través de instalaciones interactivas, arte en red, audioinstalaciones y arte electrónico desde 1996. *Around: a Semantic Game* es una instalación audiovisual conectada a la red y al tráfico de mensajes vía Twitter. Bajo un algoritmo sencillo y a través del azar y de los juegos de interacción y concordancia que se generan entre las palabras de los mensajes, se construye una puesta en escena analógica [controlada digitalmente] cercana al artefacto sonoro cínetico múltiple. En este caso, la palabra clave que pone en marcha todo el mecanismo es *around*.

124 rosa.santos, Valencia PABELLÓN 8 STAND B15

Figura 20 Presentación de Moisés Mañas en el *Libro de artistas*

Fuente: IFEMA/ARCOMadrid (2013b, p. 124).

Recordemos que, en este caso, no disponemos ni siquiera del título de las obras.

Finalmente, Mañas está entre los artistas destacados de su galería (Rosa Santos, de Valencia) y, como ocurre en el resto de los casos, la publicación no nos brinda más información sobre la instalación interactiva que encontramos en la exposición. La instalación incluida en el *Libro de los artistas* (véase Figura 20) recuerda a la expuesta en ARCO 2013 (Figura 13), pero no es la misma; y a pesar de que con ello consigamos entender mejor el funcionamiento de la instalación, la barrera lingüística sigue presente, ya que no se provee ninguna estrategia de apoyo lingüístico.

A modo de resumen, la Tabla 1 recoge los autores y las obras analizadas, así como las estrategias —o la ausencia de ellas— empleadas en los distintos casos,

Tabla 1 Listado de las obras analizadas y las correspondientes estrategias de traducción empleadas

Autor	Título de la obra	Lengua de los elementos verbales incluidos en la obra	Porcentaje de elemento verbal respecto del no verbal en la obra (%)	Estrategia de traducción de los elementos verbales <i>in situ</i>	Aparece en soporte documental	Estrategia de traducción de los elementos verbales en soporte documental
Juan Pérez	Lacan I love U	inglés	25	no	sí	no
Agirrekoikoat	Marx I love U		25			
Mario Ybarra Jr.	...like a cow visiting a butcher shop...		85			
Rainer Ganahl	Porca miseria	italiano	100		no	
Owanto	Où Allons Nous?	francés	25			
Carla Filipe	¿? ¿?	portugués/inglés	80 80		sí	
Laura Kikauka	Montaje sin título	alemán/inglés/transcripción fonética del inglés	70		no	
Aleksandar Duravcevic	Tell me yours I will tell you mine	inglés	100			
Moisés Mañas	Systematic ensemble, around a way of reading		90		sí	
Joëlle Tuerlinckx	Systématique #1 Systématique #3	francés/árabe alemán	35 30		no	
A. R. Penck	Die neue Illusion zerstört euch		15			

Fuente: Elaboración propia

tanto *in situ* en la feria como en los soportes documentales oficiales de ARCO (catálogo oficial y *Libro de artistas*).

Discusión

Los ejemplos analizados en el apartado anterior constituyen una minúscula muestra de las obras plásticas expuestas en ARCO 2013 que presentaban contenido textual. Sin embargo, en cuanto a la cuestión de si procede la figura del traductor en eventos de este tipo, nos parece que ya con esta pequeña muestra analizada ha quedado más que justificada, puesto que, en todos los casos, la experiencia se interrumpe

o es incompleta si no se acompaña de un soporte lingüístico adecuado que traslade el mensaje global de la obra al espectador.

Naturalmente, cada una de ellas supone un reto distinto para el traductor y la opción de intervenir en forma directa sobre la obra queda por completo descartada; pero hoy en día, el traductor multimedia y multiplataforma cada vez tiene más recursos a su disposición para hacer accesible el contenido al público meta y el acceso a una propuesta de traducción es fácilmente aplicable con alguna de las soluciones interactivas ya presentes en la propia feria, desde códigos BIDI hasta aplicaciones móviles.

Siguiendo la clasificación sobre las distintas estrategias de traducción que proponía Hurtado (2001), el traductor que se enfrente a la traducción de los elementos verbales presentes en estas obras deberá tener en cuenta las estrategias para la comprensión del texto original, así como las que sirven para resolver problemas de la reexpresión, como en cualquier otro tipo de traducción; sin embargo, nos parece especialmente importante la estrategia de documentación (p. 277), pues el traductor debe ser conocedor de la obra del artista en cuestión. Cada vez hay más información disponible sobre los artistas en distintas fuentes y la gran mayoría se halla en la red. Las galerías que los exhiben suelen ser una fuente de información amplia y fiable; además, en no pocas ocasiones, es el propio artista el que está disponible y es el primer interesado en que su mensaje sea correctamente interpretado.

Por otra parte, conviene recordar que puede haber varias soluciones para un problema de traducción, de modo que “las estrategias ante un mismo problema cambian según las necesidades de cada sujeto” (Hurtado, 2001, p. 278). Para establecer la mejor estrategia en cada caso, debemos ser conscientes de los distintos *problemas de traducción* a los que nos podemos enfrentar. Siguiendo con Hurtado, esta autora plantea los siguientes:

Problemas lingüísticos: recogen las discrepancias entre las dos lenguas implicadas. En ese sentido, las obras que hemos analizado presentan problemas lingüísticos que el traductor debe resolver.

Problemas extralingüísticos: están relacionados con cuestiones de tipo temático o cultural. En las obras analizadas, estas cuestiones pueden resultar muy evidentes, como en la obra de Agirrekoia, la de Ganahl con su lenguaje soez (también lo es en el caso de Margolles), o en la de Kikauka, con esa especie de transcripción fonética. No obstante, estas cuestiones pueden tener un cariz más sutil, pero igualmente complejo (como sucede en la obra de Penck).

Problemas instrumentales: se originan por la dificultad en el proceso de documentación. No consideramos

que este sea el caso de las obras analizadas, pues existe información accesible y concisa sobre los distintos autores y sus obras.

Problemas pragmáticos: se refieren a “los actos de habla presentes en el texto original, la intencionalidad del autor, las presuposiciones y las implicaturas” (Hurtado, 2001, p. 288). Estos son los problemas con mayor complejidad de las obras en cuestión, pues en ningún caso se trata de lenguaje denotativo, sino que los mensajes que se hallan en las obras analizadas tienen una fuerte carga connotativa que el traductor habrá de resolver es su propuesta de traducción.

De modo que tras analizar los posibles problemas de traducción presentes en los elementos verbales de las obras, el traductor podrá establecer la estrategia adecuada para resolver los casos concretos, empezando por plantearse si dicha traducción procede o no. Pero la no traducción debe ser el resultado de una estrategia expositiva ampliamente estudiada y no el resultado de una mera casualidad o del hecho de no haber considerado la presencia de los elementos verbales en las obras y de cómo estos influyen sobre el mensaje global de la obra.

205

Conclusiones

De acuerdo con los objetivos marcados en el presente trabajo, concluimos, en primer lugar, que tras revisar la bibliografía especializada, no existe literatura que se ocupe de la interrelación entre texto e imagen dentro del arte contemporáneo desde el punto de vista traductológico, aunque sí se aborda desde un punto de vista lingüístico (Litz, 2002; Opilowski, 2013; Stein, 2008; Ströbel, 2013) o como representación textual (Sturge, 2014, p. 130) y cultural (Hooper-Greenhill, 2000; Karp y Lavine, 1991). Como ya hemos mencionado anteriormente, el traductor se ha concentrado en otros aspectos de las obras plásticas, como son, por ejemplo, sus títulos (Rodríguez, 2009; Serrell, 2015) o la documentación de soporte de las distintas exposiciones (Ortega y Martínez, 2006; Ravelli 2006), incluyendo propuestas con perspectivas bastante amplias e inclusivas (Liao, 2018).

En segundo lugar, hemos comprobado que las estrategias de localización para los elementos textuales presentes en las obras expuestas en la Feria de Arte Contemporáneo de Madrid (ARCO) y, en concreto, en las trece obras analizadas en este artículo son inexistentes. No se ha tenido en cuenta, en ningún momento, que los elementos verbales en idiomas distintos a los del público general del lugar geográfico donde tiene lugar la muestra (en este caso Madrid) puede suponer una barrera lingüística que impida al espectador tener una experiencia completa de la obra.

Dicho esto, la pertinencia de la figura del traductor en el marco específico de esta feria, como soporte a dicha localización, nos parece más que justificada.

En tercer lugar, las estrategias que proponemos para la traducción y la localización de dichos elementos textuales, de forma que resulten accesibles al espectador, se han basado en los aportes de Hurtado (2001), ya que nos permitirán abordar la traducción de las obras de forma sistematizada. De este modo, garantizaremos una experiencia completa de la obra para el espectador. También hemos tenido en cuenta la posibilidad de la no traducción, pero consideramos que el uso de esta técnica debe ser fruto de una estrategia consciente y no el resultado de la improvisación o de la desatención hacia los elementos verbales presentes en las obras.

Por último, como futuras líneas de investigación, resultaría interesante comprobar si las estrategias expositivas de la Feria de Arte Contemporáneo ARCO continúan obviando el factor lingüístico o si ha habido algún cambio en las ediciones siguientes a la analizada en el presente artículo. Es decir, proponemos hacer un análisis de la posible evolución de dichas estrategias expositivas. Igualmente, resultaría importante hacer un análisis más amplio para comprobar qué lenguas intervienen, más allá de las seis incluidas en este artículo, y ver qué estrategias expositivas se han seguido y si estas han variado en función de la lengua empleada.

Asimismo, y si bien la muestra anual de ARCO nos puede dar una idea del panorama nacional, creemos que sería sumamente ilustrativo realizar un análisis

comparativo con una feria de características similares a ARCO, pero desarrollada en un ámbito internacional. En ese sentido, la feria anual Art Basel, celebrada en Basilea, es la feria de arte de mayor repercusión a nivel europeo e incluso a nivel internacional; tanto es así, que tiene una franquicia para el continente americano (Art Basel, Miami Beach) y otra para el asiático (Art Basel, Hong Kong). Comparar lo que sucede a nivel mundial entre las distintas franquicias quizás resulte muy ambicioso y complejo, pero, desde luego, creemos necesaria la comparativa a nivel europeo entre ARCO y Art Basel; de este modo, se podrían extraer conclusiones globales más allá de las casuísticas locales.

Referencias

- Baker, M. (2018). *Paratextual framing: Theory and methodology*. Jiao Tong Baker Centre for Translation & Intercultural Studies, Shangái. China. Recuperado de <https://www.jiaotongbakercentre.org/2017/11/20/event-paratextual-framing-theory-and-methodology/>
- Barthès, R. (1977). *Image music text*. Londres: Fontana Press.
- Batchelor, K. (2018). *Translation and paratexts*. Londres: Routledge.
- Bobes, M. C. (1989). *La semiología*. Madrid: Síntesis.
- Dainton, M., y Zelley, E. D. (2004). *Applying communication theory for professional life: A practical introduction*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Danto, A. (1981). *The transfiguration of the commonplace. A philosophy of art*. Cambridge: Harvard University Press.
- Espejo, B. (2014). Teresa Margolles: “Apuesto por un arte vivo y crítico”. *El Cultural*. Recuperado de <https://www.elcultural.com/noticias/arte/Teresa-Margolles-Apuesto-por-un-arte-vivo-y-critico/5922>
- Galleria Enrico Astuni (2018). *Rainer Ganahl. Biografía*. Bolonia, 2018. Recuperado de <http://www.galleriaastuni.net/artista/rainer-ganahl/>
- Genette, G. (1987). *Seuils*. París: Éditions du Seuil.
- Gottfried, W. (1991). Kunst und Literatur als Gegenstand einer Theorie der Wort-Bild-Beziehungen. Skizze der methodologischen Grundlagen und Perspektiven. En: W. Harms (Ed.), *Text und Bild, Bild und Text. DFG-Symposium 1988* (pp. 17-26). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Heusser, M. (1993). Introduction. En *Word & Image Interactions. A selection of papers given at the second*

- international conference on word and image. Universität Zürich, 27-31 de agosto, 1990. (pp. 13-19). Basilea: Wiese.
- Holländer, H. (1978). Bilder als Texte, Texte und Bilder. En: J. Zimmermann (Ed.), *Sprache und Welterfahrung* (pp. 269-300). Múnich: Fink.
- Honegger, U. (2002). *Wort und Bild in der visuellen Poesie des 20 Jahrhunderts*. Recuperado de <https://www.netzliteratur.net/urs-liz-lores.pdf>
- Hooper-Greenhill, E. (2000). *Museums and the interpretation of visual culture*. London: Routledge.
- Hurtado, A. (2001). *Traducción y traductología*. Madrid: Cátedra.
- IFEMA (2015). *Un total de 212 galerías de 30 países confirman su confianza en ARCOMadrid 2015*. Recuperado de http://ifema.es/Institucional_01/noticias/NoticiasdeFerias/ferial/INS_044105
- IFEMA/ARCOMadrid (Ed.) (2013a). *ARCOMadrid 2013*. Madrid: ARCO.
- IFEMA/ARCOMadrid (Ed.) (2013b). *Libro de artistas ARCOMadrid 2013*. Madrid: ARCO.
- Karp, I., y Lavine, S. D. (Eds.). (1991). *Exhibiting cultures: The poetics and politics of museum display*. Washington: Smithsonian Institution.
- Kress, G., y Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images. The grammar of visual design*. Londres: Routledge.
- Kunstmuseum Basel (2017). *Joëlle Tuerlinckx*. Basilea. Recuperado de <https://kunstmuseumbasel.ch/en/exhibitions/2016/joelle-tuerlinckx>
- Liao, M-H. (2018). Museums and creative industries: The contribution of translation studies. *The Journal of Specialised Translation*, (29), 45-62. Recuperado de https://www.jostrans.org/issue29/art_liao.pdf
- Litz, C. (2002). *It is unsubstantial. Zur Textualität der Kunst im 20. Jahrhundert: Duchamp, Nauman, Horn*. Recuperado de <http://www.brs.ub.ruhr-uni-bochum.de/netahtml/HSS/Diss/LitzChristine/diss.pdf>
- Nord, C. (2012). Paratranslation —A new paradigm or a re-invented wheel? *Perspectives: Studies in Translatology*, 20(4), 399-409. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2012.726231>
- Opilowski, R. (2013). Von der Textlinguistik zur Bildlinguistik. Sprache-Bild-Texte im neuen Forschungsparadigma. *Zeitschrift des Verbandes Polnischer Germanisten*, 2(3), 217-225. Recuperado de [http://www.ejournals.eu/ZVPG/Tom-2\(2013\)/Zeszyt_3_\(2013\)/art/2649/](http://www.ejournals.eu/ZVPG/Tom-2(2013)/Zeszyt_3_(2013)/art/2649/) <http://dx.doi.org/10.4467/23534893ZG.14.018.1676>
- Ortega, E., y Martínez, A. B. (2006). La traducción del arte: una operación de mediación intercultural “estéticamente” condicionada. *Hikma*, 5, 179-199. <https://doi.org/10.21071/hikma.v5i5.6691>
- Ravelli, L. J. (2006). *Museum texts: Communication frameworks*. Londres: Routledge.
- Rodríguez, M. L. (2009). Tendencias actuales en la traducción de obras de arte plástico. *Entreculturas*, (1), 285-299. Recuperado de <http://www.entreculturas.uma.es/n1pdf/articulo15.pdf>
- Serrell, B. (2015). *Exhibit labels: An interpretive approach*. Walnut Creek: Rowman & Littlefield Publishers.
- Stein, S. (2008). Geschriebene Bilder —Kunsthistorische Vorläufer der lingualisierten Concept-Art. *E-Journal für Kunst- und Bildgeschichte*, (4). Recuperado de <http://edoc.hu-berlin.de/18452/8078>
- Ströbel, K. (2013). *Wortreiche Bilder. Zum Verhältnis von Text und Bild in der zeitgenössischen Kunst*. Bielefeld: Transcript.
- Sturge, K. (2014). *Representing others: Translation, ethnography and museum*. Londres: Routledge.
- Totah (2018). *Aleksandar Duravcevic. Biography*. Recuperado de <http://davidtotah.com/artists/aleksandar-duravcevic/>
- 32.ª Bienal de São Paulo (2016). Carla Filipe. Brasil. Recuperado de <http://www.32bienal.org.br/en/participants/o/2627>
- Ulrichs, D. (2013). 10 Intriguing highlights from ARCO 2013, From a butcher shop to an unlit booth. *Blouinartinfo*. Recuperado de <http://www.honorfraser.com/?s=news&caid=33>
- Yuste, J. (1998). Caminos semiológicos y semánticos para la traducción e interpretación del texto rabelaisiano. En T. García-Sabell Tormo *et al.* (Eds.). *Les chemins du texte*. VI Coloquio de la APFFUE (Santiago, 19, 20 y 21 de febrero de 1997) (tomo 2, pp. 517-523). Universidad de Santiago de Compostela.
- Yuste, J. (2001). Lecturas de la imagen para una traducción simbólica de la imaginación. En E. Real *et al.* (Eds.), *Écrire, traduire et représenter la fête*. VIII Coloquio de la APFFUE (Valencia, 21, 22 y 23 de abril de 1999) (pp. 799-812). Universitat de Valencia.
- Yuste, J. (2005). Desconstrucción, traducción y paratraducción en la era digital. En J. Yuste y A. Álvarez (Eds.). *Estudios sobre traducción: teoría, didáctica, profesión* (pp. 59-82). Vigo: Universidad de Vigo, Servizo de Publicacións.

Yuste, J. (2015). Paratraducción: la traducción de los márgenes, al margen de la traducción. *DELTAT: Revista de Documentación de Estudios en*

Lingüística Teórica e Aplicada, 31, 317-347. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445031725373379053>

How to reference this article: Huertas-Abril, Cristina y Márquez-Garrido, Rocío (2020). La traducción de elementos textuales en obras de arte contemporáneo: tendencias, retos y propuestas. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 189-208, <http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a15>

EL ANÁLISIS DE DATOS TEXTUALES COMO METODOLOGÍA PARA EL ABORDAJE DE LA ARGUMENTACIÓN: UNA INVESTIGACIÓN CON ESTUDIANTES DE PREGRADO EN UNIVERSIDADES CHILENAS

ANALYSING TEXTUAL DATA AS A METHODOLOGY TO APPROACH ARGUMENTATION: A RESEARCH WORK AMONG UNDERGRADUATE STUDENTS FROM CHILEAN UNIVERSITIES

ANALYSE DES DONNÉES TEXTUELLES POUR ABORDER LA COMPÉTENCE ARGUMENTATIVE : UNE ÉTUDE DE CAS SUR LA CONTRE-ARGUMENTATION ET LA RÉVISION ÉPISTÉMIQUE CHEZ DES ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES CHILIENS EN LICENCE

209

Nadia Peralta
Doctora en Psicología, Universidad Nacional de San Luis.
Directora del Programa Interdisciplinario de Análisis de Datos de la Universidad Nacional de Rosario.
27 de febrero 210 bis, Rosario, Santa Fe, Argentina (C.P. 2000).
nadiasoledadperalta@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9950-6949>

Mariano Castellaro
Doctor en Psicología, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
Investigador IRICE-CONICET, UNR.
27 de febrero 210 bis, Rosario, Santa Fe, Argentina (C.P. 2000)
castellaro@irice-conicet.gov.ar
<https://orcid.org/0000-0001-5470-9662>

Cristián Santibáñez
Doctor en Lingüística, Universidad de Houston, Estados Unidos.
Investigador asociado, Departamento de Ciencias del Lenguaje y Literatura, Centro CIEDE, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima de Concepción.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es presentar cómo se puede aplicar el análisis de datos textuales para el estudio de la argumentación. Se trata de una metodología alternativa que permite rastrear datos cualitativos masivos que representan manifestaciones de competencias cognitivas, y cuyo análisis permitiría retroalimentar, por ejemplo, al sistema educativo. El análisis de datos textuales se realizó en dos dimensiones claves de la competencia argumentativa: la contraargumentación y la revisión epistémica. El análisis utilizó la producción lingüística de 86 estudiantes de pregrado de diferentes universidades chilenas (tres públicas y nueve privadas) de las regiones Metropolitana y Coquimbo de Chile, de carreras de ciencias sociales, ciencias exactas y naturales, e ingenierías. En este estudio correlacional, no experimental, los estudiantes respondieron una entrevista semiestructurada que buscaba examinar la forma como esta comunidad ecológica se comporta argumentativamente. Se concluyó que el análisis de datos textuales permite detectar el vocabulario específico para cada tipo de respuesta, proporciona el análisis en contexto de los verbos seleccionados, tanto a nivel intradiscursivo como interdiscursivo, y posibilita una vuelta a la realidad de los datos. Esto se debe a que la complejidad del análisis responde a la complejidad inherente a las unidades de estudio, pues integra distintos tipos de datos cuantitativos con datos textuales.

Palabras clave: argumentación; Chile; contraargumentación; revisión epistémica; lexicometría; análisis de datos textuales.

ABSTRACT

This article aims to show how textual data analysis can be applied to the study of argumentation. This is an alternative methodology allowing to trace back massive

Received: 2018-02-19 / Accepted: 2019-03-04 / Published: 2020-01-28

DOI: 10.17533/udea.ikala.v25n01a02

Alonso de Ribera 2850, Concepción, Chile
csantibanez@ucsc.cl
<https://orcid.org/0000-0001-6755-3468>

qualitative data standing for cognitive skill displays, the analysis of which would allow to provide feedback, for instance, to the educational system. Textual data analysis was done in two key dimensions of argumentative competence, namely, counter-argumentation and epistemic revision. The analysis examined language outcomes from 86 Chilean undergraduate university students from different Chilean universities (three public and three private) from Metropolitan and Coquimbo regions, enrolled in the social sciences, exact and natural sciences, and engineering programs. In this correlational non-experimental study, the students responded a semi-structured interview, which sought to examine how this ecological community behaves argumentatively. Findings reveal that textual data analysis helps to detect specific vocabulary for each type of response, it provides an in-context analysis of selected verbs, both on the intradiscursive and interdiscursive levels, and allows data to return to reality. This is due to the flexibility of the analysis responding to a complexity inherent in the units of study, integrating different types of quantitative data with textual data.

Keywords: argumentation; Chile; counter-argumentation; epistemic revision; lexicometry; textual data analysis.

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est de présenter comment utiliser l'analyse de données textuelles pour étudier l'argumentation. Il s'agit d'une méthodologie alternative permettant de repérer des données massives soumises à une analyse qualitative qui rendent compte des habiletés cognitives ; cette analyse servira de rétroalimentation pour le système éducatif. Cette analyse s'est centrée principalement sur deux aspects: la contre-argumentation et la révision épistémique. On a utilisé la production linguistique de 86 étudiants en licence de sciences sociales, de sciences exactes et naturelles et d'ingénieur de différentes universités chiliennes (trois publiques et trois privées) situées dans la Région Métropolitaine et de celle de Coquimbo. Dans le cadre de cette étude corrélational et non empirique, les réponses des étudiants à une entrevue semi-structurée ont permis d'examiner comment cette communauté écologique se comporte du point de vue argumentatif. Les résultats ont montré que l'analyse des données textuelles révèle l'usage d'un vocabulaire spécifique pour chaque type de réponse, qu'elle permet une analyse en contexte des verbes sélectionnés tant au niveau intradiscursif qu'interdiscursif ainsi qu'un renvoi à la réalité de ces données. Ceci est dû au fait que la complexité de l'analyse correspond à celle inhérente des unités de cette étude étant donné qu'elle intègre différents types de données quantitatives aux données textuelles.

Mots-clés : argumentation ; Chili ; contre-argumentation ; révision épistémique ; lexicométrie ; analyse de données textuelles.

Introducción

El estudio de la argumentación en contextos educativos se ha convertido en un campo de creciente interés, que promete importantes aportes tanto para el área propiamente educativa, como también para los estudios de la argumentación. En esta última dimensión, durante los últimos años han surgido investigaciones, cada vez más rigurosas, basadas en la indagación sistemática y empírica del fenómeno, que posibilitan una interpretación más aguda de la cuestión teórica argumentativa (Hamble, Dai y Zhan, 2016; Richards y Hamble, 2017; Santibáñez, 2016a).

El presente trabajo propone una alternativa metodológica para el abordaje de la argumentación, basada en el análisis de datos textuales (ADT) propuesto por la lexicometría o estadística léxica (Becue, Lebart y Rajadell, 1992). Creemos que con esta alternativa metodológica, puesta al servicio de la descripción del análisis de la competencia argumentativa, se podrá afinar tanto la caracterización ecológica de distintas comunidades educativas en relación con la argumentación, como el trabajo conceptual y analítico de la teoría de la argumentación.

Un problema evidente del fenómeno argumentativo es construir una definición unificada del mismo. Precisamente, se han propuesto múltiples y variadas formas de conceptualización. Esto puede explicarse, en parte, por el hecho de que ha sido indagado desde diversas disciplinas, como la psicología, la filosofía, la lingüística, entre otras (Leitao, 2000). Así, podría afirmarse que esta variedad de definiciones se vincula con las diferentes improntas disciplinares. Sin embargo, aun dentro de cada disciplina en particular, también coexisten distintos modos de entender la argumentación, lo cual complejiza la cuestión.

Más allá de esta diversidad, se comprende que la *competencia argumentativa* es la actividad de realizar afirmaciones, fundamentarlas mediante razones y refutar críticas, desarrollada por el sujeto en el contexto de un diálogo, bajo ciertos acuerdos y con el objetivo general de resolver una duda o enfrentar un

convencimiento. Mientras mayor capacidad argumentativa, mayor razonabilidad, esto es, menos usos argumentativos que puedan evaluarse por los otros como falaces o manipuladores (García-Milá, Gilabert, Erduran y Felton, 2013; Leitao, 2000; Popa, 2016).

Una situación similar se plantea en relación con las formas y estrategias de abordaje de la argumentación. Basta una revisión superficial de la literatura para observar con claridad la multiplicidad de criterios metodológicos empleados a la hora de proponer indicadores, unidades de análisis y técnicas de procesamiento (Santibáñez, 2016a, 2016b). Si bien resulta sumamente difícil lograr una descripción exhaustiva de dicha heterogeneidad metodológica, a continuación se describen algunos de los criterios generales más utilizados. La presentación de estos antecedentes se ordena según la unidad de análisis propuesta.

Algunos autores han analizado la argumentación a partir de la codificación de *mensajes individuales*, aunque al interior de una secuencia interactiva específica. Tal es el caso de Gilabert, García-Milá y Felton (2012; también García-Milá *et al.*, 2013), quienes analizaron la calidad del discurso argumentativo en diáadas de niños con diferentes opiniones previas sobre recursos energéticos y cambio climático; los niños debían discutir sobre el problema y lograr diferentes objetivos según la tarea o condición (por ejemplo, llegar a un consenso justificado o convencer al compañero). La unidad de análisis fue cada mensaje individual, codificado a partir de un sistema categorial construido con base en la propuesta de Toulmin (en Erduran, Simon y Osborne, 2004), es decir, “datos”, “presunción”, “garantía”, “apoyo” y “condición de refutación”.

Un criterio similar se encuentra en otros trabajos de la misma línea (por ejemplo, Felton, 2004; Felton, García-Milá, Villarroel y Gilabert, 2015; Felton, García-Milá y Gilabert, 2009; Felton y Kuhn, 2001; Gronostay, 2016), pero analizando cada mensaje en función de su transactividad, es

decir, si involucra o no al compañero en el discurso, ya sea refiriéndose a un mensaje anterior de este o solicitándole una respuesta. En este sentido, un *intercambio argumentativo* es definido como una secuencia de mensajes transactivos, en el marco de un diálogo, que finaliza cuando uno de los sujetos introduce una expresión o pregunta desconectada del sentido comunicacional establecido hasta el momento (Felton *et al.*, 2015).

Otra alternativa metodológica fue centrarse directamente en *segmentos de interacción*. Este enfoque es frecuente en estudios que analizan procesos argumentales en contextos colaborativos (por ejemplo, en díadas) de realización de tareas y su relación con el desarrollo cognitivo. Al igual que en los trabajos mencionados en el párrafo anterior, la *argumentación* es entendida como un tipo de interacción, en la cual los sujetos proponen argumentos a favor o en contra de determinada posición, y son guiados para examinar y reflexionar sobre sus puntos de vista y los de sus compañeros respecto a un tema en particular (Andriessen, Baker y Van der Puil, 2011; Muller Mirza y Perret-Clermont, 2009). Esto produciría una mayor coherencia de los propios puntos de vista y una comprensión más profunda por parte del sujeto. Se trata de poner en relieve el valor cognitivo de las situaciones de interacción por sobre las individuales y, por otro lado, el valor de la argumentación por sobre la no argumentación (Peralta, 2012; Peralta, Roselli y Borgobello, 2012).

En esta misma línea, Schwarz y Linchevski (2007) analizaron fragmentos de interacción en díadas en función de si ambos, uno o ninguno de los sujetos, aportan argumentos sobre la solución de la tarea y el modo en que se escoge una solución final a partir del estudio de los diferentes argumentos esgrimidos. También Gutiérrez y Correa (2008), utilizando el encuadre de la teoría pragmadiálectica (Eemeren y Houtlosser, 2004), analizan patrones de discusión en el discurso argumentativo y su relación con la comprensión de la noción física de “rebote”.

Por otro lado, desde una perspectiva sociocultural, Cubero, Santamaría y Barragán (2017) diferenciaron modalidades de argumentación según su relación

con la distinción clásica entre pensamiento paradigmático y narrativo, teniendo en cuenta los tres marcos o funciones primitivas constituyentes de toda acción humana (social): intersubjetividad, instrumentalidad y normatividad. En este sentido, el *pensamiento paradigmático* expresa las causas generales de los eventos, en pos de búsqueda de la veracidad; en cambio, el *pensamiento narrativo* apela a personajes y situaciones cotidianas para alegar la verosimilitud. Ambas formas de pensamiento pueden utilizarse para persuadir o convencer, aunque de maneras diferentes. En ese sentido, se distinguieron cuatro formas narrativas de argumentación: proposicional pura, narrativa pura, narrativa con generalización y proposicional con particularización.

También existen otras estrategias analíticas de la argumentación basadas en la consideración *simultánea de diferentes unidades de análisis*. Esto resulta de particular interés en el presente trabajo, puesto que la propuesta metodológica central, basada en la lexicometría, apunta a la complementación de niveles de análisis discursivos. Tal es el caso de Migdalek, Rosemberg y Arrué (2015), quienes analizaron las estrategias argumentativas presentes en las interacciones entre pares en situaciones de juego, en niños de cuatro años. El análisis apuntó a la identificación de diferentes estrategias argumentativas globales, en el marco de las interacciones sociales. Sin embargo, al mismo tiempo, también se tomaron en cuenta diferentes recursos lingüísticos (por ejemplo, partículas afirmativas y negativas, así como conectores: “no”, “tampoco”, “sí”, “también”, “pero”, “porque”, etc.) asociados a las estrategias argumentativas identificadas previamente. En esta misma línea se insertan otros trabajos vinculados al análisis de recursos lingüísticos (Alam y Rosemberg, 2014; Migdalek, Santibáñez y Rosemberg, 2014; Migdalek y Rosemberg, 2013, 2014), aunque estos también incluyeron elementos argumentativos no verbales (por ejemplo, entonaciones particulares, movimientos cinésicos, dirección de la mirada, posición corporal, uso del espacio).

Otra forma de indagación de la argumentación, la cual tiene directa relación con el presente trabajo, se fundamenta en el *análisis de palabras clave*

contextualizadas (por ejemplo, Rocci y Monteiro, 2009; Rigotti y Rocci, 2005). En relación con ello, cobra particular importancia el análisis específico de verbos, ya que los mismos son un elemento fundamental en el estudio de los discursos de los sujetos, principalmente por su aspecto temporal, convirtiéndose de esta manera en unidades que permiten conocer las representaciones de los sujetos (Satriano y Moscoloni, 2000). Por ejemplo, Rocci (2012) y Musi (2014) centraron el análisis en los verbos *can* (*potere*) y *must* (*dovere*): el primero es asumido como consecuencia lógica de algo y el segundo se utiliza para denotar una compatibilidad lógica con algo. En este sentido, Musi (2014) analizó la evidencialidad y la modalidad epistémica, a través de la presencia de dichos verbos específicos contextualizados en esquemas de argumentación.

Marco teórico

En este apartado se abordan las bases teóricas del ADT, su objetivo y la vinculación con las dimensiones “contraargumentación” y “revisión epistémica” de la competencia argumentativa.

El análisis de datos textuales

El ADT es una aplicación de los métodos del análisis multidimensional de datos (AMD) desde la lógica de la escuela francesa (Benzécri, 1981). Son métodos exploratorios llamados “estadísticos lexicométricos”, complementados con otros métodos propios del dominio textual, como los glosarios, las concordancias y la selección de vocabulario específico (Satriano y Moscoloni, 2000).

Se trata de aplicar los métodos multidimensionales, tanto el análisis de correspondencias como los métodos de clasificación, a tablas creadas a partir de datos textuales. El campo de aplicación es amplio, pero su utilización suele ser mejor con textos con homogeneidad entre sí (Moscoloni, 2005). El principio fundamental de estos métodos es el análisis por la comparación entre los discursos de los individuos o de grupos de individuos, constituidos a partir de una respuesta a una pregunta cerrada.

Estos métodos resumen los textos mediante las frases o palabras más características, a través de la comparación de frecuencias relativas. Son exhaustivos en la medida en que trabajan con todas las respuestas y, por lo tanto, consiguen una mayor objetividad. El objetivo final es vincular las respuestas abiertas con la información brindada por las respuestas cerradas o las variables nominales contextuales que caracterizan a los individuos (Satriano y Moscoloni, 2000). Esta aproximación estadística a los datos textuales proporciona una descripción exhaustiva, sistematizada y cuantitativa de los datos, constituyéndose en una lectura alternativa de los datos a la que habitualmente se realiza (Becue *et al.*, 1992). A continuación se describen las principales etapas del análisis de respuestas abiertas.

La *primera etapa* consiste en la construcción del corpus. En primer lugar, se seleccionan las “formas gráficas”. Estas son las palabras, y el conjunto de las mismas configuran el “vocabulario” del corpus. Las formas más frecuentes en los textos son “no”, “que”, “de”, “la”, “se”, que tienen una frecuencia alta y son consideradas “palabras-herramientas”. Luego, se elaboran los “glosarios”, que son listas de palabras ordenadas alfabéticamente o según su frecuencia, y conforman un primer acercamiento al corpus. Finalmente, aparecen los “segmentos”. Este paso es un primer modo de acercarse al contexto, mediante el glosario de los segmentos repetidos. Los mismos son sucesiones idénticas de palabras repetidas en el corpus.

En síntesis, en esta primera etapa, el tratamiento integrado consta de dos dimensiones: una clásica, enfocada en los perfiles de frecuencias de formas gráficas (palabras), y una segunda dimensión contextual, donde se toman en cuenta otras unidades estadísticas que son los segmentos. Los segmentos repetidos constituyen secuencias de formas que enriquecen los perfiles de las formas, permitiendo aclarar la interpretación de las mismas, introduciendo de esa manera el contexto (Becue *et al.*, 1992).

La *segunda etapa* consiste en un análisis de correspondencia, a partir de la tabla léxica y su proyección en un plano factorial. Dicha tabla de contingencia

léxica puede formarse cruzando los individuos por las formas, obteniendo de este modo la frecuencia con la cual una palabra es empleada por los individuos. O puede suceder que el corpus se encuentre caracterizado por varias particiones (variables nominales como, por ejemplo, “sexo”, “edad”, etc.); entonces, puede elaborarse una tabla de contingencia léxica, que consta de la frecuencia de cada forma en cada partición del corpus. Ambos tipos de tablas pueden realizarse también por segmentos (Beaudouin, 2016).

La proyección en el gráfico permite determinar, por ejemplo, si dos categorías en el gráfico emplean más o menos la misma palabra, y si dos palabras próximas son utilizadas por las mismas categorías de la variable nominal en juego. En el centro de gravedad se encuentran las palabras más o menos utilizadas por todas las categorías y que no distinguen agrupaciones (Moscoloni, 2005).

La *tercera etapa* supone la realización del análisis de clases o agrupaciones (*cluster*) y la selección de las formas características. En este caso, se asocia a cada palabra un valor-test, que mide la diferencia entre su frecuencia en el grupo y su frecuencia en la población. Este valor-test está normalizado de modo que se pueda percibir como una realización de una variable normal centrada, bajo la hipótesis de repartición aleatoria de la forma considerada en las clases. Sin embargo, esto no constituye una inferencia, sino solo un ordenamiento de los valores-test, para poder identificar las palabras o segmentos más característicos (Becue *et al.*, 1992; Moscoloni, 2005).

También pueden seleccionarse las respuestas completas más características por clases. Este último procedimiento implica un retorno al texto, que posibilita entender o precisar cómo los individuos hablan en cada grupo. Es decir, a través de un grupo reducido de respuestas se puede analizar el sentido general del corpus estudiado.

El alcance del análisis antes descrito posiciona al ADT como una posibilidad interesante para las investigaciones empíricas sobre argumentación, en la que se emplean, como instrumentos de recolección de datos,

entrevistas y cuestionarios. En el trabajo que aquí se presenta se exponen los resultados proporcionados por el tratamiento estadístico de dos preguntas, una cuyo objetivo fue que el sujeto respondiera a una *contraargumentación* y otra que pretendió observar si el sujeto lleva a cabo una *revisión epistémica* cuando la contraargumentación le hizo dudar de su punto de vista inicial.

El estudio de la argumentación desde el análisis de datos textuales

Como ya se indicó, el objetivo central del presente trabajo es ilustrar la aplicación del ADT para el análisis de la argumentación. Para ello, se tomó como referencia un conjunto de entrevistas administradas a estudiantes universitarios chilenos, cuyo tema fue un hecho de corrupción política que despertó intensa polémica en la opinión pública de dicho país. Si bien la entrevista abarcó diferentes aspectos involucrados en el proceso de argumentación, el presente análisis se concentró puntualmente en los ítems abiertos de contraargumentación y revisión epistémica del punto de vista del sujeto entrevistado.

El interés por estos aspectos (contraargumentación y revisión epistémica) se fundamentó en una concepción teórica de base, que entiende a la *revisión crítica de las propias ideas* como elemento nuclear e inherente a la propia definición de argumentación (Eemeren y Grootendorst, 2004; Godden, 2014, 2016; Gronostay, 2016; Leitao, 2000; Siegel, 1997). En este sentido, el valor de la contraargumentación se asocia con otorgarle al sujeto la posibilidad de enfrentar su punto de vista con otro diferente y ajeno, y la consiguiente posibilidad de revisión de la propia perspectiva.

El comportamiento argumentativo de respuesta a una *contraargumentación* (lo que estaba contemplado a través de una intervención del entrevistador, que contenía un argumento en contra de lo que estaba diciendo el joven entrevistado) permite observar de qué manera un agente epistémico se enfrenta a la contraevidencia, cómo analiza su posición frente a la duda, si acaso insiste en su posición inicial mostrando así cierta tendencia al sesgo de confirmación,

o si atenúa o relativiza su punto de vista para tomar en cuenta nuevos aspectos, vale decir, cómo deja apreciar a los demás su razonabilidad (Toulmin, 2003), esto es, la posibilidad de cambio cuando el contexto así lo requiere. A su vez, la *revisión epistémica* se refiere específicamente al acto de hacer un cambio epistémico real, como, por ejemplo, dejar de defender el punto de vista, cambiar de creencia, comprometerse a la búsqueda de nueva información para potencialmente volver a defender su creencia inicial o cambiar por completo aquella.

Dado el abanico general de propuestas analíticas de la argumentación presentes en la literatura, este trabajo enfatiza en el ADT como una alternativa posible, con base principalmente en dos elementos: por un lado, es una opción analítica de base cuantitativa, aunque combinada con la utilización de criterios cualitativos a la hora de plantear los procedimientos de comprensión del dato; en este sentido, aporta sistematicidad a los análisis que en la actualidad predominan en la literatura, especialmente basados en la construcción de categorías hermenéuticas. Por otro lado, permite abarcar, en forma simultánea, diferentes niveles analíticos, por ejemplo, el nivel de las palabras en sus contextos de producción (segmentos), que si bien no es exhaustivo para una consideración integral del fenómeno, constituye una estrategia de análisis que intenta abordar sus múltiples dimensiones. En este sentido, se reconoce la complejidad de los conceptos teóricos que se pretenden analizar, comprendiendo que una cuantificación léxica es insuficiente para dilucidarlos en profundidad, lo cual requiere necesariamente de una interpretación cualitativa profunda que enfatice en la calidad argumentativa, el tipo de argumento y el contenido.

Método

En esta sección se describen los aspectos metodológicos del estudio, que incluyen el tamaño, el tipo y las características de la muestra; el instrumento utilizado (entrevista semiestructurada), y las actividades del trabajo de campo, así como el enfoque analítico desde el cual se procesaron los datos, aspecto central del artículo, dado su fuerte cariz metodológico.

Participantes

Participaron 86 estudiantes de pregrado de diferentes universidades chilenas (tres públicas y nueve privadas) de las regiones Metropolitana y Coquimbo de Chile. Los individuos cursaban carreras que abarcaban las ciencias sociales, ciencias exactas-naturales e ingenierías. La muestra, de carácter no probabilístico (por conveniencia), estuvo integrada en el 58,1 % por mujeres y el 41,9 % por hombres, y registró una edad media de 23,3 años (desviación estándar = 4,6 años).

Instrumento y procedimientos

Para la recopilación de los datos, los autores cumplieron con las obligaciones legales aplicables en sus países, lo que incluye la aprobación de los comités institucionales de vigilancia, la información a los participantes de los detalles y riesgos del estudio, y se aseguró el consentimiento de los participantes.

215

Cada sujeto participó individualmente de la entrevista, la cual estuvo estructurada con base en una serie de tópicos involucrados en el proceso de argumentación, como: punto de vista; justificaciones (razones y subrazones); uso y evaluación de esquemas de analogía, causal o sintomático; contraargumentación; escenarios hipotéticos y revisión epistémica.

El tema básico de la entrevista fue una situación de corrupción política nacional en Chile, de alto impacto en la opinión pública.

Las entrevistas fueron realizadas en los respectivos campus universitarios y tuvieron una duración media de 40 minutos. Las mismas fueron audiografiadas y transcritas.

Análisis de los datos

Mediante el tratamiento de dos respuestas abiertas, una que apuntó a la contraargumentación (“Estos casos se dan en otros países y no hay tanto revuelo”) y otra a la revisión epistémica (“Que este tipo de casos se dé en otros países y no haya tanta alarma, ¿te hace pensar que estás equivocado en tu apreciación?”), se

pretende mostrar las principales etapas del ADT como herramienta para estudiar la argumentación.

El análisis constó de tres etapas:

1. Características generales de vocabulario y glosario de formas representativas y segmentos repetidos.
2. Construcción y análisis de correspondencias de una tabla léxica.
3. Análisis de clases y selección de individuos o respuestas características (criterio de frecuencia de palabras).

Se utilizó, para este análisis, el sistema informático SPAD.T[®] (versión 5.4). Estos análisis se realizaron para cada pregunta individualmente, uno para contraargumentación, y otro para revisión epistémica, y sus resultados se presentan a continuación, siguiendo ese orden.

Resultados

216

En esta sección se dividen los resultados en dos grupos: en primer lugar, los vinculados al análisis de datos textuales de la contraargumentación y, en segundo lugar, los concernientes al análisis de la revisión epistémica.

Resultados relativos a la contraargumentación

Características generales del vocabulario y glosario de formas representativas y segmentos repetidos en la contraargumentación

En total se contabilizaron 86 respuestas, con un total de 8636 palabras y 1743 palabras diferentes (20,2 % del total). De este total, se seleccionaron las palabras con frecuencia igual o mayor a 15, trabajando de esta manera con las repetidas y no con las que aparecen raramente, es decir, con frecuencia 1. Luego, se seleccionaron los verbos más utilizados, que se muestran en la Tabla 1.

Este primer análisis permitió identificar los verbos más utilizados, entre los que se destaca el verbo CREER, con una frecuencia de 90, siendo el más usado

en primera persona por los sujetos participantes para responder a la pregunta por la contraargumentación.

Vale recordar que se seleccionaron los verbos, ya que los mismos son un elemento fundamental para el análisis de los discursos de los sujetos, principalmente por su aspecto temporal, convirtiéndose de esta manera en unidades que permiten conocer sus representaciones (Satriano y Moscoloni, 2000).

Desde el punto de vista de la teoría de los actos de habla, esta constatación posibilita observar que también la respuesta a la contraargumentación es llevada a cabo por un asertivo.

Una extensión interesante sería comparar transculturalmente la estrategia utilizada por distintos tipos de hablantes, según cultura o subgrupo, en relación con la selección del acto de habla que se emplea para enfrentarse a una contraargumentación.

Posteriormente, el análisis de segmentos frecuentes confirmó la utilización del verbo CREER en tres tipos de segmentos: "yo creo que" (57); "yo creo" (68) y "creo que" (72). Este análisis permite recuperar el contexto en el cual se utilizan esas palabras.

Tabla 1 Largo y frecuencia de los verbos más utilizados en la respuesta de contraargumentación

Palabra	Largo (Número de caracteres)	Frecuencia
creo	4	90
hay	3	47
saber	5	33
son	3	28
están	5	22
estamos	7	17

Construcción y análisis de correspondencias de la tabla léxica - contraargumentación

El AMD suele tratar con grandes tablas de datos, constituidas a partir de diferentes tipos de variables, para aplicar los métodos de análisis de correspondencia y análisis de clases. En el caso de la aplicación

de ambos métodos a respuestas abiertas, se construyen tablas léxicas que contienen la frecuencia de cada palabra en función de las variables nominales que caracterizan al grupo de sujetos que respondió a la pregunta.

En la Tabla 2 pueden observarse las frecuencias de las palabras del corpus en función de las cuatro variables nominales analizadas: “Tipo de institución” (pública o privada); “Disciplina” (ciencias sociales, ciencias exactas-naturales e ingeniería); “Año cursado” (de 1.^{er} a 5.^º año), y “Sexo” (femenino, masculino).

Como puede observarse, en la tabla 2 se dejaron solo las palabras y los segmentos seleccionados en el paso anterior, para profundizar el análisis. El verbo CREER, en sus diferentes versiones de segmentos, es utilizado principalmente por estudiantes de universidades privadas, en su mayoría de carreras vinculadas a las ciencias sociales, tanto de segundo como de tercer año, y equitativamente por hombres y mujeres.

Asimismo, es importante destacar que en las tablas léxicas construidas, las unidades de análisis dejaron de ser los sujetos que respondieron a las preguntas y

pasaron a ser las palabras o segmentos. Este cambio de sentido constituye un giro en los análisis de datos en el ámbito de la argumentación, ya que se vuelve al análisis de las palabras exclusivamente en el contexto en el que fueron utilizadas, retornando a la singularidad de las respuestas.

Posteriormente, se procedió al análisis de correspondencias múltiples. Se utilizaron como variables activas (variables que intervienen en la determinación de los ejes del análisis factorial) las palabras seleccionadas en el punto 1 y se colocaron, como ilustrativas (variables que se proyectan *a posteriori* en el plano factorial construido por las variables activas), las de frecuencias superiores a 250, por considerarse palabras-herramientas. La Figura 1 muestra los factores 1 y 2 del análisis de correspondencia.

Cabe recordar que en el centro de gravedad (punto de intersección entre los ejes factoriales) se ubican las palabras más utilizadas por todas las categorías de las variables nominales, es decir, son aquellas que no distinguen agrupaciones, mientras que en los extremos se encuentran las asociadas entre sí, porque son empleadas por las mismas categorías, por ejemplo,

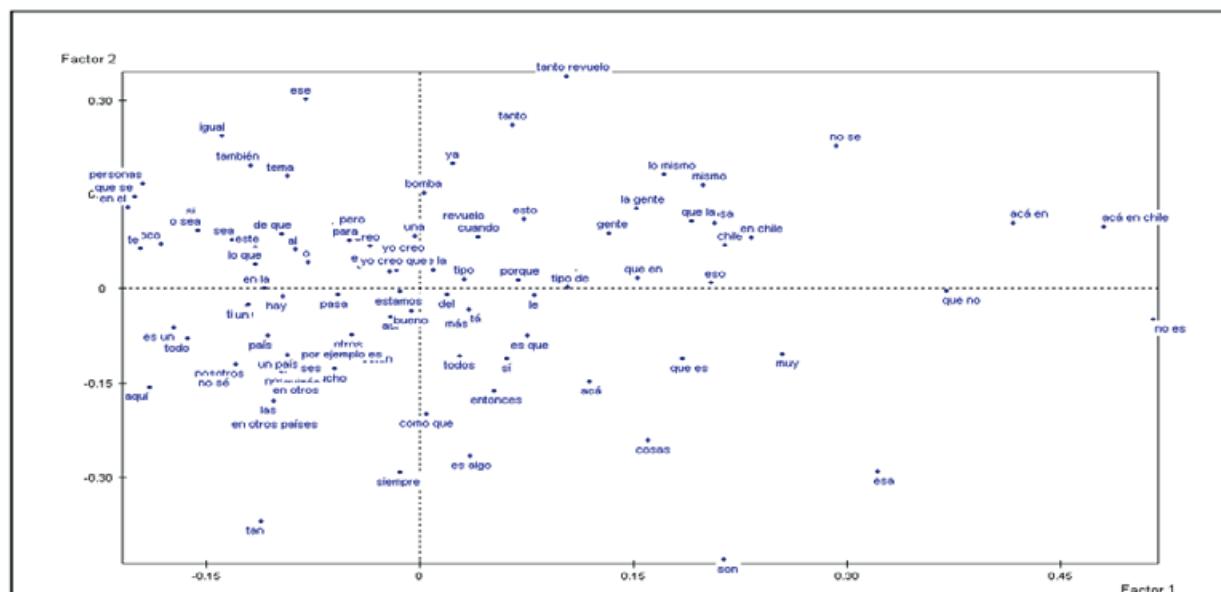


Figura 1 Análisis de correspondencia de la tabla de contingencia léxica-contraargumentación. En la figura, “chile” está en minúscula inicial, porque se procesa de ese modo, unificando para que el programa lo tome así. Además, si aparecen palabras recortadas, es porque hay superposición, es decir, usos vinculados.

Tabla 2 Contingencia de palabras y segmentos por las diferentes modalidades de la variable nominal - contraargumentación

Palabras	Tipo de institución		Disciplinas				Variables nominales				Año cursado				Sexo			
	Públicas	Privadas	Total	Ciencias	Ingenierías	Total	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	Total	Femenino	Masculino	Total	Femenino	Masculino	Total
creo	10	14	80	89	90	79	88	4	4	1	1	6	33	30	13	18	5	7
creo	10	14	62	72	62	86	86	4	5	9	72	9	24	33	22	30	33	47
que	8	12	60	68	68	59	85	3	4	6	10	68	9	13	12	15	4	7
yo creo	8	15	49	85	57	49	85	3	5	5	10	57	7	12	20	35	12	35
que																		

F: Frecuencia

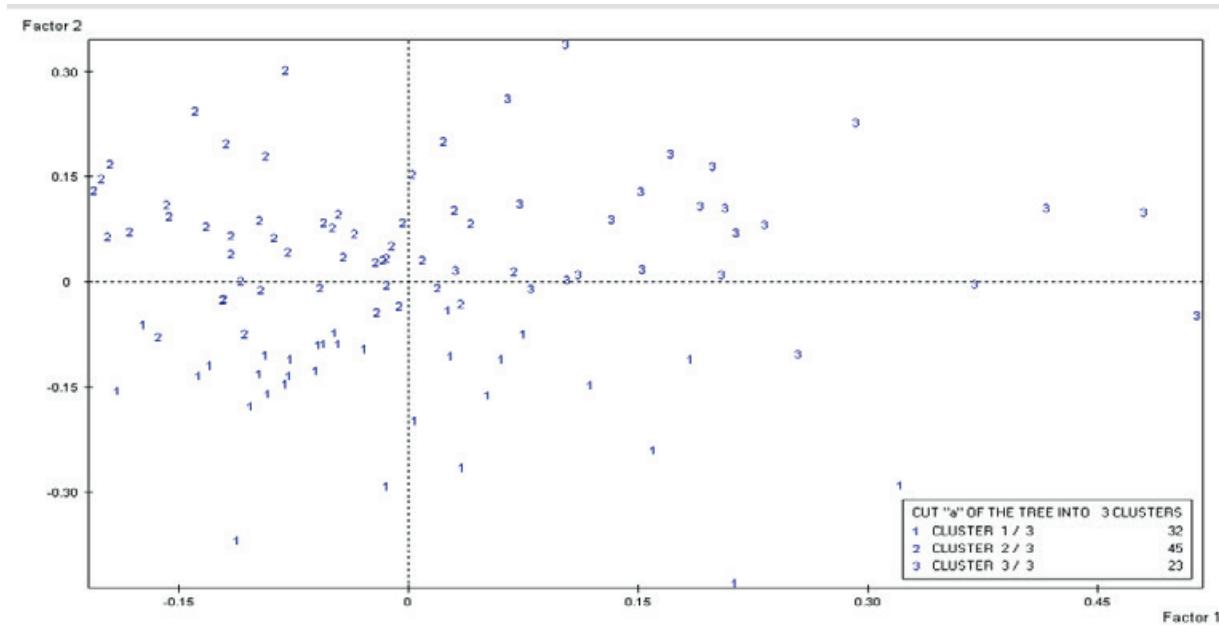


Figura 2 Representación gráfica de las clases en el espacio factorial-contraargumentación

los sujetos pertenecientes a instituciones públicas. Asimismo, puede observarse, hacia la derecha, palabras o segmentos que hacen referencia a contraargumentaciones basadas en experiencias propias o en lo propio, como, por ejemplo, “acá en”; “acá en Chile”; “en Chile”, mientras que en el extremo opuesto se agrupan las que “despersonalizan” la contraargumentación, haciendo referencia a eventos ajenos, como, por ejemplo, “en otros países”; “en otros” y “personas”.

Análisis de clases y selección de individuos o respuestas características (criterio de frecuencia de palabras) - contraargumentación

El análisis de clases permitió identificar tres grupos (véase Tabla 3): el primero ($N = 32$), caracterizado fundamentalmente por palabras emitidas por sujetos de universidades públicas, femeninos y de 4.º año; el segundo ($N = 45$), caracterizado por ser de sujetos masculinos de instituciones privadas; finalmente, el último grupo ($N = 23$), caracterizado por ser palabras emitidas por sujetos de 5.º año. La Figura 2 muestra la distribución de las unidades de análisis en el plano factorial.

219

Finalmente, se seleccionaron las palabras más características de cada clase (véase Tabla 4) y se pudo observar que en la clase 1, conformada por sujetos de

Tabla 3 Descripción de las variables nominales que más aportaron a la definición de las clases-contraargumentación

Clases	Modalidad de las variables	Porcentaje en la muestra (%)	Porcentaje en la clase (%)	Valor test
(N = 32)	Públicas	3,82	6,08	8,62
	Femenino	12,41	13,66	2,86
	4.º año	5,31	6,10	2,63
(N = 45)	Masculino	12,59	13,59	3,88
	Privadas	21,18	22,14	3,02
(N = 23)		1,93	4,58	9,40
	5.º año			

Tabla 4 Casos representativos de cada clase - contraargumentación

Casos	Clase 1	Clase 2	Clase 3
1	otros países	en	chile
2	ejemplo	creo	en chile
3	otros	yo creo	que en
4	por ejemplo	creo que	la gente
5	en otros	o	gente
6	países	al	algo
7	más	una	le
8	entonces	yo creo que	mismo
9	en otros países	un	esto
10	como que	si	no sé

instituciones públicas, de sexo femenino de 4.^o año, las palabras o segmentos más característicos son los que hacen referencia a “otros países” y “por ejemplo”, representando, en este caso, a la contraargumentación por el uso de palabras contenidas en la pregunta misma y la referencia al contexto y a ejemplos para su construcción.

En la clase 2, distinguida por sujetos de sexo masculino y de instituciones privadas, se encuentran como palabras representativas el “yo creo”, destacado en los inicios del análisis, mostrándose en qué contexto es utilizado el fragmento clave del análisis de la contraargumentación.

Finalmente, en la clase 3, representada por los sujetos más grandes de la muestra, los de 5.º año, las palabras más destacadas hacen referencia a Chile, lo que deja ver el uso de fundamentos basados en la propia experiencia para argumentar.

En síntesis, habría tres estructuras léxicas para argumentar: 1) la que hace uso de los elementos propios de la pregunta y ejemplos externos (no subjetivos); 2) la que se posiciona desde un pensamiento propio, “yo creo”, construido a partir de diferentes experiencias, y 3) la que se sirve de experiencias propias concretas, sin uso de ejemplos externos.

220

Resultados relativos a la revisión epistémica

Características generales del vocabulario y glosario de formas representativas y segmentos repetidos en la revisión epistémica

En total se contabilizaron 86 respuestas, con un total de 8734 palabras y 1498 palabras diferentes (17,2 % del total). De este total, se seleccionaron las palabras más frecuentemente seleccionadas (véase Tabla 5).

Tabla 5 Largo y frecuencia de las palabras más utilizadas en la respuesta de revisión epistémica

Palabras	Largo (Número de caracteres)	Frecuen- cia
creo	4	81
hay	3	58
son	3	32
sé	2	30
va	2	26
están	5	25

En esta primera etapa se identificaron los verbos más utilizados, entre los que se destaca, nuevamente, el verbo *creer*, que en primera persona es usado con una frecuencia de 81, siendo el verbo más empleado en

Figura 3 Análisis de correspondencia de la tabla de contingencia léxica-revisión epistémica

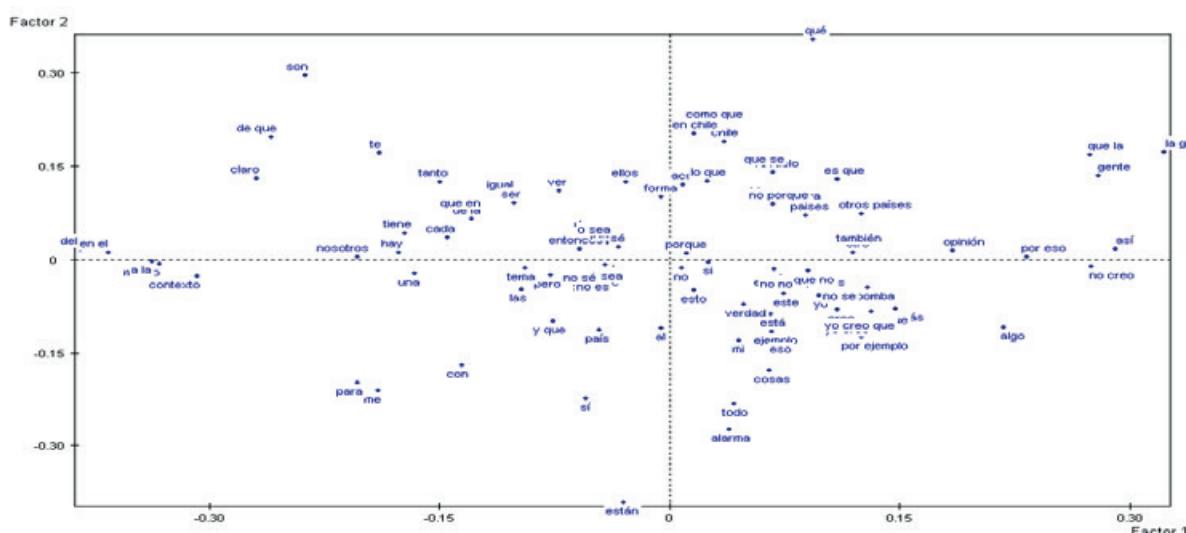


Tabla 6 Tabla de contingencia de palabras y segmentos por las diferentes modalidades de la variable nominal - revisión epistémica

Palabras	Tipo de institución			Disciplinas						Variables nominales						Sexo												
	Públicas	Privadas	Total	Ciercias			Científicas			Ingenierías			Total			Año cursado												
				F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%									
creo	14	18	67	82	81	69	85	4	6	8	9	81	13	16	21	25	25	30	13	16	9	13	81	55	66	26	34	81
creo que	13	19	58	81	71	59	83	4	6	8	11	71	12	16	18	25	20	28	12	16	9	15	71	48	67	23	33	71
no creo	3	18	14	82	17	15	88	0	0	2	12	17	1	8	7	41	3	17	2	11	4	23	17	13	76	4	24	17
yo creo	10	20	40	80	50	41	82	4	8	5	10	50	8	16	12	24	17	34	9	18	4	8	50	34	68	16	32	50
yo creo que	9	20	38	80	47	38	80	4	9	5	11	47	8	17	11	23	16	34	8	17	4	9	47	32	68	15	32	47

F: Frecuencia

primera persona por los sujetos participantes para responder a la pregunta por la revisión epistémica.

Posteriormente, el análisis de segmentos frecuentes permitió confirmar la utilización del verbo CREER en cuatro tipos de segmentos: “yo creo que” (47); “yo creo” (50), “creo que” (71) y “no creo” (17), con frecuencias similares a lo encontrado en contraargumentación (véase Tabla 6).

Construcción y análisis de correspondencias de la tabla léxica-revisión epistémica

Al igual que con contraargumentación, se construyó la tabla de contingencias léxicas (véase la Tabla 6), que en las filas contiene las unidades de análisis, en este caso, las palabras o segmentos característicos, y en las columnas, las mismas variables nominales que caracterizan al corpus.

El verbo CREER, en sus diferentes versiones de segmentos, es utilizado principalmente por los sujetos de instituciones privadas, que estudian disciplinas en las ciencias sociales, y en segundo lugar por los de ingenierías. En su mayoría, por los sujetos de segundo y tercer año, y en forma predominante por las mujeres.

Asimismo, se realizó el análisis de correspondencias múltiples. Se utilizaron como variables activas las palabras seleccionadas en el punto 1 y se colocaron, como suplementarias, las de frecuencias superiores a 250, por considerarse palabras-herramientas. La

222

Tabla 7 Descripción de las variables nominales que aportaron significativamente a la definición de las clases - revisión epistémica

Clases	Modalida- des de las variables	Porcentaje en la mues- tra (%)	Porcentaje en la clase	Valor test (%)
Clase 1 (N = 42)	2.º año	6,91	7,63	3,77
	5.º año	2,15	2,53	3,54
Clase 2 (N = 25)	Masculino	11,41	14,76	6,32
	1.º año	3,36	4,26	2,97
Clase 3 (N = 28)	Femenino	13,59	16,16	5,37
	Públicas	4,07	5,34	4,53
	Ingenierías	2,27	3,14	4,10
	1.º año	3,36	4,36	3,89

Figura 3 muestra los factores 1 y 2 del análisis de correspondencia.

El extremo derecho del gráfico presenta formas y segmentos como “la gente”, “gente”, “otros países”, los cuales podrían asociarse con una utilización de referencias más alejadas, universales y externas al propio sujeto a la hora de enfrentar el proceso de revisión epistémica. En cambio, en el extremo izquierdo, las formas y los segmentos “nosotros”, “país”, “contexto”, podrían oponerse a lo anterior, en el sentido de constituir referencias más cercanas, particulares y propias al propio sujeto frente a la misma revisión epistémica.

Análisis de clases y selección de individuos o respuestas características (criterio de frecuencia de palabras) - revisión epistémica

El análisis de clases arrojó tres clases (véase Tabla 7): la primera, caracterizada por ser sujetos de ambos sexos de 2.º y 5.º año; la segunda, masculinos y de 1.º año; la tercera, femenino, de instituciones públicas, carreras de ingenierías y de 1.º.

La Figura 4 muestra la distribución de las unidades de análisis en el plano factorial.

Finalmente, se seleccionaron las palabras más características de cada clase (véase Tabla 8) y se pudo observar que en la clase 1, conformada por sujetos de 2.º y 5.º año, las palabras o segmentos más característicos son los que hacen referencia a “no”, “en otros”, “otros países”, destacando nuevamente la utilización de palabras que hacen referencia hacia otros para

Tabla 8 Casos representativos de cada clase-revisión epistémica

Casos	Clase 1	Clase 2	Clase 3
1	no	las	creo
2	en otros	mismo	yo creo
3	en otros países	hay	creo que
4	de	de la	yo creo que
5	porque	te	yo
6	si	tiene	está
7	otros	que en	otro
8	países	a la	mi
9	pero	nosotros	que no
10	o sea	una	cosas

sustentar la revisión epistémica. La clase 2, distinguida por sujetos de sexo masculino y de 1.^{er} año, se caracterizó por palabras-herramientas, pero destacando el uso del “nosotros” para la revisión epistémica, en contraposición a los sujetos de la clase 1.

Finalmente, en la clase 3, representada por sujetos femeninos de instituciones públicas, carreras vinculadas a la ingeniería y de primer año, las palabras más destacadas hacen referencia al verbo CREER en todos sus usos.

Discusión

Hasta aquí hemos ilustrado la aplicación del ADT para el análisis de la argumentación. Para ello, se tomó como referencia un conjunto de entrevistas administradas a estudiantes universitarios chilenos, cuyo tema fue un hecho de corrupción política de gran relevancia en la opinión pública de ese país.

El análisis se centró en dos aspectos nucleares de la argumentación, como son la contraargumentación y la revisión epistémica, dado que el valor de ambas se asocia con otorgarle al sujeto la posibilidad de enfrentar su punto de vista con otro diferente y ajeno, y la consiguiente posibilidad de revisión de la propia perspectiva.

Dado el amplio número de propuestas analíticas de la argumentación presentes en la literatura, este trabajo enfatiza en el ADT como una alternativa metodológica a las existentes en la actualidad. El ADT permitió detectar, en ambas dimensiones del proceso argumentativo, que el verbo más utilizado en primera persona fue CREER.

Al mismo tiempo, el verbo CREER fue utilizado con mayor frecuencia por los estudiantes de universidades privadas, de carreras sociales, y de 2.^o y 3.^{er} año. En relación con la variable “género”, mientras el empleo de dicho verbo se distribuyó equitativamente entre varones y mujeres a la hora de contraargumentar, en el proceso de revisión epistémica fue más usado por las mujeres. Asimismo, respecto a cada una de las dimensiones argumentativas consideradas, el análisis arrojó tres clases principales.

En el caso de la *contraargumentación*, el criterio principal de diferenciación de las clases estuvo dado por el tipo de universidad y el género. En este sentido, se observó un *primer grupo* de sujetos, integrado por mujeres de universidades públicas, que además eran de cuarto año de la carrera, y que basaron la contraargumentación en la utilización de referencias externas (“en otros países”) para sostener su posición. Un

223

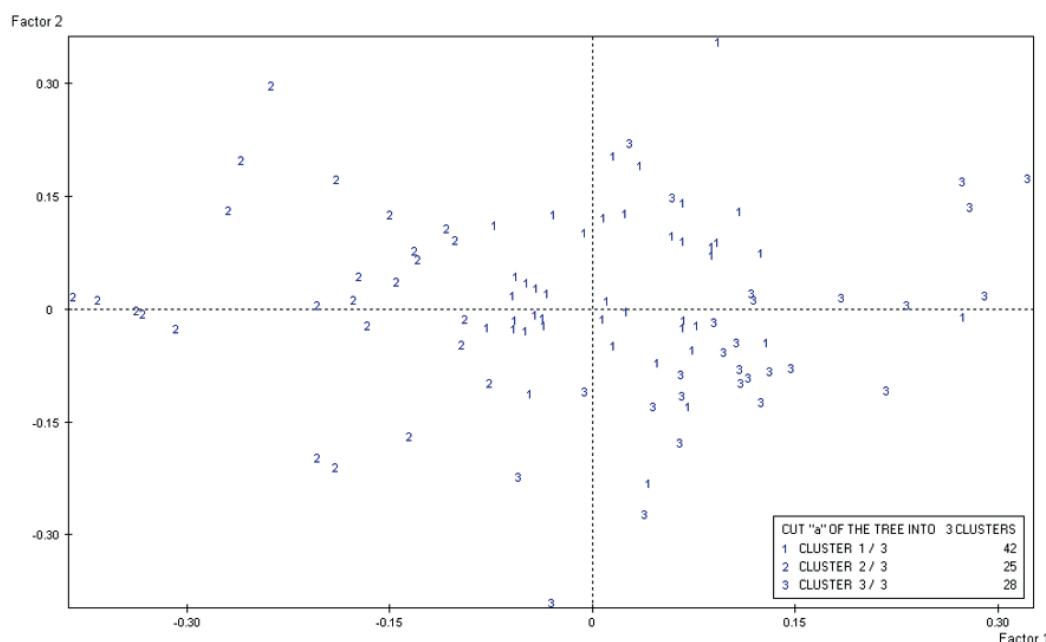


Figura 4 Representación gráfica de las clases en el espacio factorial - revisión epistémica

segundo grupo estuvo integrado por varones de universidades privadas, que emplearon preferentemente el segmento “yo creo” para sostener su contraargumentación. Por último, el *tercer grupo*, de carácter “residual”, se constituyó por sujetos (sin discriminación de género) de 5.º año, cuya estructura contraargumentativa apeló específicamente a cuestiones vinculadas con la propia realidad de su país (“en Chile”).

Esta diferenciación remite a algunos de los estilos de uso de estrategias argumentativas propuesto por Santibáñez, Migdalek y Rosemberg (2016). El primer grupo reflejaría la postura del hablante como resultante de una posición binaria entre el punto de vista de un *alter* genérico, en este caso “la gente”, “otros países”, y la propia posición. El segundo grupo se caracteriza por una posición que se destacaría principalmente por centrarse en la evaluación subjetiva que la persona realiza del fenómeno en cuestión, predominando formas en primera persona como “yo creo”. Finalmente, el tercer grupo referiría al estilo argumentativo que se sostiene en la perspectiva de los actores individualizables o situaciones concretas de la vida cotidiana.

224

Desde el punto de vista del contenido de los argumentos y con cierta independencia de las tendencias léxicas de los tres grupos aquí distinguidos, se observa que el comportamiento argumentativo de los estudiantes universitarios frente a la contraargumentación se caracteriza por orientarse a mantener la creencia inicial y el punto de vista expresado.

Por su parte, en la *revisión epistémica* también se detectaron los estilos argumentativos (ligados a grupos de palabras específicos) presentes en la contraargumentación: (a) posición binaria entre el punto de vista de un *alter* genérico y la propia posición; (b) evaluación subjetiva con predominio de formas en primera persona; y (c) sostenimiento en la perspectiva de actores individualizables o situaciones concretas de la vida cotidiana. Sin embargo, estos tres estilos argumentativos se vincularon de manera diferente con las categorías de las variables nominales (“género”, “universidad”, “carrera” y

“año de cursado”), al momento de la constitución de las clases. Esto se dio porque el principal criterio diferenciador (de mayor peso discriminante, a pesar de coexistir con otros aspectos) fue el año de la carrera, y no el tipo de universidad y el género, como en contraargumentación. En este sentido, los alumnos de 5.º y 2.º año se caracterizaron por un estilo argumental identificable con una posición binaria entre el punto de vista de un *alter* genérico y la propia posición. En cambio, los alumnos de 1.º año apelaron a otros estilos argumentales: por un lado, quienes además eran varones, se basarían en situaciones concretas o actores individualizables (por ejemplo, “nosotros”); por otro, los estudiantes de 1.º año que además eran mujeres de ingeniería y de universidades públicas, mostrarían una evaluación subjetiva con predominio de formas en primera persona (por ejemplo, “Yo creo”). Sacando el caso de los alumnos de 2.º año, la relación entre una mayor experiencia universitaria y un estilo argumentativo más flexible y abierto detectados en este trabajo, condice con lo propuesto por Santibáñez (2016b).

De forma similar a lo que se obtuvo respecto de la conducta frente a la contraargumentación, desde el punto de vista del contenido de los argumentos de los estudiantes que respondieron a la petición de una revisión epistémica por parte del entrevistador, tampoco se observa cambio de la posición inicial (dejar la defensa del punto de vista inicial, o cambiar de creencia).

Por último, es importante mencionar que en este estudio no se ha registrado una cuarta forma de argumentación de las propuestas por Santibáñez *et al.* (2016b), basada en la articulación de distintos puntos de vista adjudicados explícitamente a diversos colectivos. Aunque se han observado algunos conectores (por ejemplo, “sí” o “pero”) indicadores de dicha modalidad, ello se ha dado de manera excepcional. Si bien los cuatro estilos argumentales propuestos por los autores refieren, precisamente, a formas particulares de sostener una posición, también pueden entenderse como un continuo de mayor a menor complejidad. En este sentido, esta modalidad de argumentación basada en la consideración de

diversas perspectivas sería la más compleja de todas y, por lo tanto, podría pensarse que el grupo de estudiantes indagado no presenta niveles superlativos en calidad argumental. Por lo tanto, es una materia pendiente, a nivel universitario, la formación de los alumnos en este tipo de competencia.

A modo de conclusión general, y a partir del presente trabajo, se puede afirmar que el ADT constituye una herramienta que aporta tres procedimientos importantes en el análisis de la argumentación. En primer lugar, permite detectar el vocabulario específico para cada tipo de respuesta (formas y segmentos). En segundo lugar, posibilita el análisis en contexto de los verbos seleccionados en dos sentidos: un contexto intradiscursivo, es decir, cómo las palabras son utilizadas al interior del mismo discurso del sujeto; y un contexto interdiscursivo, es decir, cómo las palabras son empleadas en relación con los discursos de los otros sujetos. En tercer lugar, permite una vuelta a la realidad de los datos, dado que la complejidad del análisis responde a la complejidad inherente a las unidades de estudio, integrando distintos tipos de datos cuantitativos con datos textuales.

En síntesis, el ADT es una alternativa metodológica que puede complementar otros acercamientos a la hora de indagar un fenómeno tan complejo como la argumentación. En este sentido, se trata de una propuesta que puede apoyar a otras perspectivas de carácter cualitativo. Su versatilidad constituye una de sus principales fortalezas, a partir de la cual puede sacarse su mayor provecho a nivel teórico y metodológico.

Referencias

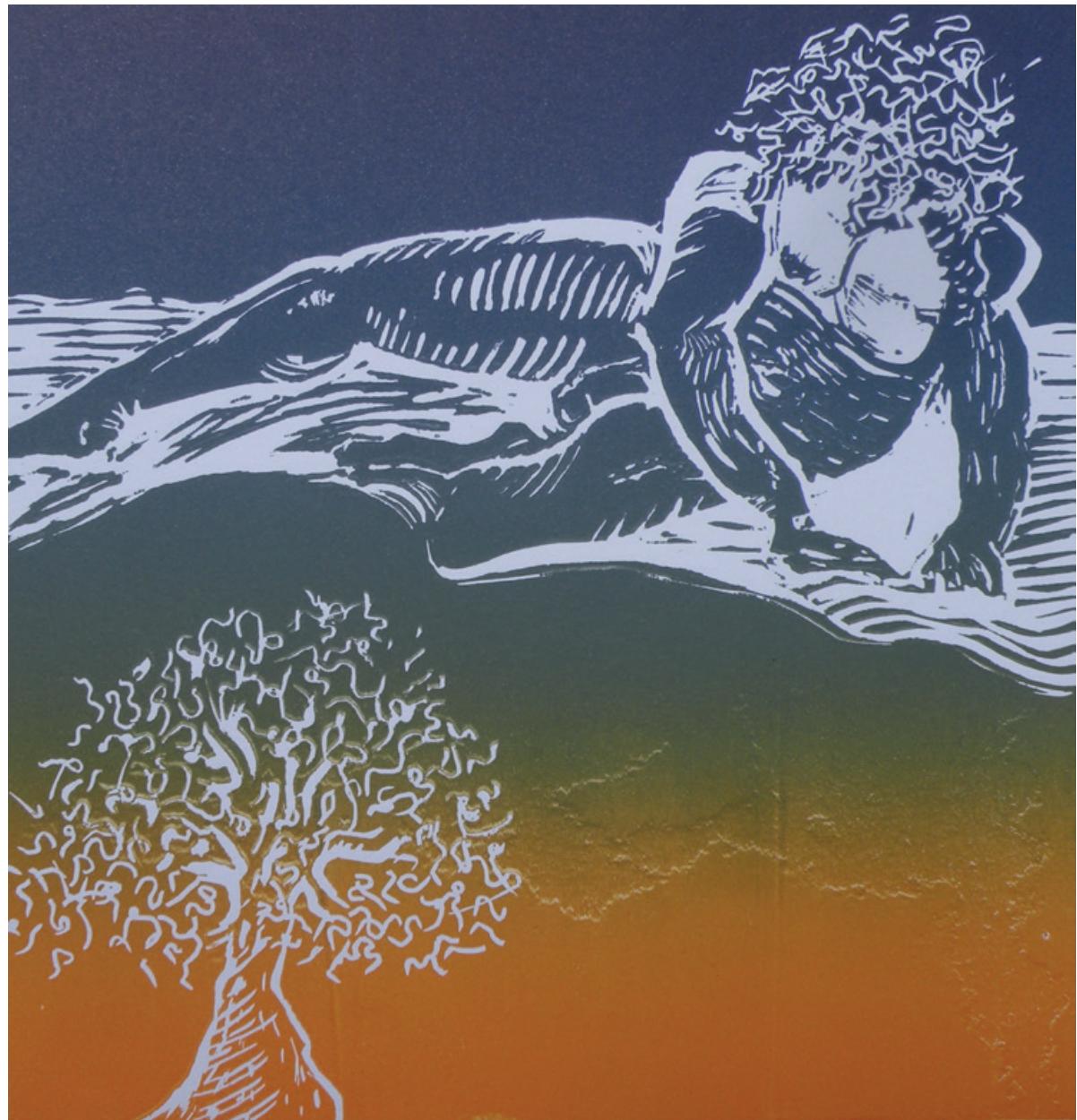
- Alam, F., y Rosemberg, C. (2014). Narración y disputas entre niños. Un análisis de argumentaciones tempranas. *Cogency*, 6(1), 9-31.
- Andriessen, J., Baker, M., y Van der Puil, C. (2011). Socio-cognitive tension in collaborative working relations. En S. Ludvigsen, A. Lund, I. Rasmussen y R. Saljo (Eds.), *Learning across sites: New tools, infrastructures and practices* (pp. 222-242). London: Routledge.
- Beaudouin, V. (2016). *Retour aux origines de la statistique textuelle: Benzécri et l'école française d'analyse des données*.
- JADT 2016: 13^{es} Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles, Nice, France. pp. 17-27.
- Becue, M., Lebart, L., y Rajadell, N. (1992). El análisis estadístico de datos textuales. La lectura según los escolares de enseñanza primaria. *Anuario de Psicología*, (55), 7-22.
- Benzécri, J. P. (1981). *Pratique de l'analyse des données*. París: Dunod.
- Cubero, M., Santamaría, A., y Barragán, A. (2017). La argumentación en el aula: una propuesta analítica. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (72), 78-100.
- Eemeren, F. van, y Grootendorst, R. (2004). *A systematic theory of argumentation. The pragma-dialectical approach*. New York: Cambridge University Press.
- Eemeren, F. van, y Houtlosser, P. (2004). Une vue synoptique de l'approche pragmadiialectique. En M. Douy y S. Moirand (Comps.), *L'argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation* (pp. 103-124). Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Erduran, S., Simon, S., y Osborne, J. (2004). TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse. *Science Education*, 88(6), 915-933. <https://doi.org/10.1002/sce.20012>
- Felton, M. (2004). The development of discourse strategies in adolescent argumentation. *Cognitive Development*, 19(1), 35-52. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2003.09.001>
- Felton, M., García-Milá, M., Villaroel, C., y Gilabert, S. (2015). Arguing collaboratively: Argumentative discourse type and their potential of knowledge building. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 372-386. <https://doi.org/10.1111/bjep.12078>
- Felton, M., García-Milá, M., y Gilabert, S. (2009). Deliberation versus dispute: The impact of argumentative discourse goals on learning and reasoning in the science classroom. *Informal Logic*, 29(4), 417-446. <https://doi.org/10.22329/il.v29i4.2907>
- Felton, M., y Kuhn, D. (2001). The development of argumentative discourse skill. *Discourse Processes*, 32(2-3), 135-153. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2001.9651595>
- García-Milá, M., Gilabert, S., Erduran, S., y Felton, M. (2013). The effect of argumentative task goal on the quality of argumentative discourse. *Science Education*, 97(4), 497-523. <https://doi.org/10.1002/sce.21057>
- Gilabert, S., García-Milá, M., y Felton, M. (2012). The effect of task instructions on students' use of repetition in argumentative discourse. *International Journal of Science*

- Education*, 35(17), 1-22. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.663191>
- Godden, D. (2014). Teaching rational entitlement and responsibility: A Socratic exercise. *Informal Logic*, 34(1), 124-151. <https://doi.org/10.22329/il.v34i1.3882>
- Godden, D. (2016). Pushing the bounds of rationality: Argumentation and extended cognition. En F. Paglieri, L. Bonelli y S. Felletti (Eds.), *The psychology of argument. Cognitive approaches to argumentation and persuasion* (pp. 67-83). London: College Publications.
- Gronostay, D. (2016). Argument, counterargument, and integration? Patterns of argument reappraisal in controversial classroom discussions. *Journal of Social Science Education*, 15(2), 42-56. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v15-i2-1482>
- Gutiérrez, M. F., y Correa, M. (2008). Argumentación y concepciones implícitas sobre física: un análisis pragmadiáctico. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(1), 55-63.
- Hample, D., Dai, Y., y Zhan, M. (2016). Arguments stakes: Preliminary conceptualizations and empirical descriptions. *Argumentation & Advocacy*, 52(3), 199-213. <https://doi.org/10.1080/00028533.2016.11821870>
- Leitao, S. (2000). The potential of argument in knowledge building. *Human Development*, 43, 332-360. <https://doi.org/10.1159/000022695>
- Migdalek, M., Rosemberg, C., y Arrué, J. (2015). Argumentación infantil en situaciones de juego: diferencias en función del contexto. *Propuesta Educativa*, 44(2), 79-88.
- Migdalek, M., Santibáñez, C., y Rosemberg, C. (2014). Estrategias argumentativas en niños pequeños: un estudio a partir de las disputas durante el juego en contextos escolares. *Revista Signos*, 47(86), 435-462. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342014000300005>
- Migdalek, M., y Rosemberg, C. (2013). Construcción multimodal de los argumentos de niños pequeños en disputas durante situaciones de juego. *Papeles de trabajo sobre cultura, educación y desarrollo humano*, 9(4), 1-16.
- Migdalek, M., y Rosemberg, C. (2014). Argumentando cara a cara: un estudio de las estrategias argumentativas no verbales empleadas por niños en situaciones de juego. *Cogency*, 6(1), 91-123.
- Moscoloni, N. 2005. *Las nubes de datos. Métodos para analizar la complejidad*. Rosario: UNR Editora.
- Muller Mirza, N., y Perret-Clermont, A.-N. (2009). *Argumentation and education. Theoretical Foundations and Practices*. New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-98125-3>
- Musi, E. (2014). Evidential modals at the semantic-argumentative interface: Appearance verbs as indicators of defeasible argumentation. *Informal Logic*, 34(4), 417-442. <https://doi.org/10.22329/il.v34i4.4107>
- Peralta, N. (2012). Investigar la interacción sociocognitiva en el ámbito educativo: recorrido teórico y resultados empíricos de un estudio en el nivel universitario. *Ensemble*, 4, 1-14.
- Peralta, N., Roselli, N., y Borgobello, A. (2012). El conflicto sociocognitivo como instrumento de aprendizaje en contextos colaborativos. *Interdisciplinaria*, 29(1), 325-338. <https://doi.org/10.16888/interd.2012.29.2.8>
- Popa, E. (2016). Criticism without fundamental principles. *Informal Logic*, 36(2), 192-216. <https://doi.org/10.22329/il.v36i2.4641>
- Richards, A., y Hample, D. (2017). Facial similarity mitigates the persuasive effects of source bias: An evolutionary explanation for kinship and susceptibility to influence. *Communication Monographs*, 83(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/03637751.2015.1014822>
- Rigotti, E., y Rocci, A. (2005). From argument analysis to cultural keywords (and back again). En F. van Eemeren and P. Houtlosser (Eds.), *Argumentation in practice* (pp. 135-142). Ámsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/cvs.2.11rig>
- Rocci, A. (2012). Modality and argumentative discourse relations: A study of the Italian necessity modal *dovere*. *Journal of Pragmatics*, 44(15), 2129-2149. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.09.007>
- Rocci, A., y Monteiro, M. (2009). Cultural keywords in arguments. The case of interactivity. *Cogency*, 1(2), 65-100.
- Santibáñez, C. (2016a). *Ecología argumentativa universitaria. Desde la realidad a los conceptos*. Concepción: Cosmigon Ediciones.
- Santibáñez, C. (2016b). Introducción: hacia lo colectivo. En C. Santibáñez (Comp.), *Ecología argumentativa universitaria. Desde la realidad a los conceptos* (pp. 9-18). Concepción: Cosmigon Ediciones.
- Santibáñez, C., Migdalek, M., y Rosemberg, C. (2016). Estilos argumentativos en jóvenes universitarios chilenos: implicancias para una pedagogía colectiva. En C. Santibáñez (Comp.), *Ecología argumentativa universitaria. Desde la realidad a los conceptos* (pp. 161-186). Concepción: Cosmigon Ediciones.
- Satriano, C., y Moscoloni, N. (2000). Importancia del análisis textual como herramienta para el análisis del discurso. Aplicación en una investigación acerca de los abandonos de los tratamientos en pacientes drogodependientes. *Cinta de Moebio*, (9).

- Schwarz, B., y Linchevski, L. (2007). The role of task design and argumentation in cognitive development during peer interaction: The case of proportional reasoning. *Learning and Instruction*, 17(5), 510-531. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.009>
- Siegel, H. (1997). *Rationality redeemed?: Further dialogues on an educational ideal*. Nueva York: Routledge.
- Toulmin, S. (2003). *Regreso a la razón. El debate entre la racionabilidad y la experiencia y la práctica personales en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Península.

How to reference this article: Peralta, Nadia; Castellaro, Mariano, y Santibáñez, Cristian (2020). El análisis de datos textuales como metodología para el abordaje de la argumentación: una investigación con estudiantes de pregrado en universidades chilenas. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 209-227. <http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a02>

THEORETICAL ARTICLES



EL USO DE SUBTÍTULOS PASIVOS Y ACTIVOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: UNA REVISIÓN DE LAS POSIBILIDADES DIDÁCTICAS DE AMBOS RECURSOS

THE USE OF PASSIVE AND ACTIVE SUBTITLES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: A VIEW TO THEIR TEACHING POTENTIAL

L'UTILISATION DES SOUS-TITRES PASSIFS ET ACTIFS POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES : UN RETOUR SUR LEUR POSSIBILITÉS DIDACTIQUES

Gloria Torralba-Miralles

Doctora en Traducción, Sociedad y Comunicación, Universitat Jaume I. Profesora asistente, Departament d'Educació, Facultat de Ciències Humanes i Socials, Universitat Jaume I. Campus del Riu Sec, E-12071 Castelló de la Plana (España) gloria.torralba@uji.es <https://orcid.org/0000-0002-7019-4504>

RESUMEN

Tras años de rechazo y críticas que vinculaban su aspecto lúdico a posibles distracciones dentro del aula, en las últimas décadas la traducción audiovisual ha sido aceptada como una herramienta para el aprendizaje de lenguas. Las necesidades reales han demostrado que el visionado de productos audiovisuales subtítulados ayuda en la adquisición y el perfeccionamiento de lenguas y que por tanto tiene cabida en las aulas. Recientemente, se ha dado un paso más en la explotación de este recurso pasando de los subtítulos pasivos a los activos, y convirtiendo al agente receptor, en este caso, el estudiante de lengua extranjera, en agente subtitulador. En este artículo, se exponen las categorías más comunes y cómo se trabaja con cada una de ellas, se realiza una revisión de las posibilidades didácticas de ambas actividades, se analizan los beneficios de la subtitulación activa y se presentan algunos programas de subtitulación que posibilitan el uso de esta herramienta didáctica.

Palabras claves: aprendizaje de lenguas; lenguas extranjeras; subtitulación pasiva; subtitulación activa; traducción audiovisual.

ABSTRACT

After years of rejection and criticism blaming on their entertaining nature as a source of distraction within the classroom, in recent decades audiovisual translation has been accepted as a tool for language learning. Real-life needs have shown that watching subtitled audiovisual materials enhances language acquisition and foster varied skills, so that it has gained a place in the classroom. Recently, one step forward has been taken in the use of this resource, moving from passive subtitles to active subtitling, in order to turn the target receiver —the foreign-language student— into a subtitler. The present article presents the most common categories and explains how to work with them, looks at the didactic possibilities of both activities, analyses the benefits of active subtitling, and presents some subtitling programmes whose features make them feasible for use as a teaching tool.

231

Received: 2018-05-03 / Accepted: 2019-07-22 / Published: 2020-01-28

<http://www.doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a11>

Keywords: language learning; foreign languages; passive subtitling; active subtitling; audiovisual translation.

RESUMÉ

Après avoir critiqué l'aspect ludique et distracteur de la traduction audiovisuelle et l'avoir écartée de la salle de classe, les dernières décennies l'ont vue finalement acceptée comme un outil didactique pour l'apprentissage des langues. Les nouvelles réalités ont montré que visualiser des produits audiovisuels sous-titrés aide à l'acquisition et à l'amélioration de l'apprentissage des langues et donc leur utilisation didactique est pertinente. Récemment, le passage des sous-titres passifs aux sous-titres actifs convertit l'agent récepteur, l'étudiant d'une langue étrangère, en agent qui sous-titre. Dans cet article, nous envisageons les possibilités didactiques de ces deux activités. Nous en proposons les catégories les plus courantes et les différentes activités qu'elles permettent. Nous analysons ensuite les avantages du sous-titrage actif et présentons des programmes de sous-titrage qui rendent possible son utilisation comme un outil didactique.

Mots clés : apprentissage de langues ; langues étrangères ; sous-titrage actif ; sous-titrage passif ; traduction audiovisuelle.

Introducción

Hoy en día pocas personas niegan la ayuda de los subtítulos presentes en diferentes productos audiovisuales para lograr un mayor dominio de una lengua extranjera (LE)¹, en concreto, el inglés, por tratarse de uno de los idiomas más estudiados en los centros educativos. De hecho, es muy habitual que cuando se habla del elevado nivel de conocimiento de este idioma en algunos países del norte de Europa, cuya lengua oficial no es el inglés, se atribuya a la tradición subtituladora de esta región, a pesar de que esta no sea la única ni siquiera la principal causa (Chaume, 2004). Esto ha llevado a que cada vez sean más numerosas las voces en países dobladores que abogan por la supresión del doblaje como solución para los bajos niveles de suficiencia en inglés entre sus ciudadanos.

A pesar de esta corriente de aceptación, e incluso, podríamos decir, de defensa a ultranza de los subtítulos, estos no siempre han disfrutado de esta condición de recurso “óptimo” para el aprendizaje de idiomas. De hecho, apenas un par de décadas atrás, esta modalidad de traducción audiovisual encontraba gran resistencia entre los académicos del campo de la didáctica de las lenguas, pues veían los textos audiovisuales, subtitulados o no, como un elemento distractor dentro del aula y se resistían a aceptar que un material tan relacionado con el entretenimiento, especialmente aquellos productos audiovisuales creados básicamente para recrear al espectador, pasaran a ser un objeto central de la clase de lengua extranjera.

Aun así, en las últimas décadas, diversas voces han empezado a abrir las puertas de las aulas a textos audiovisuales reales, es decir, creados con un objetivo distinto al didáctico. Estos textos en lengua extranjera pueden presentar problemas de comprensión entre receptores que no cuenten con un nivel suficiente de conocimientos lingüísticos, por ello a menudo van acompañados de subtítulos que faciliten su entendimiento.

1 Siguiendo las recomendaciones de las investigaciones que versan sobre el bilingüismo, utilizaremos la nomenclatura “lengua extranjera (LE)” para distinguirla de “segunda lengua (L2)”.

Aprender lenguas desde la recepción

Uno de los primeros en demostrar que los subtítulos no son una fuente de distracción ni de apatía, sino que tienen un gran potencial como herramienta en el aprendizaje de lenguas fue Robert Vanderplank (1988, p. 272). Este potencial, señala el autor, se debe en gran medida a que los productos audiovisuales subtitulados proporcionan grandes cantidades de información real y comprensible. La importancia del *input* llevó a Vanderplank a relacionar las obras audiovisuales acompañadas de subtítulos con dos principios de Krashen (1982) en los cuales él justifica su uso en las clases de lengua extranjera, a saber, la hipótesis de información de entrada y del filtro afectivo.

Por un lado, en la hipótesis de información de entrada (*input hypothesis*) (Krashen, 1982) se defiende que la información que recibe el alumnado tiene que ser comprensible y superar ligeramente su nivel de competencia, puesto que así se estimula el entusiasmo por el aprendizaje. Krashen (p. 20) enfatiza la oposición de esta hipótesis frente a las ideas imperantes, las cuales defendían que la fluidez en un idioma se conseguía después de haber aprendido unas estructuras y haber empezado a hacer uso de ellas. Es cierto que hasta nuestros días esta creencia ha sido aceptada por muchas instituciones académicas y corrientes pedagógicas, a cuyos miembros y seguidores les costaba aceptar que los estudiantes pudieran avanzar en su formación si no dominaban conceptos gramaticales básicos. Es justo este dominio el que Krashen ve innecesario. En la defensa de su hipótesis, el autor argumenta que la adquisición de una lengua se produce cuando se intentan comprender estructuras de un nivel superior al ya adquirido; y añade que esto se consigue con la ayuda del contexto o de información extralingüística. La explicación de esta hipótesis, y más todavía si lleva implícita cierta *inconsciencia* en el proceso de adquisición de una lengua, se puede ligar fácilmente al uso de material audiovisual en lengua extranjera.

La abundancia de información extralingüística que contiene un texto audiovisual, lo que Chaume (2003, p. 90) denomina códigos sígnicos, que incluyen, además de los lingüísticos, los paralingüísticos,

los musicales, los icónicos o los efectos especiales, entre otros, es fundamental para entender un vídeo en una lengua extranjera que no se domina.

Por otro lado, la hipótesis del filtro afectivo (*affectionate filter hypothesis*) (Krashen, 1982, p. 30) la usa Krashen para señalar la posible relación con la adquisición de lenguas extranjeras cuando la conecta con factores como la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad. El filtro afectivo sería un mecanismo que define la predisposición a adquirir un idioma por parte del alumnado. Así, si el filtro afectivo está en un nivel alto, el estudiante se sentirá desmotivado o ansioso; mientras que, si el filtro está bajo, el estudiante no se preocupará por la posibilidad de fracasar e, incluso, puede sentirse tan involucrado en el mensaje que llegue a olvidar que está escuchando o leyendo otra lengua (Krashen, 1987, p. 66). De nuevo podemos aplicar esta hipótesis al uso del material audiovisual en las clases, en gran medida por su valor lúdico. El propio Krashen subraya la importancia de que el profesorado de lengua imparta clase en un ambiente con un nivel de ansiedad bajo y, en este sentido, la presencia del audiovisual, un elemento tan habitual en nuestras vidas hoy en día, puede contribuir a la hora de mantener bajo el filtro afectivo.

Vanderplank (1988, p. 277) también adopta la hipótesis del filtro afectivo para defender el uso de los subtítulos como herramienta didáctica, apuntando a la utilidad del texto, en este caso en forma de subtítulos, como elemento que da seguridad al estudiantado. El autor se refiere a los subtítulos de Ceefax, el teletexto del Reino Unido, consumidos por estudiantes extranjeros de intercambio para mejorar sus niveles de inglés, y defiende que el “feedback instantáneo” refuerza el aprendizaje y la confianza de los alumnos.

Después de Vanderplank, han sido diversos los autores y estudios (Araújo, 2008; Bianchi, 2015; Bolaños-García-Escribano, 2017; Danan, 2004; Gernsbacher, 2015; Koolstra y Beentjes, 1999; Incalcaterra McLoughlin y Lertola, 2014; Lertola, 2012, 2013; Lopriore y Ceruti, 2015; Neuman y Koskinen, 1992; Pavakanun y d'Ydewalle, 1992; Talaván,

2010, 2011, 2013 o Williams y Thorne, 2000) que han demostrado los beneficios de consumir programas audiovisuales subtitulados y han confirmado que cada uno de los distintos tipos de subtitulación existentes resulta idóneo en niveles de conocimiento diferentes y para fortalecer aspectos lingüísticos también diversos. En lo que la mayoría coincide es en que la subtitulación, además de contar en general con una buena acogida por parte del alumnado (Gómez Pérez y Roales Ruiz, 2011), efectivamente activa conocimientos lingüísticos que se han adquirido en algún momento y ayuda a practicar, mantener y ampliar el nivel de competencia (Díaz-Cintas, 2012, p. 104).

Un tipo de subtítulo para cada habilidad lingüística

En los años ochenta y noventa, varios autores empezaron a estudiar las diferentes aplicaciones que tenían los subtítulos como herramienta para el aprendizaje de lenguas. Si bien es habitual relacionar “subtitulación” con subtítulos interlingüísticos directos (imágenes en LE y subtítulos en L1, o lengua materna), lo cierto es que las primeras investigaciones sobre la función pedagógica de la subtitulación se llevaron a cabo con los subtítulos para sordos o SPS (intralingüísticos, imágenes y subtítulos en la misma lengua), los cuales ya eran comunes en muchos países hacia más de tres décadas. Así, por ejemplo, en Estados Unidos, en los ochenta, empezaron a surgir estudios sobre la aplicación de lo que ellos denominan subtítulos cerrados o CCTV (*closed captioned TV*) en la enseñanza de lenguas.

Hay que destacar también que, a pesar de que los principales receptores de este tipo de subtítulos son las personas sordas, los inmigrantes —cuya presencia era fuerte en los Estados Unidos ya en aquella época— los utilizaban como refuerzo para entender el audio. Esta función didáctica favoreció la aparición de estudios como el de Parlato (1986) quien, después de realizar ejercicios con estudiantes sordos, relacionó el consumo de programas subtitulados con la fluidez lectora y el conocimiento metalingüístico sobre cómo utilizar la lengua.

Otros autores también observaron la utilidad de la SPS no solo en personas sordas, sino también en estudiantes de lengua extranjera. Así, Todd Ellsworth (1992) y Tim Rees (1993), profesores de inglés como segunda lengua, comprobaron que sus alumnos mejoraban el vocabulario y la comprensión oral tras ver programas subtitulados, además de que aumentaban sus conocimientos sobre la cultura estadounidense. Pocos años después, Huang y Eskey (1999) incidían en este aprendizaje sociocultural y, a la vez, recordaban que más de la mitad de los consumidores de SPS en realidad eran oyentes y que, por lo tanto, algunas de las habilidades más susceptibles de mejora con los subtítulos para sordos son justamente la comprensión oral y las habilidades comunicativas.

Es de resaltar que el formato de estos subtítulos también resulta un elemento clave en el proceso de aprendizaje, pues la aparición en pantalla de toda la información paralingüística que necesita el espectador sordo para entender el argumento resulta a la vez una fuente continua de vocabulario más descriptivo y, por lo tanto, bastante útil para quienes están empezando a conocer una lengua y una cultura extranjeras. Si bien a estos subtítulos se les ha encontrado una aplicación didáctica, lo cierto es que no están concebidos con esta finalidad. No pasa lo mismo con el otro tipo de subtítulos intralingüísticos, los bimodales, también con sonido y texto en LE, pero sin información paralingüística, los cuales se denominan “subtítulos didácticos per se” (Díaz-Cintas, 2012, p. 101).

Gambier (2007) hace una compilación de los primeros estudios llevados a cabo con subtítulos intralingüísticos (Baltova, 1999; Bean y Wilson, 1989; Borrás y Lafayette, 1994; Danan, 1992; Garza, 1991; Goldman y Goldman, 1988; Koskinen, Knable, Markham, Jensema y Kane, 1996; Markham, 1989; Neuman y Koskinen, 1992; Vanderplank, 1988) y destaca sus beneficios para la memorización y el aprendizaje del vocabulario, así como para el desarrollo de la expresión oral y escrita. Por otra parte, Vanderplank (2016) ha realizado más recientemente otra recopilación en la que reflexiona sobre el

desarrollo del aprendizaje de lenguas basado en la subtitulación en los últimos treinta años.

De hecho, en el siglo XXI han seguido surgiendo estudios basados en este tipo de subtitulación que investigan la influencia de los subtítulos en la mejora de varios aspectos lingüísticos, como la adquisición de vocabulario (Bird y Williams, 2002; Winke, Gass y Sydorenko, 2010), el desarrollo de la comprensión oral y escrita (Caimi, 2006) y la mejora de la comprensión y la expresión orales (Knable, Markham, Jensema y Kane, 2008).

Resultan, además, una robusta base científica aquellos trabajos llevados a cabo en el campo de la psicolinguística, dado que demuestran la importancia de la visualización fonológica de los elementos oralizados. Algunos de estos primeros trabajos se llevaron a cabo con niños (d'Ydewalle y van Rensbergen, 1989; Lambert y Holobow, 1984), lo que ha dado pie a la aparición de nuevos parámetros básicos para medir la adecuación de esta herramienta en el aula de lengua extranjera. Se trata de factores como el hábito en el visionado de productos subtitulados, el cual está relacionado también con la tradición subtituladora de la región donde vive o de donde proviene el espectador; o la facilidad lectora de este, la cual en el caso de los más pequeños será directamente proporcional a la edad. De hecho, algunos autores han recordado que la mejora en la comprensión puede estar más relacionada con la capacidad lectora que con la comprensión oral (Caimi, 2006; Diao, Chandler y Sweller, 2007; Winke *et al.*, 2010). Marzà y Torralba (2015) apuntan a estos factores en su trabajo sobre la aceptación de subtítulos entre los niños y suman la importancia de escoger material adecuado, hecho que recordaba también Gambier (2007, p. 105) cuando alertaba que una exposición masiva a programas mal seleccionados podría convertir estos productos en una herramienta pedagógica inapropiada.

Para terminar, cabe recordar la importancia de la subtitulación bimodal ya mencionada como herramienta alfabetizadora y fomentadora del hábito lector en niños, tal como han demostrado las investigaciones de Kothari y Bandyopadhyay (2011, 2014) y Kothari,

Pandey y Chudgar (2004) en la India. Gambier (2007) también clasifica los subtítulos inversos (audio en L1 y subtítulos en LE) como destinados a priori a la enseñanza de una lengua. De hecho, esta clase de subtitulación no es demasiado común y precisamente son muchos los espectadores interesados en lenguas que reclaman tener esta opción en las nuevas plataformas televisivas. Esta modalidad se ha encontrado con dos tipos de objeciones.

La primera está relacionada con la reticencia de algunos a permitir la presencia de la lengua materna dentro del aula, a pesar de que varios expertos han demostrado el papel didáctico tanto de la L1 como de las transferencias L1-LE (Cook, 2001; Cummins, 2007; Malmkjaer, 1998). La segunda también tiene que ver con la L1 y los inconvenientes que puede causar en el proceso de aprendizaje el hecho de que el estudiante escuche los diálogos en una lengua que domina y, por lo tanto, no necesite la ayuda de los subtítulos. Aun así, si bien es cierto que la comprensión oral sería una habilidad que no se trabajaría en estos casos, está demostrado que, ante la aparición de subtítulos, el espectador los lee de manera inevitable (d'Ydewalle, Muylle y Van Rensbergen, 1985; d'Ydewalle y Gielen, 1992, pp. 416-417) y que la combinación de la información que llega por los dos canales facilita el aprendizaje de léxico en LE (Danan, 1992; Lambert, Boehler y Sidoti, 1981). Es más, dado que este tipo de subtítulos suelen consumirlos personas que quieren aprender una lengua y que, por lo tanto, los usan de manera plenamente consciente, se podría decir que son el ejemplo más claro de que no constituyen un elemento distractor. Más bien al contrario: el espectador centra la mayor parte de la atención en el código escrito, puesto que entender la información que le llega por el canal oral no le supone prácticamente ningún esfuerzo.

Los subtítulos interlingüísticos estándares, en los cuales el audio está en LE y los subtítulos en L1, son los más comunes cuando se trata de productos audiovisuales creados con el objetivo principal de entretenir al espectador. Este aspecto lúdico ha hecho que la mayoría de expertos relacionen la subtitulación estándar con la adquisición, y no con la enseñanza, de LE, es decir, con aquella que se produce de una manera

incidental, sin tener que hacer un esfuerzo consciente (Koolstra y Beentjes, 1999; Pavakanun y d'Ydewalle, 1992), y en la cual la motivación resulta fundamental (Ryan, 1998). Con este tipo de subtítulos sucede algo parecido a lo que ocurre con los inversos: la presencia de la lengua materna despierta las críticas de sus detractores, quienes creen que el espectador centra más su atención en leer los subtítulos que en escuchar el audio, hecho que le supone un mayor esfuerzo. Sin embargo, estudios recientes como el de Danan (2004) recuerdan que es justamente esta presencia de la L1 lo que anima a los espectadores a consumir material subtitulado, sobre todo si sus conocimientos de LE son limitados y los subtítulos bimodales pueden resultar demasiado complicados si no están debidamente seleccionados. Es por este motivo que últimamente se ha establecido el uso de estos subtítulos para los niveles iniciales, mientras que los bimodales se reservan para estadios más avanzados (Araújo, 2008).

Trabajos como los llevados a cabo por Koolstra y Beentjes (1999) y Pavakanun y d'Ydewalle (1992) demuestran que los subtítulos tradicionales son una buena herramienta para adquirir léxico en LE. Danan (2004, p. 72) cree que esta mayor adquisición de conocimientos léxicos se produce por la conexión que hace el espectador entre las palabras que escucha en una lengua y su forma escrita, que lee en otra. Es el hecho de recibir una misma información en dos códigos lingüísticos diferentes lo que provoca que el proceso de retención sea mayor. Cabe destacar, por otra parte, que estudios recientes como el de Birulés-Muntané y Soto-Faraco (2016) no han encontrado grandes diferencias en cuanto a la adquisición de vocabulario después de comparar el visionado de subtítulos en lengua extranjera (inglés) y L1 (español). Sin embargo, los resultados son mejores en el primer caso cuando se evalúan las habilidades lingüísticas y en el segundo en lo que se refiere a la comprensión del texto audiovisual.

La subtitulación como herramienta didáctica: el aprendizaje activo

Tal como hemos visto, son numerosos los estudios empíricos que demuestran la validez del material audiovisual subtitulado en el aprendizaje de lenguas

extranjeras. Hoy en día pocos dudan del relevante papel que puede jugar esta modalidad de traducción audiovisual en la didáctica de lenguas e incluso es común que en los hogares los padres y las madres sintonicen programas infantiles en versión original subtitulada para que sus hijos e hijas vayan acostumbrándose a escuchar una lengua extranjera, normalmente el inglés.

La realidad es que el principal acercamiento a la subtitulación, tanto en las aulas como fuera de ellas, se ha llevado a cabo desde una perspectiva pasiva, es decir, como meros consumidores de subtítulos. Hasta los últimos años, habían sido muy pocos los investigadores interesados en utilizar la subtitulación como tarea activa, dicho de otro modo, en involucrar a los estudiantes en la traducción y subtitulación de material audiovisual. Díaz-Cintas (1995) fue de los primeros en llamar la atención sobre las posibilidades didácticas de la subtitulación más allá de las aulas de traducción. En su estudio, el autor repasa aspectos lingüísticos que deben tenerse en cuenta a la hora de realizar la tarea traductora, a la cual tilda sin tapujos de “actividad tan común para el aprendizaje de idiomas” (Díaz-Cintas, 1995, p. 14). Además, enumera distintas características propias del género audiovisual, como son su carácter lúdico y motivador, que favorecen su presencia en las aulas.

Este primer acercamiento a la subtitulación activa como herramienta para el aprendizaje de lenguas fue recogido en los años posteriores por autoras como Talaván (2006), Vermeulen (2003) o Wagener (2006), quienes abogaban por dejar atrás un aprendizaje pasivo y receptivo y buscar una metodología basada en la independencia y el papel activo del estudiantado.

El potencial de la subtitulación activa ha quedado demostrado en trabajos empíricos como los de Araújo (2008), Lertola (2012) o Talaván (2010, 2011), quienes han evidenciado no solo el gran atractivo que esta tarea ejerce entre los estudiantes, sino también su utilidad en el desarrollo de diferentes habilidades lingüísticas. La prueba de que la subtitulación puede encontrar su lugar fuera de las aulas de traducción se

halla en el hecho de que todas estas investigaciones se realizaron en clases de lengua extranjera, ya fuera con estudiantes de escuelas de idiomas o universitarios que realizaban algún curso de lengua.

Además, ha quedado demostrado que la tarea de subtítitar puede incluir varios aspectos didácticos que van más allá del mero aprendizaje lingüístico. Talaván y Ávila-Cabrera recogen los más significativos:

Subtitling as an active learning task is a very attractive activity for different types of learners: people keen on cinema, original version videos, translation, subtitles, ICT [information and communication technologies] and other multimedia materials. This AVT [audiovisual translation] mode used as a didactic resource obviously enhances task-based learning, situating the class within an authentic, active, familiar and motivating context. Furthermore, it fosters both autonomous and collaborative learning, since it can be performed individually or in small groups. (Talaván y Ávila-Cabrera, 2015, pp. 150-151)

Además, la presencia del elemento audiovisual suele, como mínimo, captar la atención de quienes no creen en absoluto en las posibilidades pedagógicas de la traducción. Cuando se trata de utilizar un vídeo como un texto, el profesorado suele ser consciente de que cuenta con una gran ventaja, como bien describe Neves:

The magical enchantment of the moving image, the attraction of working with computers and electronic equipment and, above all, the fun element, makes tiresome tasks light and makes language learning pleasurable. (2004, p. 38)

Trabajar el lenguaje desde la producción

Como hemos visto, los primeros años del siglo XXI marcaron un cambio en el uso de la subtitulación como herramienta para el aprendizaje de lenguas. La proliferación de estudios teóricos y prácticos demostraba que esta modalidad de traducción audiovisual se podía trabajar desde otras vertientes diferentes al simple visionado seguido de ejercicios basados en aquello que se había observado en la pantalla. Tal como pasaba con los subtítulos explotados desde un punto de vista pasivo, cada una de las modalidades

subtituladoras puede convertirse en un recurso de aprendizaje, siempre dependiendo del nivel de lengua del alumnado y de las habilidades que se quieran trabajar.

238

Hay que tener presente que la traducción intralingüística no implica una traducción en sí, sino una reformulación de aquello dicho. En el caso de la subtitulación, la transcripción condensada del guion exige al alumnado “alejarse” del texto origen y es una actividad muy recurrente en las primeras fases de formación de traductores, donde es habitual traducir “palabra por palabra”. Lertola (2015) y Talaván, Lertola y Costal (2016) trasladan estas mismas actividades al aula de lengua extranjera con el objetivo de trabajar la comprensión y la capacidad de resumir y parafrasear. Este tipo de ejercicios obliga a los estudiantes a ampliar su vocabulario, dado que las características específicas del formato del subtítulo a menudo los obligan a buscar sinónimos o reformular frases con el fin de transferir la misma información de una manera diferente. La conveniencia de un buen dominio de la lengua para llevar a cabo estas tareas hace recomendable realizar las subtitulaciones intralingüísticas en LE con estudiantes que presentan un nivel de lengua alto. Hay que recordar también que los subtítulos para sordos, que suelen implicar una traducción intralingüística, son un buen recurso dada la presencia de elementos paralingüísticos que favorecen la práctica léxica.

Los subtítulos interlingüísticos, aquellos que implican una traducción *per se*, son los más habituales en las clases de LE y se pueden trabajar en ambas direcciones: directa (LE→L1) o inversa (L1→LE), dependiendo del nivel de lengua del alumnado y de los aspectos lingüísticos que se quieran trabajar. Del mismo modo que la opción de subtitulación estándar (audio en LE y subtítulos en L1), la subtitulación directa es la más consumida por los espectadores; también ha sido la más utilizada en los estudios empíricos llevados a cabo hasta hoy. De hecho, son pocas las investigaciones en las cuales se ha realizado una subtitulación inversa, probablemente porque los investigadores son conscientes de las dificultades que comporta una traducción hacia una lengua extranjera si los sujetos

no cuentan con una buena competencia lingüística. Carreres (2006, p. 5) recoge algunas ideas en contra de la traducción inversa como, por ejemplo, que es una actividad contraproducente, porque obliga al estudiantado a observar la LE a través del prisma de la L1, hecho que ocasiona interferencias y bloquea la expresión libre en la lengua que se está aprendiendo.

A pesar de esto, hay que tener en cuenta que la traducción inversa es un recurso magnífico para desarrollar la expresión escrita en LE, habilidad que no se trabaja en la modalidad directa. Esto queda demostrado en algunas de las pocas investigaciones que se han llevado a cabo con la subtitulación inversa desde un punto de vista activo: Talaván y Rodríguez-Arancón (2014) y Talaván, Ibáñez y Bárcena (2017) presentan tareas guiadas de subtitulación activa con estudiantes de inglés, cuya implantación conllevó evidentes mejoras en la expresión escrita y en las distintas habilidades traductológicas. Burczyńska (2015), por su parte, apunta a una combinación de este tipo de ejercicios —con los que trabajar la gramática y la adquisición de vocabulario informal—, con el uso de libros de texto, a los que se recurre a la hora de aprender léxico formal.

En líneas generales, como decíamos, se suele coincidir en que la traducción directa es un procedimiento más natural y adecuado para los primeros niveles de aprendizaje, mientras que la inversa, que implica un mayor grado de exigencia y resulta útil para el aprendizaje de elementos culturales (Yuste Frías, 2005; Borghetti y Lertola, 2014), es más recomendable con estudiantado que cuente con mayores recursos. Lertola (2013, p. 200), por su parte, cree que la traducción directa es una actividad más útil de cara a detectar los problemas y errores traductológicos más comunes, ya que se exige una redacción en la L1; mientras que la inversa resulta más adecuada desde un punto de vista pedagógico, pues la expresión escrita se lleva a cabo en la LE.

Así pues, a pesar de que estudios recientes apuestan por el uso de ambas direcciones en el mismo grupo de estudiantes (Reig Gascón, 2017), en

la subtitulación estándar encontramos un mayor número de estudios y un amplio abanico de elementos sobre los cuales trabajar. Si hablamos de las habilidades lingüísticas básicas tradicionales, observamos que las primeras investigaciones se centraron en la comprensión oral (Talaván, 2010, 2011; Williams y Thorne, 2000), pero sin duda el nivel léxico ha sido uno de los que más bibliografía ha motivado, puesto que se han realizado estudios no solo relacionados con la adquisición de vocabulario (Lertola, 2012, 2013; Talaván, 2007; Torralba, 2016), sino también con la adquisición de expresiones idiomáticas (Bravo, 2008). Por su parte, Incalcaterra McLoughlin (2009) investigó la retención de vocabulario y sintaxis, así como la mejora de la pragmática.

Por otro lado, es interesante observar cómo la subtitulación activa ha pasado a considerarse una herramienta presente no solo en el aula de traducción audiovisual o de aprendizaje de lenguas, sino también en otras áreas como, por ejemplo, la formación de maestros (López Cirugeda y Sánchez Ruiz, 2013; Torralba, 2018) o la odontología (Kantz, 2015). Por último, cabe apuntar que son varios los estudios que combinan ejercicios de subtitulación con otras modalidades de traducción audiovisual, especialmente el doblaje o las voces superpuestas (Incalcaterra McLoughlin y Lertola, 2016; Lertola, 2019; Lertola y Mariotti, 2017).

Beneficios de la subtitulación activa

Autores como Díaz-Cintas (2012), Sokoli (2006) y, sobre todo, Talaván (2013) han recogido en sus trabajos los numerosos beneficios pedagógicos que puede aportar la subtitulación desde un punto de vista práctico. Los más significativos serían:

- El material con que se trabaja es auténtico. Los clips que el alumnado subtitula son fragmentos de productos audiovisuales que se han creado para ser comercializados y consumidos por el gran público. Por este motivo es muy importante que, a la hora de escoger el texto audiovisual, se tenga en cuenta no solo que el contenido lingüístico sea adecuado al nivel del alumnado, sino también que la acción dramática que se desarrolla pueda resultarles atractiva. Si bien es cierto que el componente

audiovisual siempre juega un papel fundamental a la hora de asegurar la implicación de los estudiantes, esta será mayor cuando la escena que traduzcan presente algún aliciente, ya sea porque la situación les resulte cercana o porque pertenezca a un producto conocido por ellos.

- El hecho de trabajar con vídeos reales provoca que la actividad subtituladora sea realista, es decir, el alumno asumirá el rol del profesional o, cuando menos, de *fansubber*. Por otra parte, puesto que desde el principio se tiene claridad sobre el carácter no comercial de la actividad, se permite cierta flexibilidad en el cumplimiento de los parámetros de subtitulación (Díaz-Cintas y Muñoz, 2006, p. 50). Además, lo que en un primer momento es una actividad de aula, fácilmente se convierte en un conocimiento con varias aplicaciones fuera de esta, como puede ser subtitular canciones o series para compartirlas, siempre teniendo en cuenta las normativas legales.
- Además de los textos trabajados, otro elemento que suele resultar atractivo entre el alumnado es el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). A pesar de que cabe apuntar que la aceptación de este elemento puede depender de varios factores, como los recursos disponibles en los centros académicos y en los hogares de los estudiantes, la franja de edad de los estudiantes o las características del software utilizado, el uso de herramientas multimedia se ha convertido en algo tan habitual en nuestras vidas en los últimos años que cada vez son menos quienes muestran reservas ante las nuevas tecnologías. En el caso concreto de la enseñanza de lenguas, la British Educational Communications and Technology Agency (Becta) asegura que las TIC pueden jugar un papel básico en la adquisición de habilidades lingüísticas, tal como recogen Sokoli, Zabalbeascoa y Fountana, quienes recuerdan algunos de sus beneficios:

More specifically, ICT contributes to the key FL skills of listening, speaking, reading and writing in a variety of ways, including access to a vast range of information and learning opportunities: personalized work rate as

digital resources can be slowed and replayed repeatedly depending on individual needs; increased personal interest in FL by watching films in DVD format with subtitles and multiple audio tracks in different languages. (2011, p. 221)

- Las TIC también son un elemento clave en otro de los beneficios didácticos que ofrece la subtitulación: la posibilidad de trabajar de manera autónoma y también colaborativa. La tarea subtituladora puede realizarse individualmente, por parejas o en pequeños grupos. Por un lado, si el aula está equipada adecuadamente, el alumno tendrá la posibilidad de trabajar de manera individual, cosa que en algunos casos le permitirá una mayor concentración, un control de su ritmo de trabajo y un aprendizaje de la distribución del tiempo. Por otro lado, una de las fases más comunes en este tipo de ejercicios es cuando los alumnos interactúan entre ellos y comparten la tarea realizada con el resto de la clase (gran grupo), momento en que suele producirse un intercambio de impresiones que puede ir más o menos dirigido por el profesorado y que fomenta el aprendizaje colaborativo.

240

- Cuando se trabaja en grupo, el alumnado suele repartirse las tareas, lo que comporta los beneficios del aprendizaje colaborativo. Además, la subtitulación también fomenta el aprendizaje basado en tareas, puesto que el estudiante progresará en la adquisición de una competencia comunicativa mientras realiza la tarea principal de la actividad. En la subtitulación, por lo tanto, se cumple la máxima de “aprender haciendo” (*task-based learning*). Talaván defiende que, con este método, se adquiere un lenguaje real, puesto que lo aprendido en el aula tiene una aplicación inmediata fuera de ella:

Un enfoque comunicativo basado en tareas, como el utilizado aquí, ayuda tanto a profesores como a alumnos a progresar de actividades controladas basadas en el uso del vídeo (y subtítulos) en los visionados incluidos en la tarea, a semicontroladas (las discusiones orales), y de ahí, a actividades de tipo más libre (la subtitulación en clase y, posteriormente, fuera del aula) (2013, p. 122).

- Naturalmente, unas últimas ventajas, pero no por ello menos importantes, serían las relacionadas con la adquisición de habilidades lingüísticas concretas

o de vocabulario, las cuales se desarrollarán en el siguiente apartado. Hay que añadir, además, las posibilidades que ofrece la subtitulación activa en cuanto a la ampliación del conocimiento de elementos extralingüísticos, como los referentes culturales, que están presentes en la práctica de la traducción audiovisual en general y refuerzan la idea de que la comunicación va más allá del simple trasvase de palabras.

Aplicaciones didácticas de las convenciones de la subtitulación

Tal como hemos comentado, a la hora de explicar y aplicar las normas de subtitulación en el aula de LE hay que tener en cuenta que los estudiantes muy probablemente nunca llegarán a subtitular de manera profesional (tampoco es el objetivo), ni tendrán que crear subtítulos para productos que conlleven un elevado grado de dificultad (multilingües, de temática o registro muy especializados, etc.), sino que se limitarán a trabajar fragmentos que incluyan aspectos que al profesorado le interese tratar.

A pesar de resultar una actividad atractiva, la subtitulación exige el desempeño de una serie de parámetros que no siempre son bien recibidos en ámbitos científicos que no están directamente relacionados con la traducción y la formación de traductores. Por lo tanto, si lo que se quiere es que esta modalidad encuentre su espacio en la didáctica de lenguas, resulta indispensable relacionar cada uno de estos parámetros con el desarrollo de diferentes habilidades lingüísticas.

A pesar de que son numerosas las convenciones recogidas en diferentes obras y manuales sobre subtitulación (Díaz-Cintas, 2010; Ivarsson, 1992; Karamitroglou, 1998), nosotros las hemos agrupado en cinco únicas categorías. Dado que el presente trabajo se centra en la función didáctica de la subtitulación activa, no resulta tan importante que el alumnado domine cada uno de los parámetros, como que estos puedan utilizarse como herramientas para aprender lengua. Es por esto que no ahondaremos en la puesta en práctica de cada una de las categorías desde un punto de vista

profesional, sino que las presentamos brevemente para a continuación especificar qué aspectos lingüísticos se trabajarán cuando se apliquen durante el proceso de creación de subtítulos.

Forma del subtítulo

El parámetro referente al formato obliga a no dividir unidades de sentido lógicas, ni dejar al final de una línea ciertas partículas gramaticales como artículos o preposiciones, así como tampoco segmentar unidades de sentido formadas por verbo y complemento, ni formas verbales compuestas. Estas restricciones obligan al estudiantado a hacer una revisión más o menos consciente de la sintaxis, que lo lleva a detectar las diferentes unidades de sentido en el texto origen, es decir, primero tiene que analizar la estructura de la oración correspondiente para identificar las diferentes proposiciones u oraciones subordinadas que la conforman, y después decidir, siempre con el condicionante temporal, cuántos subtítulos y líneas ocupará el texto una vez traducido.

Desde el punto de vista de la didáctica de la lengua, esta tarea comporta una revisión de aspectos sintáticos y semánticos básicos pero fundamentales. Las líneas que conforman cada uno de los subtítulos no solo tienen que cumplir las normas referentes al formato, sino que su reescritura tiene que asegurar la lecturabilidad (*readability*), es decir, la facilidad de comprensión del texto en base al estilo en que está escrito, y la legibilidad (*legibility*), que hace referencia a aspectos tipográficos y de impresión. Perego y Ghia (2011, p. 178) consideran que las nuevas tecnologías aseguran sin problemas la segunda, mientras que la primera resulta más difícil de conseguir puesto que intervienen diferentes aspectos como el estilo o la estructura del texto.

Tiempo de permanencia en pantalla

Otro factor que interviene en la comprensión lectora es el tiempo de permanencia de los subtítulos en pantalla. Las investigaciones sobre velocidad de lectura que se han llevado a cabo hasta el día de hoy han concluido que un espectador medio lee entre 150 y 180

palabras por minuto, es decir, unas 2 o 3 palabras por segundo. Este resultado llevó a la instauración general de la “regla de los cinco/seis segundos”, según la cual un subtítulo de dos líneas (70 caracteres) se leerá sin problemas en cinco o seis segundos y uno de una línea (35 caracteres), en tres (Díaz-Cintas, 2010, p. 345; González-Iglesias, 2012, p. 23).

Este parámetro es justamente uno de los primeros que denotan la idoneidad de la subtitulación, puesto que la imposibilidad de lectura provocada por unos subtítulos que desaparecen de pantalla de manera muy rápida provoca rechazo del espectador. Por eso, se propone un aprendizaje colaborativo en el que el estudiantado comparta su trabajo con compañeros con el objetivo de comprobar si el espectador cuenta con tiempo suficiente para leer los subtítulos. Hay que decir, aun así, que en la aplicación de este parámetro no se tienen en cuenta factores como el hábito ni la edad. Pensamos que hay situaciones en que habría que diferenciar, como mínimo, si el espectador es adulto o infantil. Este sería el caso, por ejemplo, del profesorado de LE que prepare subtítulos para sus alumnos: si los receptores son niños de entre nueve y doce años, Marzà y Torralba (2015, p. 206) recomiendan líneas de treinta caracteres, entre siete y ocho caracteres por segundo y ampliar la permanencia en pantalla de los subtítulos de dos líneas completas hasta los siete segundos como máximo.

Pautado y sincronización

El pautado o localización hace referencia a la segmentación de los diálogos originales en unidades de subtitulación. Se recomienda dividir las intervenciones del guion original en unidades con cadencia rítmica aproximada de tres-cuatro segundos, además de respetar el tiempo de permanencia en pantalla y los cambios de plano. A la hora de pautar también hay que tener presente la sincronización temporal o isocrónia, es decir, la entrada y salida de los subtítulos se tiene que corresponder con la enunciación de los diálogos. Los estudiantes suelen quejarse del tiempo que requiere una buena sincronización. Es por eso que algunos autores (Sokoli, 2006, p. 5; Talaván, 2013, p. 116) optan por presentar tareas

con los códigos temporales ya incluidos. Aun así, nosotros consideramos que el proceso de sincronización también tiene su aplicación didáctica, porque en él se activa de manera simultánea la comprensión oral y la escrita, ya que el subtitulador tiene que escuchar varias veces el audio y asegurarse de que el inicio de la intervención oral coincide exactamente con la aparición en pantalla de su traducción escrita, de forma que el espectador lea y escuche los diálogos a la vez y sin mucho esfuerzo.

Síntesis de la información

Estrechamente ligada a la fase de pautado o localización está la de síntesis de la información, que presenta un mayor número de aplicaciones didácticas. El espectador no puede esperar leer en los subtítulos todo lo que está escuchando por el canal oral, puesto que la velocidad de habla no coincide con la de lectura; esto hace necesario que se realice cierta síntesis del texto origen (Romero-Fresco, 2009). El hecho de trabajar con o sin guion ofrece la posibilidad de dar especial relevancia a la comprensión escrita, en el primer caso, o a la oral, en el segundo. Estas opciones dependerán del nivel de LE que tengan los alumnos, puesto que en los niveles inferiores no contar con el apoyo del guion puede provocar cierta inquietud y, además, la falta de comprensión dificultaría sobremanera la tarea de traducción y de subtitulación. Por este motivo recomendamos trabajar con la transcripción

242

de los diálogos y también con el apoyo de diferentes tipos de diccionarios (monolingües, bilingües, sinónimos, entre otros).

También es recomendable que el profesorado dé algunas directrices básicas de lo que es la traducción y, especialmente, la traducción audiovisual, ya que los estudiantes que no han tenido ningún tipo de contacto con la traducción como tarea suelen relacionar esta actividad con la metodología de la gramática-traducción, es decir, una transferencia interlingüística “palabra por palabra” y por lo general no son conscientes de los diferentes canales que se conjugan en un texto audiovisual, de forma que el papel del profesorado será primordial en las sesiones de presentación de la actividad.

No pasa lo mismo con la síntesis, ejercicio con el que los estudiantes suelen estar familiarizados, puesto que es un recurso habitual en las asignaturas de lengua. La condensación de la información implica mantener la información del texto original sin reproducir todo el contenido formal y esto resulta una actividad adecuada para trabajar la expresión escrita en lengua materna (subtitulación convencional) o en lengua extranjera (subtitulación inversa). El estudiantado no solo centrará su atención en reconocer los elementos redundantes o innecesarios que las normas de subtitulación recomiendan omitir (vocativos, nombres propios, interjecciones,

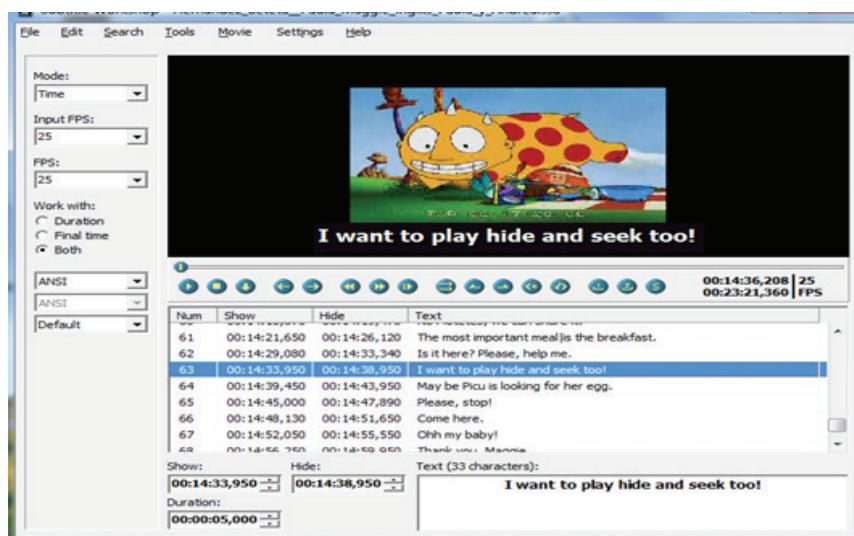


Figura 1 Interfaz de trabajo de Subtitle Workshop

marcadores del discurso, perifrasis verbales), sino también otros que no son indispensables para la comprensión del mensaje, lo que le obligará a llevar a cabo resúmenes, paráfrasis o economía en la expresión (Neves, 2004). En relación con este parámetro, Lertola (2015, p. 255) recuerda la naturaleza digital de las nuevas generaciones de estudiantes, quienes están acostumbradas a recurrir a la condensación a la hora de comunicarse de manera virtual. Esta realidad puede resultar una desventaja puesto que hay que asegurar que el texto meta posibilite una comprensión lectora rápida y libre de problemas o interferencias gramaticales y léxicas, elementos que suelen estar presentes en el lenguaje utilizado en los mensajes de texto o las redes sociales. Por último, cabe subrayar que la necesaria reformulación para adecuarse a las restricciones espaciales obliga a buscar sinónimos que puedan condensar la información y esto se traduce en una mejora léxica.

Convenciones ortotipográficas

Finalmente, del mismo modo que en los subtítulos no se permite la laxitud estructural de los mensajes de texto, tampoco tienen cabida recursos que comporten economía espacial como abbreviar palabras eliminando algunas letras u obviar signos de puntuación.

La aplicación didáctica de la ortotipografía en las clases de lengua permitirá, además de estudiar el uso de diferentes recursos tipográficos como la cursiva o las comillas, también revisar normas ortográficas básicas o de puntuación, aspecto clave para entender el significado de los enunciados en los pocos segundos que permanecen en pantalla (por ejemplo, las comas detrás de vocativo o el punto que marca el final de una frase son elementos en ocasiones obviados por el alumnado, pero cuyo uso adecuado facilita mucho la comprensión).

El software subtitulador

Un problema con el que suele encontrarse el profesorado que quiere introducir la subtitulación activa en sus clases es la necesidad de contar con software para subtítular. El coste económico de este es un escalo para los centros educativos, puesto que comprar programas profesionales de pago, como podrían ser WinCaps, EZTitles, Spot o Fab, supone un fuerte gasto. Además, la licencia solo permite su uso dentro de las instalaciones, cuestión que condiciona el trabajo del alumnado, quien no puede practicar, por ejemplo, en casa. Otro aspecto a tener en cuenta es la interfaz de los programas, la cual no tiene que ser demasiado complicada, sobre todo si su usuario no está formándose como traductor profesional, sino

243

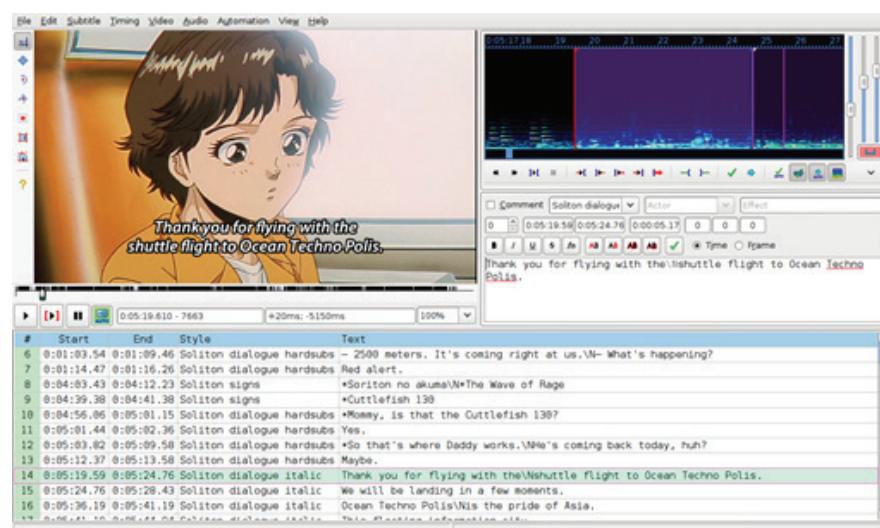


Figura 2 Interfaz de trabajo de Aegisub

que simplemente hace un uso centrado en el aprendizaje de lenguas.

A principios del siglo XXI, en las aulas de subtitulación empezó a utilizarse uno de los programas que sigue estando entre los más populares: Subtitle Workshop. Este programa, desarrollado por URUSoft, ofrece una solución a las dos necesidades primordiales de la docencia en traducción: se puede descargar de manera libre desde la dirección de la propia empresa (<http://subworkshop.sourceforge.net>) y presenta una interfaz sencilla, de la que pueden destacarse aspectos como la facilidad para editar los códigos de tiempo de entrada y salida y el formato (ver Figura 1). Además, cuenta con tres espacios principales: el destinado a la pantalla del vídeo, en la parte superior, donde el alumnado puede observar de manera inmediata el resultado de su subtitulación; otro, en la zona central, formado por una barra de herramientas y un cuadro donde aparecen los subtítulos que se van creando numerados y acompañados por los códigos de tiempo; y, por último, en la parte inferior, aparecen dos recuadros donde editar tanto los códigos de tiempo como el texto de los subtítulos.

244

Un segundo programa muy utilizado en la formación de traductores, sobre todo de quienes se especializan en la subtitulación para sordos, es Aegisub (Figura 2).

Al igual que Subtitle Workshop, se puede descargar gratuitamente (www.aegisub.org) y resulta útil para cubrir algunas carencias del primero. De hecho, su creación se llevó a cabo en 2005, no como una herramienta de trabajo para subtituladores profesionales, sino para aficionados o *fansubbers*, cuyo trabajo suele alejarse de los parámetros oficiales de la subtitulación y se centra más en lo que suele ser su objetivo principal: acercar la cultura origen al espectador por medio de notas explicativas de los elementos culturales. Además, cuenta con un recuadro donde se observan las ondas de audio y que puede resultar un recurso muy útil a la hora de sincronizar los subtítulos con los diálogos del audio.

Los dos programas presentados, junto a otros como Subtitle Edit o VisualSubSync, están diseñados exclusivamente para la subtitulación, profesional o amateur, pero no para la enseñanza de lenguas, objetivo específico en cambio en el diseño de otro programa de subtitulación gratuito: LvS (Learning via Subtitling). La creación de este tipo de recursos vino patrocinada, no solo por la confianza en los beneficios de la subtitulación como herramienta activa, sino también por el relevante papel que iban adquiriendo las TIC en el mundo de la enseñanza (Hadzilacos, Papadakis y Sokoli, 2004). En el caso de LvS, su creación está ligada a un proyecto que, bajo el mismo nombre, patrocinó la Comisión Europea y que se desarrolló entre los años

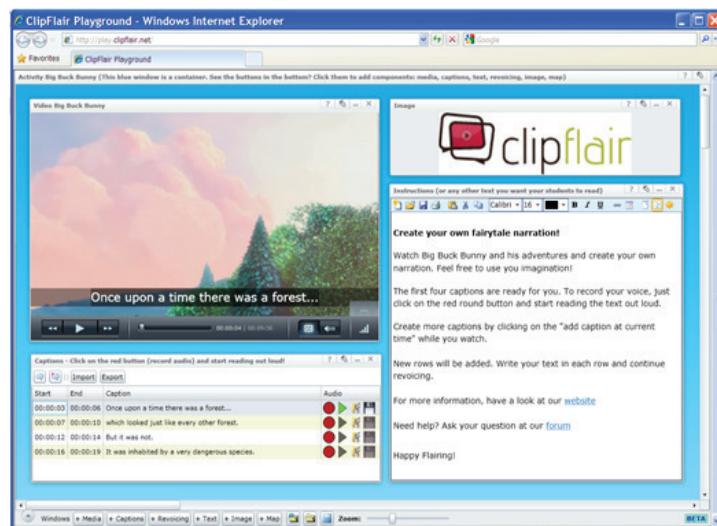


Figura 3 Interfaz de trabajo de Clipflair

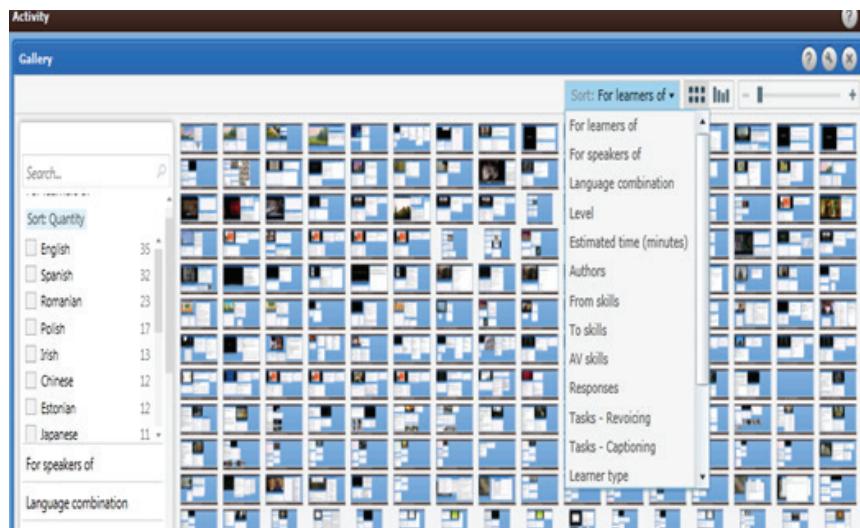


Figura 4 Interfaz de la galería de Clipflair

2006 y 2008 gracias al trabajo conjunto de varias universidades europeas. La principal novedad que ofrecía este tipo de software iba unida a su carácter eminentemente práctico y consistía en que, además de permitir la creación de subtítulos, reservaba parte de la interfaz para que el profesorado pudiera realizar anotaciones, produciéndose de este modo un diálogo virtual que facilitaba el trabajo a distancia.

ClipFlair (<http://clipflair.net>), por su parte, podría considerarse el heredero de LvS, ya que soluciona algunas de las carencias de este y amplía sus posibilidades didácticas. Se trata de una plataforma desarrollada en el marco del programa europeo Lifelong Learning, cuyo objetivo es fomentar el aprendizaje de lenguas a partir de actividades basadas en modalidades de traducción audiovisual, principalmente el doblaje, la subtitulación y la audiodescripción (ver Figura 3).

La principal novedad la encontramos en la posibilidad de que los usuarios creen y cuelguen actividades, con distintos niveles de conocimientos lingüísticos en quince lenguas diferentes. ClipFlair propone un aprendizaje activo en el que los estudiantes pueden aprender de manera autónoma y a su ritmo, pero también proporciona herramientas colaborativas como foros y blogs (Sokoli, 2015, p. 130). La galería de la plataforma resulta de gran ayuda para el profesorado, ya que permite realizar un filtrado para encontrar las actividades más adecuadas dependiendo de variables,

como combinación de idiomas que se desee utilizar, nivel lingüístico de los estudiantes o habilidades que se quieran trabajar (ver Figura 4).

La creación de ClipFlair ha supuesto un gran avance dentro de la enseñanza de lenguas mediante la traducción audiovisual y ha servido para establecer una enorme comunidad de usuarios que comparten materiales y ejercicios, lo cual permite dar respuesta a una de las demandas más habituales entre la comunidad educativa, aquella que hace referencia a la dificultad y la gran inversión de tiempo que supone preparar este tipo de actividades.

Por último, cabe añadir que este tipo de plataformas ha servido de germen para la creación de espacios similares como Pluritav (<http://citrans.uv.es/pluritav/>), un proyecto auspiciado por varias universidades españolas y británicas que apuesta por el enfoque multilingüe en la enseñanza de lenguas extranjeras y busca perfeccionar las competencias de todo el repertorio lingüístico del aula.

Conclusión

Desde el punto de vista del aprendizaje de lenguas, el visionado de productos subtitulados cuenta con la ventaja de ser un recurso que ayuda al espectador a entender los diálogos en una lengua que no conoce lo suficiente, pero, además, desde el punto de vista

intralingüístico, sirve para consolidar la L1 del espectador (Díaz-Cintas, 2012, p. 103). Sin embargo, su uso únicamente implica beneficios de carácter pasivo y no permite que el receptor llegue a involucrarse en el proceso de aprendizaje. Esta carencia puede subsanarse con la introducción de actividades de creación de subtítulos en las aulas. Son numerosos los estudios que han demostrado que las diferentes variedades de subtítulos y la combinación de estas hacen de esta actividad un recurso que permite trabajar diferentes habilidades lingüísticas. De la misma forma, la plasticidad que presenta la subtitulación activa como herramienta didáctica posibilita adaptaciones por niveles o por aspectos que se quieran trabajar. Asimismo, el hecho traductor que implica su puesta en práctica conlleva el reconocimiento de elementos culturales, así como de lenguaje gestual y corporal, que permiten al profesorado presentar la actividad subtituladora como una técnica global, atractiva y con cierta utilidad social.

246

Todo esto, unido al papel de las nuevas tecnologías, imprescindible en este tipo de actividades, hacen de la subtitulación activa un ejercicio atractivo para el alumnado, el cual puede extrapolar su uso a parcelas de su vida cotidiana más lúdicas, como el consumo de material audiovisual subtulado o, incluso, la subtitulación de productos que sean de su interés.

Referencias

- Araújo, V. L. S. (2008). The educational use of subtitled films in EFL teaching. En J. Díaz Cintas (Ed.), *The didactics of audiovisual translation* (pp. 227-238). Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.77.22san>
- Baltova, I. (1999). *The effect of subtitled and staged video input on the learning and retention of content and vocabulary in a second language*. Tesis doctoral presentada en Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/13234/1/nq41096.pdf>
- Bean, R. M. y Wilson, R. M. (1989). Using closed captioned television to teach reading to adults. *Reading Research and Instruction*, 28(4), 27-37. <https://doi.org/10.1080/19388078909557984>
- Bianchi, F. (2015). Subtitling science: An efficient task to learn content and language. *Lingue e Linguaggi*, 15, 20-25.
- Bird, S. y Williams, J. (2002). The effect of bimodal input on implicit and explicit memory: An investigation into the benefits of within-language subtitling. *Applied Psycholinguistics*, 23(4), 509-533. <https://doi.org/10.1017/s0142716402004022>
- Birulés-Muntané, J. y Soto-Faraco, S. (2016). Watching subtitled films can help learning foreign languages. *PLoS one*, 11(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158409>
- Bolaños-García-Escribano, A. (2017). The effects of fansubs on EFL education for translation and interpreting students: an empirical approach. *The Journal of Specialised Translation*, 28. https://www.jostrans.org/issue28/art_bolanos.pdf
- Borghetti, C. y Lertola, J. (2014). Interlingual subtitling for intercultural language education: A case study. *Language and Intercultural Communication*, 14(4), 423-440. <https://doi.org/10.1080/14708477.2014.934380>
- Borrás, I. y Lafayette, R. (1994). Effects of multimedia courseware subtitling on the speaking performance on college students of French. *The Modern Language Journal*, 78(1), 61-75. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02015.x>
- Bravo, C. (2008). *Putting the reader in the picture: Screen translation and foreign-language learning*. Tesis doctoral presentada en la Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.
- Burczyńska, P. (2015). Reversed subtitles as a powerful didactic tool in SLA. En Y. Gambier, A. Caimi, y C. Mariotti (Eds.), *Subtitles and language learning* (pp. 221-244). Berna: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0719-7>
- Caimi, A. (2006). Audiovisual translation and language learning: The promotion of intralingual subtitles. *The Journal of Specialised Translation*, 6, 85-98.
- Carreres, Á. (2006). "Strange bedfellows: Translation and language teaching. The teaching of translation into L2 in modern languages degrees: Uses and limitations". *6th Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada*. <http://www.cttic.org/ACTI/2006/papers/Carreres.pdf>
- Chaume, F. (2003). *Doblatge i subtitulació per a la TV*. Vic: Eumo.
- Chaume, F. (2004). *Cine y traducción*. Madrid: Cátedra.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57, 402-423. <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402>

- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(2), 221-240.
- D'Ydewalle, G. y Gielen I. (1992). Attention allocation with overlapping sound, image and text. En Rayner, K. (Ed.), *Eye movements and visual cognition: Scene perception and reading* (pp. 415-427). Nueva York, Estados Unidos: Springer Verlag. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-2852-3_25
- D'Ydewalle, G., Muylle, P. y Van Rensbergen, J. (1985). Attention shifts in partially redundant information situations. En Groner, R., McConkie, G.W. y Menz, C. (Eds.), *Eye movements and human information processing* (pp. 375-384). Ámsterdam: Elsevier Science Publishers B.V. (North-Holland).
- D'Ydewalle, G. y van Rensbergen, J. (1989). Developmental studies of text-picture interactions in the perception of animated cartoons with texts. En Mandl, H. y Levin, J. R. (Eds.), *Knowledge acquisition from text and pictures* (pp. 233-248). Ámsterdam, Holanda: Elsevier/North Holland. [https://doi.org/10.1016/s0166-4115\(08\)62157-3](https://doi.org/10.1016/s0166-4115(08)62157-3)
- Danan, M. (1992). Reversed subtitling and dual coding theory: New directions for foreign language instruction. *Language Learning*, 42(4), 497-527. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01042.x>
- Danan, M. (2004). Captioning and subtitling: Undervalued language learning strategies. *Meta*, 49(1), 67-77. <https://doi.org/10.7202/009021ar>
- Diao, Y., Chandler, P. P. y Sweller, J. (2007). The effect of written text on comprehension of spoken English as a foreign language. *The American Journal of Psychology*, 120(2), 237-261. <https://doi.org/10.2307/20445397>
- Díaz Cintas, J. (1995). El subtitulado como técnica docente. *Vida Hispánica*, 12, 10-14.
- Díaz Cintas, J. (2010). Subtitling. En Y. Gambier y L. Van Doorslaer. (Eds.), *Handbook of translation studies* (pp. 344-349). Manchester: St. Jerome.
- Díaz Cintas, J. (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *Abelache, Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*, 3, 95-114.
- Díaz Cintas, J. y Muñoz Sánchez, P. (2006). Fansubs: Audiovisual translation in an amateur environment. *Journal of Specialised Translation*, 6, 37-52.
- Ellsworth, T. (1992). Waiter, a dish of satellite, please!: Integrating subtitled video into your teaching, *English Teaching Forum*, 30(3), 24-27.
- Gambier, Y. (2007). Sous-titrage et apprentissage des langues. En Neves, J. y Remael, A. (Eds.), *Linguistica Antverpiensis*, 6, 97-113.
- Garza, T. (1991). Evaluating the use of captioned video materials in advanced foreign Language learning. *Foreign Language Annals*, 24(3), 239-258. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1991.tb00469.x>
- Gernsbacher, M. A. (2015). Video captions benefit everyone. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2(1), 195-202. <https://doi.org/10.1177/2372732215602130>
- Goldman M. y Goldman, S. (1988). Reading with closed-captioned TV. *Journal of Reading*, 31(5), 458-461.
- Gómez Pérez, M. C. y Roales Ruiz, A. (2011). Uso didáctico de la subtitulación en la clase de lengua C. En S. Roiss, C. Fortea Gil, M. Á. Recio Ariza, B. Santana, P. Zimmermann y I. Holl (Eds.), *En las vertientes de la traducción e interpretación del/al alemán* (pp. 201-212). Berlín: Frank & Timme GmbH. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05424-8/41>
- González-Iglesias, J. D. (2012). *Desarrollo de una herramienta de análisis de los parámetros técnicos de los subtítulos y estudio diacrónico de series estadounidenses de televisión en DVD*. Tesis doctoral presentada a la Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/gredos.121168>
- Hadzilacos, T., Papadakis, S. y Sokoli, S. (2004). Learner's version of a professional environment: Film subtitling as an ICTE tool for foreign language learning. En G. Richards (Ed.), *Proceedings of world conference on e-learning in corporate, government, healthcare, and higher education* (pp. 680-658). Chesapeake, VA: AACE.
- Huang, H. C. y Eskey, D. E. (1999). The effects of closed-captioned television on the listening comprehension of intermediate English as a second language (ESL) students. *Journal of Educational Technology Systems*, 28(1), 75-96. <https://doi.org/10.2190/rg06-lywb-216y-r27g>
- Incalcaterra McLoughlin, L. (2009). Subtitles in translators' training: A model of analysis. *Romance Studies*, 27(3), 174-185. <https://doi.org/10.1179/174581509x455141>
- Incalcaterra McLoughlin, L., & Lertola, J. (2014). Audiovisual translation in second language acquisition: Integrating subtitling in the foreign language curriculum. *Special issue of The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 70-83. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.908558>
- Incalcaterra McLoughlin, L. y Lertola, J. (2016). Captioning and revoicing of clips in foreign language learning—using clipflair for teaching Italian in online learning environments. En C. Ramsey-Portolano (Ed.), *The future of Italian teaching* (pp. 55-69). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

- Ivarsson, J. (1992). *Subtitling for the media*. Estocolmo: Ljunglöfs Offset AB.
- Kantz, D. (2015). Multimodal subtitling—A medical perspective. En Y. Gambier, A. Caimi y C. Mariotti (Eds.), *Subtitles and language learning. Principles, strategies and practical experiences* (pp. 269-292). Berna: Peter Lang. <https://doi.org/10.14746/gl.2016.43.1.14>
- Karamitroglou, F. (1998). A proposed set of subtitling standards in Europe. *Translation Journal* 2(2). <http://translationjournal.net/journal/04stndrd.htm>
- Koolstra, C. M. y Beentjes, J. W. J. (1999). Children's vocabulary acquisition in a foreign language through watching subtitled television programmes at home. *Educational Technology Research & Development*, 47(1), 51-60. <https://doi.org/10.1007/bf02299476>
- Koskinen, P., Knable, J., Markham, P., Jensema, C. y Kane, K. (1996). Captioned television and the vocabulary acquisition of adult second language correctional facility residents. *Journal of Educational Technology Systems*, 24, 359-373. <https://doi.org/10.2190/jkc2-le5d-36bc-809f>
- Kothari, B. y Bandyopadhyay, T. (2011). Can India's literate read? *International Review of Education*, 56(5/6), 705-728. <https://doi.org/10.1007/s11159-010-9177-5>
- Kothari, B. y Bandyopadhyay, T. (2014). Same language subtitling of Bollywood Film songs on TV: Effects on literacy. *Information Technologies & International Development*, 10(4), 31-47. <http://itidjournal.org/index.php/itid/article/view/1307/502>
- Kothari, B., Pandey, A. y Chudgar, A. R. (2004). Reading out of the 'idiot box': same language subtitling on TV in India. *Information Technologies and International Development*, 2(1), 23-44. <https://doi.org/10.1162/1544752043971170>
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Nueva York: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Exeter: Prentice-Hall International.
- Lambert W. E. y Holobow, N. E. (1984). Combinations of printed script and spoken dialogue that show promise for beginning students of a foreign language. *Canadian Journal of Behavioural Science/Journal Canadien des Sciences du Comportement*, 16, 1-11. <https://doi.org/10.1037/h0080775>
- Lambert, W. E., Boehler, I. y Sidoti, N. (1981). Choosing the languages of subtitles and spoken dialogues for media presentations: Implications for second language education. *Applied Psycholinguistics*, 2(2), 133-148. <https://doi.org/10.1017/s0142716400000904>
- Lertola, J. (2012). The effect of subtitling task on vocabulary learning. En A. Pym y D. Orrego-Carmona (Eds.), *Translation research projects 4* (pp. 61-70). Tarragona, España: Intercultural Studies Group.
- Lertola, J. (2013). *Subtitling new media: Audiovisual translation and second language acquisition*. Tesis doctoral presentada en la National University of Ireland, Galway.
- Lertola, J. (2015). Subtitling in language learning: Suggestions for language teachers. En Y. Gambier, A. Caimi y C. Mariotti (Eds.), *Subtitles and language learning* (pp. 245-267). Berna: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0719-7>
- Lertola, J. (2019). *Audiovisual translation in the foreign language classroom: Applications in the teaching of English and other foreign languages*. Voillans: Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.27.9782490057252>
- Lertola, J. y Mariotti, C. (2017). Reverse dubbing and subtitling: Raising pragmatic awareness in Italian ESL Learners. *JoSTrans-The Journal of Specialised Translation*, 28, 103-121.
- López Cirugeda, I. y Sánchez Ruiz Universidad De Castilla-La, R. (2013). Subtitling as a didactic tool. A teacher training experience. *Porta Linguarum*, 20, 45-62.
- Lopriore, L., & Ceruti, M. A. (2015). Subtitling and language awareness: a way and ways. En Y. Gambier, A. Caimi & C. Mariotti (Eds.), *Subtitles and language learning* (pp. 293-321). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0719-7>
- Malmkjaer, K. (1998). *Translation and language teaching*. Manchester: St Jerome.
- Markham, P. (1989). The effects of captioned videotapes on the listening comprehension of beginning, intermediate, and advanced ESL students. *Educational Technology*, 29(10), 38-41.
- Marzà, A. y Torralba G. (2015). Incidental language learning through subtitled cartoons: Is it possible in a dubbing country? En Gambier, Y., Caimi, A. y Mariotti, C. (Eds.), *Subtitles and language learning* (pp. 199-220). Berna: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0719-7>
- Neuman, S. y Koskinen, P. (1992). Captioned television as comprehensible input: Effects of incidental word learning in context for language minority students. *Reading Research Quarterly*, 27(1), 94-106. <https://doi.org/10.2307/747835>
- Neves, J. (2004). Language awareness through training in subtitling. En Orero, P. (Ed.), *Topics in audiovisual*

- translation (pp. 127-139). Ámsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.56.14nev>
- Parlato, S. (1986). *Watch your language: Captioned media for literacy*. Silver Spring, MD: T. J. Publishers.
- Pavakanun, U. y d'Ydewalle, G. (1992). Watching foreign television programs and language learning. En Engel, F. L., Bouwhuis, D. G. y d'Ydewalle, G. (Eds.), *Cognitive modelling and interactive environments in language learning* (pp. 193-198). Berlín: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-77575-8_24
- Perego, E y Ghia, E. (2011). Subtitles consumption according to eye tracking data. En Incalcaterra McLoughlin, L., Biscio M. y Ní Mhainnín, M. Á. (Eds.), *Audiovisual translation: Subtitles and subtitling. Theory and practice. New Trends in Translation Studies*, 9 (pp. 177-196). Berna/Frankfurt: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0353-0167-0>
- Rees, T. (1993). Closed captions in the classroom. Artículo inédito. Northampton, MA: International Language Institute of Massachusetts.
- Reig Gascón, A. (2017). Pedagogical translation, subtitles and ICTs: Collaborative projects in L2 classroom. *Lenguaje y textos*, 46, 115-123. <http://doi.org/10.4995/lyt.2017.7440>
- Romero-Fresco, P. (2009). More haste less speed: Edited vs verbatim respeaking. *Vigo International Journal of Applied Linguistics (VIAL)*, VI, 109-133.
- Ryan, S. (1998). Using films to develop learner motivation, *The Internet TESL Journal*, 4(11). <http://iteslj.org/Articles/Ryan-Films.html>
- Sokoli, S. (2006). Learning via subtitling (LvS). A tool for the creation of foreign language learning activities based on film subtitling. *Actes MuTra 2006 - Multidimensional translation: Audiovisual translation scenarios*, Copenhague: University of Copenhagen. https://doi.org/10.1057/9780230234581_3
- Sokoli, S. (2015). ClipFlair: Foreign language learning through interactive revoicing and captioning of clips. En Y. Gambier, A. Caimi y C. Mariotti (Eds.), *Subtitles and language learning* (pp. 127-148). Berna: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0719-7>
- Sokoli, S., Zabalbeascoa, P. y Fountana, M. (2011). Subtitling activities for foreign language learning: What learners and teachers think. En L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio, y M. Á. Ní Mhainnín (Eds.), *Audiovisual translation: Subtitles and subtitling. Theory and practice. New trends in translation studies*, 9 (pp. 219-242). Berna/Frankfurt, Suiza, Alemania: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0353-0167-0>
- Talaván, N. (2006). Using subtitles to enhance foreign language education. *Porta Linguarum*, 6, 41-52. http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero6/indice.pdf
- Talaván, N. (2007). Learning vocabulary through authentic video and subtitles. *TESOL-Spain Newsletter*, 31, 5-8.
- Talaván, N. (2010). Subtitling as a task and subtitles as support: Pedagogical applications. En J. Díaz Cintas, A. Matamala, y J. Neves (Eds.), *New insights into audiovisual translation and media accessibility* (pp. 285-299). Ámsterdam: Rodopi. https://doi.org/10.1163/9789042031814_021
- Talaván, N. (2011). A quasi-experimental research project on subtitling and foreign language acquisition. En L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio, y M. Á. Ní Mhainnín (Eds.), *Audiovisual translation subtitles and subtitling. Theory and practice* (pp. 197-217). Berna: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0353-0167-0>
- Talaván, N. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro. <https://doi.org/10.1353/hpn.2014.0049>
- Talaván, N. y Ávila-Cabrera, J. (2015). First insights into the combination of dubbing and subtitling as L2 didactic tools. En Y. Gambier, A. Caimi, y C. Mariotti (Eds.), *Subtitles and language learning* (pp. 149-172). Berna: Peter Lang.
- Talaván, N., Lertola, J. y Costal, T. (2016). iCap: Intralingual captioning for writing and vocabulary enhancement. *Alicante Journal of English Studies*, 29, 229-247. <https://doi.org/10.14198/raei.2016.29.13>
- Talaván, N., Ibáñez, A., y Bárcena, E. (2017). Exploring collaborative reverse subtitling for the enhancement of written production activities in English as a second language. *RECALL*, 29(1), 39-58. <https://doi.org/10.1017/S0958344016000197>
- Talaván, N. y Rodríguez-Arancón, P. (2014). The use of reverse subtitling as an online collaborative language learning tool. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 84-101. <https://doi.org/10.1080/1750399x.2014.908559>
- Torralba, G. (2016). *L'aprenentatge de llengües a través de la traducció audiovisual: la subtitulació com a eina per a l'adquisició de lèxic en llengua estrangera*. Tesis doctoral presentada en la Universitat Jaume I de Castellón de la Plana (España). <https://doi.org/10.6035/12211.2016.55154>

- Torralba, G. (2018): Aprendizaje y perfeccionamiento de lenguas: la subtitulación en el grado en maestro de educación primaria. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 24(2), 73-91. <https://doi.org/10.17979/digilec.2016.3.0.1751>
- Vanderplank, R. (1988). The value of teletext sub-titles in language learning. *ELT Journal*, 4(4), 272-281. <https://doi.org/10.1093/elt/42.4.272>
- Vanderplank, R. (2016). *Captioned media in foreign language learning and teaching. Subtitles for the deaf and hard-of-hearing as tools for language learning*. Londres: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-50045-8>
- Vermeulen, A. (2003). La traducción audiovisual en la enseñanza de idiomas. *Actas del segundo congreso internacional de español para fines específicos*, 159-168. <https://doi.org/10.17855/jlas.2014.02.33.1.3>
- Wagener, D. (2006). Promoting independent learning skills using video on digital language laboratories. *Computer Assisted Language Learning*, 19(4-5), 279-286. <https://doi.org/10.1080/09588220601043180>
- Williams, H. y Thorne, D. (2000). The value of teletext subtitling as a medium for language learning. *System*, 28(2), 217-228. [https://doi.org/10.1016/s0346-251x\(00\)0008-7](https://doi.org/10.1016/s0346-251x(00)0008-7)
- Winke, P. P., Gass, S. y Sydorenko, T. (2010). The effects of captioning video for foreign language listening activities. *Language Learning and Technology*, 14(1), 65-86.
- Yuste Frías, J. (2005). Didáctica de la traducción inversa español-francés: el fin justifica los medios. En J. Yuste Frías y A. Álvarez Lugrís (Eds.), *Estudios sobre traducción: teoría, didáctica, profesión* (pp. 147-170). Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo. <https://doi.org/10.5209/estr.57463>

How to reference this article: Torralba-Miralles, Gloria (2020). El uso de los subtítulos pasivos y activos en la enseñanza de lenguas extranjeras: una revisión de las posibilidades didácticas de ambos recursos. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 231-250, <http://www.doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a11>

IDENTIDAD INGLESA PREMODERNA Y OTREDAD ROMANA EN *CIMBELINO* DE SHAKESPEARE: CONSIDERACIONES DESDE EL GÉNERO

PRE-MODERN ENGLISH IDENTITY AND ROMAN OTHERNESS IN SHAKESPEARE'S *CYMBELINE*: SOME GENDER-BASED CONSIDERATIONS

IDENTITÉ ANGLAISE PRÉMODERNE ET AUTRETÉ ROMAINE DANS *CYMBELINE* DE SHAKESPEARE : QUELQUES CONSIDÉRATIONS DU POINT DE VUE DU GENRE

Andrea Bibiana Puchmüller
Doctora en Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
Profesora adjunta exclusiva, Cátedra de Literaturas Anglófonas, Departamento de Artes, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
Av. Ejército de los Andes 950, D5700 BPB, San Luis, Argentina.
puchmuller@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-5683-2856>

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es caracterizar el drama *Cimbelino* de Shakespeare con base en ciertos aspectos propios del género histórico romano shakespeareano, a través de los cuales se manifiestan diversas tensiones entre la identidad inglesa premoderna y el *ethos* romano, tomado como modelo imperialista por la Inglaterra jacobina e isabelina. El análisis de la obra se aborda, por un lado, desde una perspectiva histórico-revisionista acerca de la Inglaterra premoderna, y por otro, desde el andamiaje idiosincrático del drama romano de Shakespeare. Se concluye que *Cimbelino* despliega una irónica dialéctica entre el doble canon del *ethos* romano, *romanitas* y *pietas*, posicionándolo como contradictorio y perjudicial para la salud del organismo político y social. La Roma de Shakespeare en *Cimbelino* representa todo lo contrario al modelo romano idealizado por la propaganda imperial isabelina en su proceso de construcción de la *poiesis* nacional.

Palabras clave: ethos romano; identidad inglesa; drama histórico romano; *Cimbelino*; Shakespeare.

ABSTRACT

This paper aims at characterizing Shakespeare's *Cymbeline* relying upon some aspects featured by Shakespearean Roman history genre, as those reveal various tensions between the English premodern identity and the Roman ethos, which was considered an imperialist model by Jacobean and Elizabethan England. This analysis is carried out from a revisionist historical perspective of premodern England, and from the idiosyncratic framework of Shakespearean Roman history plays. It is concluded that *Cymbeline* displays an ironic dialectics between the double canon of Roman ethos, *romanitas* and *pietas*, positioning it as contradictory and detrimental for the social health of the body politics. Shakespeare's Rome in *Cymbeline* represents the contrary to the idealized model used by Elizabethan imperial propaganda in the process of construction of their national *poiesis*.

Keywords: Roman ethos; English identity; Roman history play; *Cymbeline*; Shakespeare.

251

Received: 2018-07-09 / Accepted: 2019-09-04 / Published: 2020-01-28
<http://www.doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a12>

RÉSUMÉ

L'objectif de ce travail est de caractériser le drame *Cymbeline* de Shakespeare en analysant certains aspects du genre historique romain du poète anglais, aspects qui révèlent diverses tensions entre l'identité anglaise prémoderne et l'éthos romain pris comme modèle impérialiste par l'Angleterre Jacobéenne et Elisabéthaine. L'analyse de l'oeuvre est abordée d'une part, depuis une perspective historique révisionniste sur l'Angleterre prémoderne et d'autre part du point de vue de l'esprit idiosyncratique du drame romain de Shakespeare. On conclut que *Cymbeline* déploie une ironie dialectique entre le double canon de l'éthos romain, romanitas et pietas, en le présentant comme contradictoire et nuisible à la santé sociale de l'organisme politique. La Rome de Shakespeare dans *Cymbeline* s'oppose au modèle romain idéalisé par la propagande impériale élisabéthaine pour construire la poiesis nationale.

Mots clés : éthos romain ; identité anglaise ; drame historique romain ; *Cymbeline* ; Shakespeare.

Introducción

El campo crítico shakesperiano, *Cimbelino* ([1623]1998) ha presentado problemas de clasificación. A lo largo de los años, se lo ha catalogado como: una comedia (Evans, 1960), la apoteosis de la comedia moral (Frye, 1968, p. 237), un romance (Alexander, 1979; Halio, 1992; Monney, 1992; Waller, 1992; Del Sapiro Garbero, 2016), una autoparodia (Bloom, 2001, p. 630), una tragicomedia (Ronan, 1995), una pieza híbrida (Piña, 2007, p. 15), un drama colonial (Heinze, 2016) y un drama histórico romano (Miola, 1983; Kahn, 1987; Lee, 2007). Desde el punto de vista estético, pero que indirectamente involucra el campo de los géneros discursivos, muchos estudiosos han maltratado esta obra por ser demasiado experimental y desplegar una estructura dramática despareja y descentrada (Piña, 2007, p. 9). Tal es el caso del doctor Johnson (1765), quien considera que

La obra tiene muchos sentimientos justos, algún diálogo natural y algunas escenas agradables, pero se logran a expensas de mucha incoherencia. Señalar lo loco de la ficción, lo absurdo de la conducta, la confusión de los hombres, los modales de diferentes tiempos y la imposibilidad de los acontecimientos en todo sistema de vida, sería desperdiciar la crítica en una imbecilidad sin consistencia, en faltas demasiado evidentes para detectarlas, y demasiado groseras para agravarlas. (p. 198)

Si se tiene en cuenta el cambio de paradigma (en términos de Kuhn, 1990) de la época de Johnson a la actual postmodernidad, sumado a nuevas miradas revisionistas del contexto histórico de *Cimbelino*, es factible constatar que “las incoherencias”, “lo absurdo”, los “diferentes tiempos” y “la imposibilidad de los acontecimientos” que con tanta intransigencia critica Johnson (1765), son precisamente factores determinantes del drama histórico romano,¹ y que distantes de ser “una imbecilidad sin consistencia”, crean un todo absolutamente coherente en *Cimbelino*.

1 Las otras obras shakesperianas que corresponden a este género son *Tito Andrónico*, *Julio César*, *Coriolano* y *Antonio y Cleopatra*.

En el mismo orden de cosas, los pocos críticos que estudian la obra como un exponente del drama histórico romano lo hacen desde otras perspectivas y tratan la idiosincrasia del género de manera tangencial. Un claro ejemplo es el estudio de Miola (1983) que, aunque sumamente esclarecedor en numerosos aspectos, concluye que *Cimbelino* reconoce la grandiosidad que fue Roma (p. 207), y que la seriedad de los anteriores esfuerzos romanos de Shakespeare, resultantes del permanente interés en el carácter y la política, conducen aquí a una arrogante despreocupación que tolera las inconsistencias, se abstiene del análisis político y pregoná sus propios artificios (Miola, 1983, p. 206).

En oposición a lo supuesto por Miola, en este trabajo se intentará demostrar que la Roma escénica del *Cimbelino* de Shakespeare dista de ser una Roma gloriosa y es, por el contrario, egoísta, contenciosa, cruel y hostil. Por otro lado, *Cimbelino* no se abstiene del análisis social o político, ya que la obra explora las tensiones que afloran del choque de dos culturas, la romana y la inglesa, y que se vinculan con la construcción de la identidad inglesa en el momento histórico de su escritura. De igual modo, las ‘inconsistencias’ que la obra ‘tolera’ según Miola, son desterradas por ciertas características del género, que funcionan para darle coherencia al mismo, y que develan que *Cimbelino* no es un drama vacío de análisis y posibilidad de reflexión crítica.

A partir de lo expuesto, este trabajo se propone caracterizar *Cimbelino* desde ciertos aspectos propios del género² histórico romano shakesperiano mediante los cuales se manifiestan diversas tensiones entre la identidad inglesa premoderna y el *ethos* romano tomado como modelo imperialista por la Inglaterra jacobina e isabelina. El análisis de la obra se aborda,

2 En este trabajo, el constructo de género discursivo se entiende fundamentalmente como un proceso dialéctico, fluido y dinámico, o paradigmático en términos kuhnianos (Kuhn, 1990); es histórica, cultural y socialmente determinado, es decir, conlleva marcas del proceso y del contexto de producción, y constituye una opción del escritor dentro de un marco de posibles (Todorov, 1976; Bazerman, 1994; Lukács, en De Aguiar e Silva, 2005).

por un lado, desde una perspectiva histórico-revisionista acerca de la Inglaterra premoderna, y por otro, desde el andamiaje idiosincrático del drama romano de Shakespeare.

La Inglaterra premoderna: formación de su *poiesis* nacional

254

Críticos como Tillyard (1943) y Spenser (1957) han caracterizado la premodernidad inglesa (reinados de Isabel I, 1558-1603, y de Jacobo I, 1603-1625) como un universo político y cosmográfico en el que hay un lugar para cada cosa y cada cosa tiene su lugar; un cosmos minucioso, jerarquizado e idealmente racional. Además, la historiografía tradicionalista ha calificado los reinos de Isabel y Jacobo como etapas de gran esplendor cultural, social y político (Halliday, 1985). Sin embargo, una nueva generación de historiadores y críticos literarios pertenecientes a nuevas tradiciones historicistas han cuestionado esa visión monológica del Renacimiento inglés. Greenblat (1988), Pieters (2001), Asquith (2005), entre otros, destacan que es una concepción que no da lugar al conflicto y fracasa en ver que toda cosmovisión histórica contiene un número de contradicciones fundamentales que inevitablemente la convierten en un territorio de apremios políticos e ideológicos. Además, señalan que la postura histórico-tradicionalista restringe su discusión de la cosmovisión colectiva del período a las concepciones de una cierta élite: "El núcleo erudito que dictaminaba las creencias vigentes de la época isabelina" (Tillyard, 1943, p. 29). Esta discusión por lo tanto excluye otras voces que pudieron dar lugar al disenso y a la diferencia.

Los isabelinos de la Inglaterra premoderna sufren un profundo proceso de autodefinición y de construcción de su idiosincrasia, en el cual los valores impuestos por el reinado isabelino y su iglesia son triangulados con los valores de otros sistemas culturales, sociales, filosóficos y políticos —como el Renacimiento, el humanismo, el neoplatonismo, el hermetismo, etc.— conjuntamente con el legado innegable del pensamiento medieval, que les permiten elaborar y entender su identidad nacional en relación con ellos mismos y con el resto de Europa.

El resultado de este proceso de construcción de identidad es un continuo devenir dialéctico, un proceso que Pieters (2001, p. 42) describe como una formación activa (*autopoiesis*) y una pasiva, un *ser formado*.

La idiosincrasia de la Inglaterra premoderna está sin duda condicionada por la preocupación isabelina por su ascendencia imperial, que encuentra en el antiguo imperio romano un modelo de alteridad para consolidar su autorrepresentación y su *ethos* político y social. La historia romana no implica simplemente *un* pasado para los isabelinos; es el pasado (Hunter, en Lee, 2007, p. 406). El mito de la conexión británico-romana, formulada en el romance medieval de Arturo, es deliberadamente promocionado y divulgado por la monarquía de los Tudor, especialmente después de la asunción de Enrique VIII. En la apropiación de la creencia de que Gran Bretaña habría sido fundada por el legendario Bruto, los ingleses llegan a definirse a sí mismos como legítimos descendientes del imperio romano (Lee, 2007, p. 406). En consecuencia, la antigua Roma provee el modelo perfecto para encauzar los sentimientos nacionalistas e imperialistas de la Inglaterra isabelina; representa el "Otro", un mundo temporalmente remoto imbuido también de los principios de *discordia concors*, civilizado y brutal, secular y pagano, poderoso y trivial. En este sentido, Ronan (1995, p. 12) acentúa los inescapables contrastes entre el orden y el desorden romano, entre la dedicación romana a las artes —arquitectónicas, literarias, políticas, militares— y el enredo romano con la barbarie y los poderes inhumanos. La racionalidad encierra, nutre, y perpetúa lo demoníaco, lo salvaje y lo bestial en la vida romana; y probablemente lo contrario también sea verdadero (Ronan, 1995, p. 12).

Durante el Renacimiento europeo y la Inglaterra isabelina, la antigua Roma³ es ampliamente exaltada por sus valores, normas e instituciones y se convierte en el modelo supremo de la civilización occidental. La Inglaterra premoderna toda está imbuida de

3 De aquí en adelante el término "Roma" será usado con el sentido de "Roma antigua" y no como la ciudad contemporánea al Renacimiento.

la *potestas* de Roma que el Renacimiento no duda en reconocer: paredes, fortificaciones, construcciones, monedas, estatuas, ciudades, etc. Además, se rescatan otras reliquias como tradiciones orales y escritos literarios, y la filosofía de Roma, su ley y sus disciplinas militares establecen los estándares de prestigio y excelencia. La historia de Roma se transforma en un mito, una forma de religión secular, inextricablemente conectada a los problemas históricos, filosóficos y humanos de cambio, crecimiento, evolución, revolución, decadencia, corrupción y muerte (Bondanella, 1987), problemas bastante similares a los que preocupan a la visión orgánica renacentista. Roma se presenta como *el mundo* y los romanos simbolizan lo mejor que el hombre puede llegar a ser, el hombre en su grado superlativo, el gobernante, el asesino, el estoico, el constructor, el forjador de palabras (Ronan, 1995, pp. 41-43).

Sin embargo, la visión de Roma como forjadora de una historia de esfuerzo artístico y humano sin paralelo es sin duda “una” de las facetas que la Inglaterra premoderna favorece en la construcción histórica del pasado. La historia de Roma es también una historia de crueldad, ambición y degradación moral. Fundada sobre el fraticidio, la ciudad ha sobrevivido de siglo en siglo saqueando, robando, conquistando, ocupando (Hibbert, 2005).

En el Renacimiento inglés también surgen otras voces, marginales, atenuadas y contrarias al estereotipo premoderno de Roma, que presentan a los romanos como “ladronzuelos en los asuntos extranjeros”, “presas de sus [propios] tiranos”, causantes de “discordia y disensión civil”, ambiciosos que se complotaban “en oscuros conventículos en contra de sus superiores” (Spencer, 1957, en Ronan, 1995, p. 45).

El teatro isabelino, como escenario discursivo de la época, también se convierte en un espacio para representar a Roma frente a una audiencia sumamente heterogénea. El teatro es un campo de batalla en el que una gran variedad de discursos opuestos se encuentran y negocian el uno con el otro; es un campo discursivo que abarcaba desde la erudición humanística hasta la historiografía (Kahn,

1987, pp. 8-9). Conscientes de la tensión entre Roma como construcción ideal, mitológica y utilitaria, y la Inglaterra renacentista, real y en formación de su idiosincrasia nacional, los dramaturgos se apropiaron de este dimorfismo y encuentran materiales para sus obras en cada fuente posible, constantemente experimentando y cruzando los límites genéricos (Lee, 2007, p. 404). Miola (1983, pp. 8-10) señala que detrás de este impulso de representar a Roma sobre el escenario, se esconde en realidad la necesidad utilitaria de establecer paralelos instructivos entre la historia antigua y la política isabelina. La necesidad de la Inglaterra premoderna no es, por lo tanto, conocer fiel y meticulosamente el pasado romano, sino interpretarlo como herramienta de alteridad a la luz de su contexto contemporáneo. El interés de Inglaterra de definirse a sí misma como una nación y como un imperio, y de establecer un cierto orden y seguridad social son algunas de las razones por las que los isabelinos buscan una cultura pasada con la cual identificarse. Inglaterra encuentra en Roma un espejo en el que la isla puede mirar su propia imagen, simultáneamente civilizada y bárbara (Steible, 2004, p. 17).

255

Andamiaje idiosincrático del género histórico romano shakesperiano

Hay rasgos distintivos que caracterizan el drama histórico romano de Shakespeare y lo diferencian de otros géneros del mismo dramaturgo. En primer lugar, el género romano shakesperiano alberga un cronotopo único y distintivo: Roma y su color local. Este tipo de drama histórico comienza siempre signado por el caos, la división y la inevitabilidad de la guerra. El argumento es dominado por la *crudelitas* romana y el elemento grotesco, irónico y satírico. En relación con las *dramatis personae*, estas son moldeadas por virtudes romanas: *pietas* y *romanitas*, y el destino del héroe es signado por seis fases procesuales: división, autodivisión, traición, autotraición, autoconquista y autodestrucción.

La visión de Roma que Shakespeare fabrica en sus obras se refleja en la configuración de un cronotopo propio y único para este género: Roma y su color local (su arquitectura, sus costumbres, su religión,

su retórica, etc.), y un tiempo histórico particular que varía en cada obra. Pero también la construcción de los cronotopos en el género se realiza desde la preocupación por los temas de la continuidad, la mutabilidad, la espiralidad y la circularidad histórica en el tiempo, así como por la posibilidad de la muerte y la resurrección cultural (Ronan, 1995, p. 7). Shakespeare construye a Roma como un potente símbolo de aspiración y control sobre la naturaleza y sobre el tiempo y como un ícono de la conquista histórico-temporal (Paster, en Ronan, 1995, p. 37).

El primer síntoma del género histórico romano es el de las grandes divisiones que ponen en evidencia la enfermedad del cuerpo cívico. Desde la escena inicial de cada una de las obras romanas, el organismo político-social aparece ya corrupto y enfermo, lo que denota que Shakespeare no se propondría caracterizar “cómo” empieza la enfermedad que atenta contra el organismo, sino qué sucede cuando la comunidad toda está enferma. Las vehementes divisiones conducen a la inevitabilidad de la guerra, que se traduce siempre en un conflicto bélico entre los miembros de una comunidad y en la inminente destrucción de la paz cívico-social. Este tema se presenta en cada una de las obras romanas mediante un proceso ascendente de inclusión que complejiza el género: la familia en *Tito Andrónico*, la ciudad en *Julio César*, el imperio en *Antonio y Cleopatra*, la *Res publica* y el enemigo en *Coriolano*, hasta llegar a la Bretaña romanizada en *Cimbelino*, que involucra a los distintos estamentos sociales, al estado y a Roma como el Otro.

La *crudelitas* romana (*sevicia*) también se constituye en un instrumento de ataque al cuerpo cívico. El discurso de la crítica al respecto se ha centrado en hacer énfasis en el elemento sangriento en *Tito Andrónico*, calificando a la obra como demasiado cruenta y sensacionalista, y al mismo tiempo en minimizar la *crudelitas* en el resto del *corpus*, con el objetivo de responder a algo más limpio, más literario y más decoroso que las verdaderas obras sangrientas como se verían en el escenario. Las instancias de violencia, de crueldad y de desmembramiento adquieren importancia en este género, ya que contribuyen a demarcar la naturaleza predatoria de los romanos

de Shakespeare y a subrayar de manera más enfática el contraste entre *ethos* y *praxis* romana, los cuales se develan como instancias análogas al desmembramiento del organismo social (Ronan, 1995). La diferencia radica en que los casos de violencia son puramente miméticos en *Tito Andrónico*, mientras que en el resto de las obras se entremezclan en la mimesis y en la diégesis. Hay muchas instancias que Shakespeare decide no representar, pero que al ser verbalizadas contribuyen igualmente a la configuración de la *crudelitas* romana, a la destrucción de la unidad social y a la representación de Roma como una jungla de tigres.

El elemento grotesco, satírico e irónico es también un aspecto idiosincrático de este género (Ronan, 1995, pp. 4-5). La antigüedad clásica, generalmente estereotipada y simplificada por el mundo isabelino y renacentista como decorosa, seria y honorable, tiene para Shakespeare una connotación grotescamente cómica. Shakespeare imbuye sus obras romanas de una visión dolorosamente burlesca, carnavalescamente dolorosa y patéticamente absurda, e instala sobre el escenario momentos que descuellan en ironía, exageran lo grotesco y pasan repentinamente de lo sublime a lo prosaico y ridículo.

El drama romano dramatiza las consecuencias de las fallas en la comunicación y propugna por la importancia del diálogo como fuerza social cohesiva para el bienestar del organismo. Son, por lo tanto, las relaciones dialógicas las que este género preconiza por sobre el monologismo. El soliloquio, tan importante en la tragedia como recurso que permite acceder a la conciencia y la psíquis del héroe, desaparece o es prácticamente inexistente en el drama histórico romano. Este género casi no hace uso de soliloquios, apartes o diálogos personales en los momentos cruciales en que la lucha interna es más intensa. El yo esencial del protagonista aparece subyugado al yo social de la comunidad de la cual es parte constitutiva, y, por lo tanto, la comunicación interpersonal pasa a ser una función más importante que la introspección. El soliloquio es aquí reemplazado por el diagnóstico, la evaluación y la opinión, entendidos como el análisis de la

naturaleza de una situación o condición, pero siempre desde intereses personales (Puchmüller, 2007). Por lo tanto, la diagnosis sirve justamente como instrumento dramático para explorar la visión de cada uno de los personajes, visión que se caracteriza por ser parcializada y limitada por el prejuicio, la ignorancia, el oportunismo o la individualización.

Por otro lado, la identidad de los personajes del drama histórico romano shakespeareano se construye a partir de aquellos valores que inspiraron al antiguo estado romano, en particular, aquellos que definían la esencia del ser romano: *romanitas* y *pietas* (Reale y Antiseri, 1999). *Romanitas* implica el ideal romano del ciudadano trabajador, frugal, hombre práctico, extremadamente valiente y capaz de arriesgar su propia vida en nombre de Roma (Thomas, 1991, p. 13). De acuerdo a este ideal, la personalidad del romano debe conjugar una serie de virtudes, tales como honestidad, valor, rectitud, entereza, fortaleza, constancia y honor (Ingledeew, 1971, p. xiii). *Pietas* se refiere al código de conducta del romano para mantener la unidad y la salud del estado como un todo orgánico (Lewis y Short, 1958). Implica deber, devoción y, simultáneamente, sugiere: amor y honor hacia la familia, devoción para con los amigos y el entorno social, devoción y servicio al Estado, y amor y respeto por los dioses (Thomas, 1991, p. 13).

Tales ideales romanos se conjugan en este género sobre todo en la figura del héroe trágico. La tragedia en el género romano shakespeareano se mueve de un drama externo (el organismo social) a un drama interno (el héroe), desde el cuerpo político de Roma hacia el cuerpo político de Tito Andrónico, Bruto, Coriolano, Antonio, Cleopatra y Cimbelino. En este género hay un movimiento hacia una internalización. El destino del protagonista inmerso en el organismo social está siempre delineado por las siguientes fases: división, autodivisión, traición, autotraición, autoconquista y autodestrucción (Puchmüller, 2007). A la división de la sociedad que se manifiesta desde el principio en el drama romano le sigue siempre la autodivisión del héroe.

El héroe se desgarra por la falta de conocimiento de sí mismo y por la tensión entre su vida pública y privada. Su caracterización no se desarrolla en torno al canon occidental y cristiano, en el que la dualidad del individuo es de sus vicios y virtudes.

En la Roma de Shakespeare, la dualidad del héroe aparece en relación con el canon de la cultura romana: afectuosa bondad por un lado (*pietas*) y destreza bélica y valor por el otro (*romanitas*). De acuerdo a este canon, un individuo es honorable cuando puede aliar ambos atributos. Por esta razón, la preocupación por el honor surge como un tema específico de este género y no de otros. El conflicto del protagonista reside en no saber cómo reconciliar ambas virtudes, que se mantienen separadas hasta el final. La traición emerge luego de la fragmentación del héroe, quien al ser engañado por algún individuo o grupo de su comunidad se traiciona a sí mismo y distorsiona su propia naturaleza. Más adelante, cuando se percata de su error y del daño que ha causado a su comunidad, el héroe atraviesa una fase de autoconquista, aunque este movimiento se logra mediante su autodestrucción. Esta faceta del destino del héroe culmina con su propia muerte. El suicidio en este género se lleva a cabo como mecanismo de restablecimiento de la salud del organismo social. Los individuos se extirpan del cuerpo cívico como un acto de misericordia. Sin embargo, este acto de piedad llega demasiado tarde y es suicida.

Cimbelino

En *Cimbelino*, el último drama romano de Shakespeare, el dramaturgo da un giro abisal a su perspectiva cronotópica. De la familia en *Tito Andrónico*, la ciudad en *Julio César*, el imperio en *Antonio y Cleopatra*, la *res publica* en *Coriolano*, se mueve a la Bretaña romanizada en *Cimbelino*. Roma se transforma en el Otro, son los britanos quienes miran ahora a los romanos y también se miran a sí mismos. Sin embargo, la Bretaña romanizada se parece en demasiado a la antigua Roma del canon shakespeareano: el cuerpo cívico es castigado por el caos, los individuos se mueven por motivos egoístas, la percepción de los individuos está signada por el diagnóstico, la

guerra se torna inevitable, y al final deviene la síntesis, que es irónica y cuestionable. Las instancias de violencia y de descuartizamiento permanecen, la red de relaciones sociales domina el escenario y los valores romanos de *pietas* y *romanitas* siguen siendo una preocupación para el *ethos* de los britones. Asimismo, la visión cíclica del tiempo, con el objetivo de dramatizar la conquista del mismo, también se materializa en *Cimbelino*.

Sin embargo, hay un elemento de las obras romanas shakesperianas anteriores que se maximiza velementemente en este drama: la sátira. *Cimbelino* es una secuela natural de los dramas romanos, pero al mismo tiempo es una visión satírica de los mismos. Bloom (2001) considera a *Cimbelino* como una autoparodia de la carrera dramática de Shakespeare, e identifica correspondencias irónicas con otras obras tales como *Macbeth*, *Romeo y Julieta*, *Otelo*, *El rey Lear*, entre otras, aunque sorprendentemente no reconoce ningún eco con los dramas romanos.

258

Por su parte, Miola (1983) descubre numerosas resonancias de *Tito Andrónico*, *Julio César*, *Antonio y Cleopatra* y *Coriolano* en *Cimbelino*, pero no las interpreta como ironías. Partimos de la hipótesis, entonces, de que *Cimbelino* repite las características del resto del corpus de manera satírica, construyendo una Bretaña romanizada que despliega el mismo *ethos* que sus colonizadores, creando así una perspectiva de rechazo hacia sus valores implícitos. En *Cimbelino*, Shakespeare ironiza la grandiosidad de Roma, reconociendo su triunfo en el tiempo y en la historia, no como un modelo de imitación socio-cultural, sino como un modelo digno de crítica.

Cimbelino transcurre durante los gobiernos del emperador Augusto César en Roma y del rey Cimbelino en Bretaña, en el siglo I de la era cristiana. La mayor parte de la acción se concentra en Bretaña, pero “la presencia de Roma, literal y espiritual, es invasiva” (Bergeron, 1980, p. 32). Los cronotopos de la obra se definen mediante la intertextualidad, y su función es enfatizar la mutabilidad de la historia en el tiempo. Mediante la unión del argumento de *Cimbelino* con otros cronotopos

romanos, la obra crea la ilusión de retorno histórico en el que subyace el *ethos* de Roma como potencia colonizadora. En un ensayo sumamente esclarecedor, Bergeron (1980) establece la historicidad romana de *Cimbelino* y examina las analogías existentes entre la vida del emperador Augusto y el argumento de la obra shakesperiana, basándose en las fuentes que inspiraron al dramaturgo para escribir *Cimbelino*.

La caracterización de muchos personajes revela una posible deuda de la historia romana con fuentes históricas; Shakespeare probablemente intentó que imagináramos que Augusto es un análogo de Cimbelino (Bergeron, 1980, p. 36). Al igual que el rey britón, Augusto tiene una hija (Julia) que lo ha decepcionado por su libertino comportamiento libertino, lo que lo lleva a exiliarla por veinte años. El nieto de Augusto se llama Póstumo y es exiliado a una isla para entrenarse en las artes de la guerra. La esposa de Augusto, Livia, es una reina maldada y manipuladora. Divorciada de su primer marido, se casa con Augusto y lo obliga a adoptar a su hijo Tiberio, con la intención de convertirlo en heredero del trono imperial. Además, las crónicas históricas están repletas de referencias al uso habilidoso de Livia con ciertas drogas para causar la muerte a sus supuestos enemigos. Ciertamente, los ecos intertextuales son asombrosos. La historia de Roma y de su emperador Augusto César se repiten en el argumento de *Cimbelino*, esta vez en Bretaña.

Otra instancia que no es señalada por Bergeron (1980) y que contribuye al mismo efecto, es la mención de Julio César por Cayo Lucio, cuando le recuerda a Coriolano el origen del tributo que deben pagar a Roma:

Cuando Julio César —cuyos recuerdos todavía
Viven en los ojos de los hombres y siempre serán tema
Para los oídos y las lenguas— estuvo en Britania
Y la conquistó, Casibelan tu tío,
Famoso por las alabanzas de César tanto como
Por sus hazañas, que las merecían, para él
Y sus sucesores concedió a Roma un tributo (ci, iii,
i, 3-9)

El cronotopo histórico de Julio César, tal como lo presenta Lucio, impone una imagen del poderío de

Roma como conquistadora de Bretaña, y simultáneamente una imagen de la ubicuidad de Roma como conquistadora del tiempo; César ha persistido y persistirá en la historia. La reina, esposa de Cimbelino, intenta minimizar la estirpe de César: “Una especie de conquista/ hizo César aquí, pero no fue donde se jactó/ diciendo “Vine, vi y vencí” (CI, III, i, 22-24). Sin embargo, al mencionar la célebre frase de su enemigo, la escena se transporta al cronotopo de la batalla de Zela (Fletcher, 1968, p. 92) y revive la celebridad y la destreza militar con la que César obtuvo la victoria. La ubicuidad y el poderío imperial de Roma es asimismo verbalizado por Cimbelino: “La ambición de César/ que se hinchó tanto que casi extendió/ los costados del mundo, contra toda ley,/ nos puso un yugo” (CI, III, i, 49-52).

Asimismo, el exilio de Póstumo, de la Bretaña del siglo I a la Italia renacentista, condenado por la crítica como inconsistente, es un ejemplo más del poderío romano en el tiempo, que por medio del cambio de cronotopo adquiere la connotación de ahistoricidad, pues permanece invariable a lo largo del tiempo. El cronotopo britano caracterizado como netamente romano es evidencia del “retorno histórico” (Ronan, 1995, p. 32) de Roma. Y al transportar la unidad espacio-temporal a la Italia del Renacimiento, el “retorno” se intensifica más notoriamente. La Italia del siglo XIV es la cuna del renovado interés por la cultura clásica griega y romana. Por medio de este cronotopo, la obra no hace más que enfatizar la idea de la circularidad, el triunfo romano sobre la temporalidad y la proyección de su sombra incluso en el período moderno (Ronan, 1995, p. 32). Así, el cronotopo que Shakespeare construye en *Cimbelino* se destaca por su complejidad: es una fusión de la Bretaña romanizada, la Roma augusta, la Italia renacentista, ecos del pasado romano y elementos atemporales. Esta complejidad hace que “El flujo espiralado y ondulado de la continuidad histórica romana se haga compatible con el sentido de la vida de Inglaterra” (Ronan, 1995, p. 33), de una Inglaterra que demuestra estar todavía en el borde del imperio romano.

Por otra parte, el *ethos* de los britones de *Cimbelino* se asemeja al de los romanos de *Tito Andrónico*, Julio

César, *Antonio y Cleopatra* y *Coriolano*. El código de conducta britón permanece delimitado por los mismos constructos: honor, fama, masculinidad y belicosidad, heredados de sus conquistadores. El padre de Póstumo “... ganó su prestigio guerrero/ luchando contra los romanos con Casibelan” (I, i), y sus hijos “... a lo largo de las guerras sucesivas/ murieron con las espadas en mano” (I, i). Asimismo, Cimbelino reconoce su formación militar bajo la tutela de Augusto y acentúa la defensa del honor que él mismo le transmitió: “Tu César me hizo caballero, pasé en gran medida/ mi juventud bajo él; de él recogí mi honor/ que, si quiere arrebatarme ahora/ me corresponde defender a ultranza” (III, i). La *virtus* de los antepasados britanos se corresponde con el valor romano, pero también con la *superbia*: “... el famoso Casibelan, que estuvo una vez a punto/ —oh variable fortuna— de dominar la espada de César/ hizo brillar fuegos de festejo en la ciudad de Lud/ y los britanos se hincharon de valor” (III, i).

Roma deviene en el Otro, superior y émulo a la vez, que presenta un modelo para la propia configuración del *ethos* de los britones. En *Cimbelino*, la identidad nacional británica se forma por la interacción de los invasores romanos con la tierra nativa (Mikalachki, en Kahn, 1987, p. 163). Sin embargo, la instancia más importante de interacción en la obra adquiere características satíricas. El enfrentamiento bélico entre la armada romana y el pueblo britón se convierte en una sátira de las espectaculares batallas de las obras anteriores. El despliegue de fuerzas romanas es magnífico:

Capitán: ... las legiones acantonadas en Galia
Según vuestras órdenes han cruzado el mar.
Os aguardan con naves aquí en el puerto de Milford.
Están esperando órdenes. (CI, IV, ii)
Lucio: ¿Qué sabemos de Roma?
Capitán: El senado ha movilizado a los habitantes
Y caballeros de Italia, espíritus bien dispuestos
Que prometen noble servicio (CI, IV, ii, 333-340)

Y sin embargo, en una grandiosa muestra de valor, los romanos son derrotados por “Dos niños, un paso, y un viejo en la segunda infancia” (V, iii) de Bretaña. La batalla, por medio de un relato absurdo, adquiere la connotación de un juego de niños con

tintes de leyendas hercúleas. Resulta cómico imaginarse a las arriesgadas legiones romanas enfrentarse a un anciano y dos débiles jovencitos:

... un viejo soldado... que merecía una fama
tan larga como la vida que atestigua su blanca barba.
(v, iii)
... dos jovencitos —muchachos más aptos para
dedicarse
... a juegos de niños que para cometer matanza
semejante
con caras tan lindas como las de damas. (v, iii)

Al mismo tiempo, el relato enfatiza con una exageración cómica el valor del trío britón, digno de una leyenda heroica: “Estos tres, que parecían tres mil por sus muchas acciones” (v, iii) “... empezaron a mirar por el camino donde venían/ y a hacer gestos de leones hacia las picas de los cazadores./ Entonces súbitamente el perseguidor se detuvo, se retiró” (v, iii). Irónicamente, el ejército de Augusto César es derrotado en un paso estrecho: “flamearon gallinas/ donde antaño ondearon águilas” (v, iii). De esta manera, el águila, símbolo del valor y el orgullo romano, se suplanta grotescamente por el de la gallina. Con respecto al simbolismo del águila, Ronan (1995) destaca que:

La tendencia a visualizar a los romanos nobles como águilas no puede evitar ser acentuada por el uso de ese pájaro como tótem —símbolo apto de la envidia, la crueldad, el dominio y el orgullo así como también de otras cualidades más estoicas y regias [...] Ninguna imagen del orgullo romano es mejor que la del águila porque combina el lado condenable de Roma, salvaje y tiránico, con una vislumbre de sus aspectos más admirables. Debido a que esta ave vive del destrozo de presas, se convierte en... un modelo dudoso para los gobernantes y sus gobiernos. Debido a que se eleva por sobre el resto de la vida terrestre, el águila connota aspiraciones majestuosas y blasfemas. (pp. 111-112)

En *Tito Andrónico, Julio César, Antonio y Cleopatra* y *Coriolano* Roma se perfila como un animal predatorio, ícono de todos los valores representados por el águila. En *Cimbelino*, la sátira destruye este simbolismo, degradando a Roma al nivel de un animal gallináceo, perteneciente al grupo de aves que no vuelan y de connotación cobarde. Por lo tanto, *Cimbelino* se mofa de la derrota de los romanos por

los britones al convertirla en un episodio burlesco y al mismo tiempo al despojar a los romanos de su *ethos* ancestral. Irónicamente, la profecía del adivino romano sobre el fin de la guerra colapsa:

Vi al pájaro de Júpiter, el águila romana, volando
Desde el húmedo sur hacia esta parte del oeste,
Donde se desvaneció en los rayos del sol; eso indica,
Salvo que mis pecados hayan afectado mi adivinación,
Éxito para el ejército romano (v, ii, 348-352)

Enfatizando la derrota romana, el simbolismo del águila es anglicado en la obra y concedido a Póstumo: “Imogen: [...] un águila elegí/ salvándome de un cuervo” (i, i). En resumidas cuentas, Roma deviene una miniatura caricaturesca frente al ataque britón.

La exploración orgánica de la sociedad se mantiene intacta en *Cimbelino* ya que, en términos de Miola (1983, p. 24) la obra acentúa la necesidad esencial del mantenimiento y la restauración del orden, la estabilidad y la vida político-social civilizada en una serie de círculos concéntricos que se expanden ascendentes para incluir la familia, el hogar, la ciudad, la nación y el mundo. La multiplicidad de las relaciones propia del género histórico romano se dramatiza en *Cimbelino* mediante la construcción de tres argumentos paralelos: la separación y la reunión de marido y mujer, y de padre e hijos, y la defensa de Bretaña contra la invasión Romana.

La red social que se teje en la obra enfatiza la eficiencia o la incompetencia de cómo cada individuo satisface las necesidades de sus vínculos, ya sean familiares, de amistad, de camaradería o del estado (*pietas*). Los individuos de *Cimbelino*, britanos romanizados, presentan los mismos conflictos que los romanos en relación con la *pietas*. La intrincada red social hace posible que esos conflictos afloren en conexión con las características de los individuos para asegurar o malograr la estabilidad de la unidad social. Al igual que en el resto de los dramas romanos, al comienzo de la obra el organismo aparece convulsionado, en este caso por la *impietas* de los britanos hacia la institución de la familia. Cimbelino, como Tito Andrónico, sacrifica los valores filiales hacia

su familia a favor de los requerimientos de su reino. Prioriza el asunto de la sucesión al trono subvirtiendo así su rol protector como *paterfamilias*. Salvajemente sentencia a Póstumo al exilio y envía a Imogen a prisión, imaginando un cruento destino para su hija:

¡Tú ente abyecto, vete ya, fuera de mi vista!
Si después de esta orden infieres a la corte
Tu indignidad, has de morir. Fuera,
Veneno eres para mi sangre. (ci, i, i, 124-127)
Criatura desleal,
Tú que mi juventud deberías restaurar
Sumas, en cambio, un año a mi edad. (ci, i, i, 132-134)
[...] fuera con ella y encerradla ya. (ci, i, i, 152-153)
[...] que languidezca (ci, i, i, 157-159)

La falta de *pietas* de la reina se revela por medio de su hipocresía y su oportunismo ya que sus únicas intenciones son casar a su hijo con Imogen para asegurarse un lugar en la familia real. Al igual que Demetrio y Quirón en *Tito Andrónico*, Cloten es además de impío, un príncipe vanidoso, violento, vengativo y libidinoso que al ser rechazado por Imogen planea violarla (Miola, 1983, p. 209). Incluso la *impietas* de Yaquimo se convierte en una amenaza para la familia, ya que recurre a métodos retorcidos para ganar la apuesta que ha hecho a Póstumo acerca de la castidad de Imogen. A las diferentes agresiones hacia la institución familiar, se suma el inminente ataque al estado: Cimbelino se rehúsa a pagar el tributo a Roma, lo que implica “guerra y confusión/ en nombre de César” (ci, iii, i, 66). A partir de este comienzo, los ataques al organismo, tanto a la familia como al estado, continúan agravándose. De hecho, hay trece personajes importantes que están involucrados en no menos de veinticinco complicaciones del argumento (Hosley, 1968, p. 24).

En la red de relaciones que se establecen en *Cimbelino*, se entrelaza también el destino del protagonista trágico. Póstumo ironiza el destino del héroe trágico romanizado. La sátira que se transmite por medio de la construcción del destino de Póstumo expone los defectos del código de ética romana por medio de la imitación de los mismos o mediante el contraste. El efecto satírico en el destino del héroe se logra entonces a través de

modos de presentación y representación, más que mediante una condena explícita y directa. Póstumo Leonato es el *summum* de la *romanitas* y la *pietas* anglificadas: “Alguien muy querido y elogiado:/ un ejemplo para los jóvenes; para los maduros, / un espejo adonde confrontarse y para los ancianos,/ un hijo donde apoyar su vejez” (ci, i, i, 47-50).

Al igual que otros héroes romanos, Póstumo es heredero de una tradición de honor y excelencia militar (Miola, 1983, p. 210). Hijo de un prestigioso guerrero, es asociado con la imagen del águila romana. Traicionado por su entorno y condenado al exilio, Póstumo se traslada a Roma. Miola (1987, p. 210) observa que su tierna partida difiere ampliamente de las despedidas de Bruto y Porcia, César y Calpurnia, Coriolano y Virgilia, donde los hombres severamente subordinan la emoción privada al deber público. Ni siquiera Póstumo recuerda aquí a Basanio o Antonio, quienes valientemente afirman su derecho a amar con sus espadas. Esto ocurre justamente porque Póstumo, como héroe romanizado, satiriza el destino de los héroes romanos shakespeareanos exponiendo sus debilidades y sus vicios, en este caso por contraste, ya que en su despedida de Imogen el despliegue de genuinas protestas de amor expone el ridículo de las frías separaciones de los dramas romanos anteriores mencionadas por Miola.

Por otra parte, no es casual que el héroe se traslade a Roma, madre devoradora de sus ciudadanos y sus enemigos, ya que es en Roma donde significativamente deviene el comienzo de su autodivisión. Al igual que en el resto de los héroes romanos, la dualidad de Póstumo surge en relación con su afectuosa bondad, por un lado, y su destreza bélica y valor, por el otro. Se involucra en una discusión sobre la fidelidad de las mujeres y apuesta sobre la castidad de Imogen. Así, la integridad que lo ha caracterizado comienza a tambalear. Su honrado amor y su rectitud moral no se condicen con el comentario mediante el que equipara su cariño por Imogen con el amor por lo material, y la sarcástica acotación de Yáquimo acentúa la ambivalencia:

Póstumo: La alabé tanto como la valoraba; lo mismo hago con mi piedra.

Yáquimo: ¿En cuánto lo valoráis?

Póstumo: Más que todo lo que hay en el mundo.

Yáquimo: O su dama sin parangón está muerta o la supera el anillo (CI, I, iv, 81-85).

El tratamiento que se da al tema de la castidad en la conversación entre los hombres, equiparándolo con el de la posesión del anillo, convierte a esta virtud en una propiedad. Así como la castidad de Lavinia en *Tito Andrónico* es propiedad de su padre (Kahn, 1987, p. 160), Póstumo parece erigirse en 'propietario' de la virtud de Imogen, intensificando el rol patriarcal romano. Incluso el apostar sobre la castidad de su amada lo lleva a configurarse como un hombre arrogante, constante como César ("Yáquimo: ¿Y los dioses os la dieron? Póstumo: Y por gracia de ellos, la conservaré", CI, I, iv, 91), soberbio y dominante ("Vuestra Italia no contiene a ningún cortesano tan apuesto que supere la honra de mi amada", CI, I, iv, 100-101). La apuesta sobre la fidelidad de Imogen contribuye además a acentuar la masculinidad, la virilidad y el coraje marcial de Póstumo: "Si no lográis seducirla, y no podéis/ demostrarlo lo contrario, tendréis que responderme/ con la espada" (CI, I, iv, 167-170), valores elogiados por el código de *virtus* romano. De esta manera, el tratamiento de Shakespeare de la tradicional historia de la apuesta expone a Póstumo de manera negativa (Swander, 1964, p. 163).

La autoraición del héroe deviene cuando Póstumo se convence de que Imogen lo ha traicionado y le ha sido infiel. Su reacción frente a la magnitud de la revelación, ("¡Oh, si estuviera aquí, para arrancarle miembro a miembro!", CI, II, iv, 148), expone una naturaleza que es contraria a sí mismo. Su afectuosa bondad y su honorabilidad se sustituyen por sus deseos de venganza. Irónicamente, Shakespeare le concede a Póstumo la posibilidad retrospectiva que ha negado a sus otros héroes romanos: un verdadero soliloquio. Bloom (2002, p. 613) lo califica como "demasiado fuerte para Póstumo", y esto se debe a que el soliloquio no tiene cabida en el drama social, ya que impone una matriz que va más allá de la caracterización del héroe en relación con su comunidad. Bloom (2002, p. 613) también pregunta: "¿Por qué atribuye Shakespeare este exabrupto terriblemente antipático a Póstumo?". Teniendo

en cuenta la idiosincrasia del género, puede decirse que Shakespeare lo incluye para satirizar la autoraición del héroe, ya que, en el soliloquio Póstumo, un hombre honorable y afectuoso, exagera sobremanera su papel de vengador. Es grotescamente cómico escuchar al amoroso Póstumo maldecir contra las mujeres:

Si encontrara la parte de mujer en mí [...] porque no hay impulso

Tendiente al vicio en el hombre que no provenga,

Como afirmo, de la mujer: si es concupiscencia,

Viene de la mujer; adulación, de ella; engaño, de ella;

Lujuria y malos pensamientos, de ella; venganza, de ella;

Ambición, codicia, orgullos cambiantes, desdén,

Deseos vanos, calumnias, mutabilidad,

Todas las faltas que puede nombrar la tierra, no,/Que el infierno conoce, son de ella (CI, II, v, 22-28)

Exageradamente, su rol de vengador intenta transformarlo en asesino, un papel para el que ciertamente su naturaleza identitaria no está preparada. Movido por sus deseos de venganza (*impetas*), escribe una carta a su amigo Pisanio, instruyéndolo acerca de cómo matar a Imogen.

La sátira al héroe romano continúa durante el proceso de auto-conquista del protagonista trágico. Póstumo logra la restauración de su *virtus* mediante un sincero arrepentimiento del daño causado a Imogen y a su comunidad: "Britania, es suficiente que a tu dama haya matado; paz/ no te inferiré más heridas" (CI, V, I, 20-21). Lo grotesco de la escena radica en que Póstumo predica su arrepentimiento vestido de soldado romano, pero a diferencia de tal, decide luchar como un desconocido: "Desconocido, ni odiado, ni compadecido,/ de cara al peligro me entregaré" (CI, V, I, 28-29). Contrariamente a lo que Póstumo decide, el *ethos* romano en las obras anteriores impulsa al héroe trágico a buscar el reconocimiento, la gloria y la fama por medio del valor militar. Por lo tanto, el ver a Póstumo vestido de romano, con un pañuelo ensangrentado en su mano, humildemente explicando que no busca el reconocimiento personal sino solo morir por su esposa resulta cómico y sarcástico a la vez. Durante la despiadada batalla ("Los amigos matan a los amigos y

el desorden es tal/ cual si la guerra tuviera los ojos vendados", CI, v, ii, 15-16), Póstumo lucha contra Yáquimo, a quien vence, desarma y deja ir. La mimesis se convierte en una ironía situacional, ya que surge una marcada disparidad entre expectativa y realidad, entre lo que ocurre y lo que se espera. De acuerdo a la ética romana, la realidad de la batalla exige el enfrentamiento y la muerte, pero no contempla la piedad y el perdón.

Sin embargo, Póstumo decide violar el código al actuar discrepantemente. La decisión de Póstumo satiriza la decisión de Antonio de retar a Octavio "a un combate personal" (Shakespeare, *Antonio y Cleopatra*, IV, i, 3) hasta que uno muera. El héroe britano se reconcilia así con su naturaleza original, recuperando su dignidad, su integridad y su nobleza. Kahn (1987, p. 168) señala que la prueba de la *virtus* del héroe es su sorprendente perdón a Imogen sin prueba de su inocencia; cuando decide dar su vida en batalla por ella, todavía cree que ella le ha sido infiel con Yáquimo. Póstumo busca morir en manos de los britanos disfrazándose de soldado romano. Al igual que para Antonio y Cleopatra, la muerte para Póstumo implica una especie de redención: "Para mí, la muerte es el rescate" (CI, v, iii, 80). Apresado y esperando su condena, reflexiona nuevamente vestido en ropas romanas, expresando un sincero dolor y ofreciendo su vida por la de su amada:

Por la querida vida de Imogen tomad la mía,
Aunque no tan preciosa es una vida; vosotros la
acuñásteis.
Entre los hombres, no se pesa cada moneda,
Y aunque liviana, se la toma por la imagen;
Tomad la mía, que la vuestra imita. Y así, grandes
potencias,
Si aceptárais esta transacción, tomad esta vida
Y cancelad las frías obligaciones. Oh, Imogen,
A ti te hablaré en silencio. (CI, v, iii, 22-29)

La ironía expone una vez más la contradicción del exterior romano de Póstumo con los valores que pregonaba en su prisión, "una capacidad britana para la humildad y el crecimiento espiritual" (Miola, 1983, p. 228). Este momento de reflexión sobre la vida y la muerte y del triunfo redentor del héroe funciona como un preámbulo para la destrucción o la

autodestrucción de Póstumo. Sin embargo, la ironía del argumento establece un giro grotesco una vez más: la aparición de los fantasmas de la familia Leonato que suplican a Júpiter por la vida de Póstumo. La caracterización de la familia es netamente romana. El padre Sicilio está vestido de guerrero y rescata los valores de la fama y la gloria obtenida por el valor militar de su hijo: "Un gran carácter, como en sus antepasados, modeló su materia/ tan bien, que mereció la alabanza del mundo" (CI, v, iii, 39-40). Los hermanos también enfatizan su propio coraje militar: "... luchando por nuestro país caímos con valor y fuimos muertos/ por mantener con honor nuestra lealtad y el derecho de Tenacio" (CI, v, iii, 53-54). La madre invoca a Lucina, diosa romana de los nacimientos, para rememorar el parto doloroso de Póstumo, "un poderoso recordatorio del fuerte principio de control patriarcal" (Kahn, 1987, p. 168) que domina la escena. La aparición de los Leonato, a pesar de haber sido considerada como un aspecto típico del romance (Piña, 2007, p. 17), es netamente funcional al género histórico romano.

263

En primer lugar, la escena adquiere la connotación irónica característica del género, ya que nuevamente se contrapone el *ethos* romano, militar, valeroso y patriarcal, con los valores de la súplica y el perdón. En segundo lugar, contribuye a destacar los vínculos familiares y las constantes apelaciones a la genealogía que se dramatizan en el género. Y en tercer lugar, la escena es literalmente grotesca, al asemejarse a las imágenes de los *grottoes*, que combinaban imágenes romanas humanas con figuras sobrenaturales y animales. Los Leonato, una familia britana y romanizada, aparecen junto al dios Júpiter montado en un águila. Es una representación grotesca visual y conceptualmente, ya que a pesar de haber ofendido a Júpiter y de que el águila sagrada bajase como para tomarlos en sus garras, los Leonato son confortados con la seguridad de que Póstumo "... será el señor de la dama Imogen, y más disfrutará/ su felicidad a causa de su aflicción actual" (CI, v, iii, 79-80). Es grotescamente cómico ver que Júpiter, la principal deidad del panteón romano, montado en un águila, tótem de la ideología romana, intercede a

favor de los britanos. Si bien Bloom (2001, p. 628) difiere en la interpretación de esta escena, coincide en evaluarla como “bufonesca”, “absurda” y una “parodia de una parodia”.

En las obras romanas anteriores a *Cimbelino* el suicidio se dramatizó de acuerdo a la visión ética y estoica romana, como el camino a la recuperación de la dignidad del individuo, ya que la forma de morir es la medida del valor final de la vida. Sin embargo, la connotación del suicidio en el género es irónica, ya que después de que el héroe muere la síntesis que deviene es bastante cuestionable. En *Cimbelino*, la ironía se intensifica a tal punto que el héroe no se suicida ni es asesinado, y la síntesis que se logra es demasiado absurda. Las palabras del carcelero ironizan, en una escena de tinte cómico, el significado romano del suicidio:

Vuestra muerte tiene ojos en la cabeza, entones; no la
He visto pintada así. O bien la orienta alguien que dice
Que sabe o cree por sí mismo algo que estoy seguro
Que no sabe, o se juega la investigación póstuma a su
Propio riesgo. Y aunque os apresuráis al final de
vuestro
Viaje, creo que nunca volveréis para contarla. (ci, v,
iii, 150-156)

264

El carcelero desmorona la certeza de la gloria que se obtiene al morir y la contrapone con la duda que la muerte representa. Las últimas palabras del género histórico romano acerca del suicidio y la muerte, Shakespeare las concede a este carcelero:

Salvo que un hombre se despose con la horca y tenga
Patibulios, nunca vi a uno tan ansioso. Sin embargo,
Por mi conciencia, los hay peores y desean vivir, por
Más que sea un romano, y hay otros de ellos que
Mueren contra su voluntad. Sería mi caso, si fuera
Romano. Ojalá todos opináramos lo mismo y
opináramos
Bien, ¡sería la ruina de los carceleros y las horcas!
Hablo contra mi propio beneficio actual, más mi
Deseo habla bien de mí. (ci, v, iv, 170-178)

La comicidad del personaje acentúa la ironía, y desde su humilde perspectiva la vida es mejor que la muerte, aún para los romanos (Miola, 1983, p. 231). En lugar de morir, Póstumo reafirma los valores

del perdón y la compasión, que surgen como irónico contraste a la agresión y la violencia romana, y destaca la importancia de la individuación para el bien social: “No os arrodilles ante mí./ El poder que tengo sobre vos reside en salvaros,/ el rencor hacia vos, en perdonaros. Vivid/ y tratad mejor a las personas” (ci, v, v, 418-421).

A pesar de haber sido moldeado por el *ethos* romano, el héroe en *Cimbelino* marca una diferencia. Póstumo angifica los valores romanos mediante el mismo proceso que rige el destino del héroe trágico en el resto del *corpus*. Este proceso implica la incorporación a su *romanitas* del perdón, la compasión y la autorrealización por medio de la lucha por el amor y por el bien social (*pietas*). De esta manera, dos de los valores que Shakespeare explora en las otras obras histórico romanas, *pietas* y *romanitas*, adquieren identidad britona en el contexto de *Cimbelino*. Esta angificación, que supera las virtudes romanas originales, implica la misma ironía que transmite el resto de las obras romanas: Roma, a pesar de su esplendor histórico, no es un modelo a seguir. Póstumo verbaliza esta ironía, cuando reporta las palabras de Belario al dirigirse a sus compañeros britanos en la batalla contra el imperio de Augusto César: “Deteneos, o seremos como los romanos/ y os daremos la muerte de las bestias que huyen bestialmente” (ci, v, iii, 25-27). De acuerdo a Del Sapio Garbero (2016, p. 15), Roma aparece como una presencia formativa pero que es cuestionada, y la obra caracteriza la relación entre Inglaterra y la Antigua Roma como un proceso de construcción bidireccional combativo, que eventualmente invierte el modelo jerárquico de un centro cultural hegemónico y una periferia subyugada.

Las veinticinco complicaciones que se entrelazan en el argumento de *Cimbelino* se resuelven a favor de la restauración de la armonía y la salud del cuerpo cívico. Las familias se reúnen, Póstumo se reencuentra con su amada Imogen y Cimbelino perdona a todos los cautivos romanos. Sin embargo, la síntesis final que deviene luego de la reconciliación es tan irónica como en el resto del *corpus* romano shakespeareano. “Después de derrotar sanguinariamente al Imperio romano, en una guerra provocada por su negativa

a seguir pagando tributo, Cimbelino declara de repente ¡que él pagará tributo de todas formas!" (Bloom, 2001, p. 632). El gesto es tan caricaturesco como el hecho de que Lucio en *Tito Andrónico* haya recurrido a los godos para restablecer la paz de Roma, tan irónico como la muerte de Bruto en *Julio César* que deja a Roma en manos de dos triunviros tiránicos, y tan grotesco como la restitución de la paz en *Coriolano* por medio del asesinato de Cayo Marcio en manos de la plebe volksca. Del Sapiro Garbero (2016, p. 16) resalta otra ironía del cierre de la obra al señalar que es finalmente el anfitrión romano, el invasor autoritario, quien es recibido y alojado como una especie de padre asesinado en un linaje histórico distante.

El deseo final del pueblo britón implica el logro de la síntesis sociopolítica en diferentes niveles ascendentes: la familia, el hogar, la ciudad, la nación y el mundo: "Que la enseña/ romana y la britana ondeen amistosamente juntas" (c1, v, v, 480-481). *Cimbelino* no habla acerca de la sucesión de imperios, sino de otra forma de logro social y político, que es cuando se remueve el vasallaje, y la unión es un contrato al que se accede libremente (Edwards, en Lee, 2007, p. 413). Por medio de este final se acentúa entonces la importancia de la libertad como instrumento de acción social, cultural y político, que en la obra se logra por medio de principios organicistas renacentistas: el amor como expresión esencial para el éxito de la vida social, la benevolencia, la disposición afectuosa, la caridad y la incondicional y desinteresada entrega de los esfuerzos individuales. De esta forma, *Cimbelino* supedita estas cualidades a la función del género histórico romano y al mismo tiempo prepara el camino para su exploración intensa en el género del romance.

Conclusiones

Cimbelino es un drama histórico romano que comparte las mismas características que *Tito Andrónico*, *Julio César*, *Antonio y Cleopatra* y *Coriolano*. Al igual que sus antecesores genéricos, *Cimbelino* explora el mundo social y el individuo en relación con ese orden, y enfatiza la necesidad esencial de la armonía

orgánica. Al igual que en sus dramas romanos previos, Shakespeare realiza esta exploración no por virtud sino por defecto de los valores que contribuyen a la unidad social. La diferencia radica en que el universo social de *Tito Andrónico*, *Julio César*, *Antonio y Cleopatra* y *Coriolano* es Roma, mientras que *Cimbelino* se desarrolla en la Bretaña romанизada y Roma aparece como el Otro. El punto de vista de la mimesis y la diegesis se revierten, ya que son los britanos quienes se miden con relación a Roma y a sí mismos. La fuerte tonalidad farsesca e irónica de *Cimbelino* permite parodiar los elementos del género, sobre todo el destino del héroe, quien a pesar de haber sido moldeado por el *ethos* romano lo anglifica en su proceso de autoconquista.

Es interesante en esta discusión señalar la interpretación que ofrece Di Michele (2016) en relación con la anglificación de los valores romanos: ésta se produce como una metamorfosis de la que emerge una nueva nacionalidad que conjuga valores tanto masculinos (Roma) como femeninos (Inglaterra). Dicha conjugación se ve representada en la obra por Imogen (hija de Cimbelino); figura que emerge como una imagen fundamental, capaz de sintetizar lo masculino (a través del recurso del disfraz) y lo femenino, y que posee el mismo poder arquetípico de Volumnia o Lucrece.

La ironía que la obra presenta en relación a los valores romanos y la hipocresía de su práctica, es la misma que subyace en el resto del *corpus*. *Cimbelino* reconoce la victoria de Roma como un ícono histórico que sigue influenciando la realidad social y cultural de la Inglaterra del siglo I y de la Italia renacentista, pero al mismo tiempo demuele su imagen como modelo social. Esto se logra al dramatizar la independencia de Bretaña y al ironizar el modelo romano, que en última instancia, aunque híbrido, es superado por el modelo britón.

Durante el proceso de autoconstrucción de la idiosincrasia inglesa premoderna, en el que el gobierno isabelino y jacobino imponen un ideal de orden y control como constructo ideológico, *Cimbelino* (y en general todo el drama romano shakesperiano) ofrece

un paradigma alternativo en el que ese ideal aparece como un mito con contradicciones esenciales. *Cimbelino*, inscripto en el proceso de construcción de la *poiesis* nacional inglesa del período premoderno, se posiciona como una alternativa discursiva frente a la perspectiva monológica propuesta por Tillyard (1943). Esta obra shakespeareana despliega una concepción que da lugar al conflicto y a una cosmovisión determinada por contradicciones inherentes al choque de dos modelos culturales e históricos, uno britón-nacional y otro extranjero-romano. Por consiguiente, el posicionamiento de la obra frente al contexto de su época, implicaría un cuestionamiento de las ideas centrales subyacentes a la ideología del orden natural impuesto por el régimen isabelino. Siguiendo el razonamiento tillyardiano, al presentarse como modelo de disenso, *Cimbelino* y su autor, William Shakespeare, se posicionarían en un lugar de cuestionamiento hacia el núcleo erudito que dicitaminaba las creencias de la época isabelina.

266

Cimbelino es la despedida de Shakespeare de sus dramas romanos, y por medio de esta obra el dramaturgo completa la exploración de una visión que es romana pero que fundamentalmente es orgánica y social. Es la pieza perfecta que completa el diálogo entre el dramaturgo y Roma, en el que se establece una dialéctica ironía entre *virtus* y *praxis*, que devela al *ethos* romano como contradictorio y perjudicial para la salud social. De esta manera, considerar a *Cimbelino* como una obra que “tolera a las inconsistencias y se abstiene del análisis político” en términos de Miola (1983, p. 206) significa vaciar el constructo del género histórico romano de uno de sus pilares y negar que, fundamentalmente, además de actor y dramaturgo “Shakespeare era un pensador” (Kermode, en Green, 2005, p. 11).

A partir del análisis de *Cimbelino* también es posible develar que las identidades nacionales y culturales se encuentran en constante producción (en términos de Hall, 1990, p. 227), siempre en proceso, nunca acabado y constituyéndose dentro de representaciones culturales como la literatura. *Cimbelino* gira en torno a la identidad cultural de una actual metrópolis pero que en su génesis se autopercibe como periférica frente

al poderío de Roma (la madre devoradora). A partir del presente análisis, desde nuestro posicionamiento como lectores latinoamericanos, podemos percibir una especie de ironía colonial, ya que los procesos y las categorías inherentes a la colonización (centro/periferia; colonizador/colonizado; dominación/subyugación) que caracterizarán el poderío del Imperio Británico, se revierten en *Cimbelino*. Dicha obra construye una Inglaterra que se rebela contra el imperialismo romano y, desde nuestra perspectiva del sur global, sabemos que Inglaterra incorporará el mismo *ethos* imperial a su propia conquista del mundo.

Referencias

- Alexander, M. (1979). *An introduction to Shakespeare and his contemporaries*. Londres: Pan Books.
- Asquith, C. (2005). *Shadowplay. The hidden beliefs and coded politics of William Shakespeare*. Nueva York: Public Affairs.
- Bazerman, C. (1994). *Constructing experience*. Illinois: Illinois University Press.
- Bergeron, D. (1980). Cymbeline: Shakespeare's Last Roman Play. *Shakespeare Quarterly*, 31(1), 31-41. <https://doi.org/10.2307/2869367>
- Bloom, H. (2001). *Shakespeare. La invención de lo humano*. Bogotá: Norma.
- De Aguiar e Silva, V. (2005). *Teoría de la literatura*. España: Gredos.
- Bodanella, P. (1987). *The eternal city. Roman images in the modern world*. Carolina del Norte: The University of North Caroline Press.
- Del Sapiro Garbero, M. (Ed.) (2016). *Identity, otherness and empire in Shakespeare's Rome*. Great Britain: TJ International. <https://doi.org/10.4324/9781315252766>
- Di Michele (2016). Shakespeare's writing of Rome on Cymbeline. En M. del Sapiro Garbero (Ed.), *Identity, otherness and empire in Shakespeare's Rome* (pp. 157-174). Great Britain: TJ International.
- Evans, B. (1960). *Shakespeare's comedies*. Oxford: The Clarendon Press.
- Fletcher, J. ed. (1968). *Cymbeline*. USA: A Signet Classic.
- Frye, N. (1968). The tragedy of order: Julius Caesar. En L. Dean (Ed.), *Twentieth century interpretations of Julius Caesar* (pp. 95-102). Londres: Prentice-Hall.
- Frye, N. (1968). Cymbeline. From a natural perspective. En Barnet, S. (Ed.), *Cymbeline* (pp. 237-241). USA: A Signet Classic.

- Green, A. (2005). *Sortilegios de la seducción*. Buenos Aires: Paidós Diagonales.
- Greenblatt, S. (1988). *Representing the English Renaissance*. USA: University of California Press.
- Halio, J. (1992). The late plays and the fulfillment of Shakespeare's tragic pattern. En M. Hunt (Ed.), *Approaches to teaching Shakespeare's The tempest and other late romances* (pp. 31-38). Nueva York: The Modern Language Association of America.
- Hall, S. (1990). Cultural identity and diaspora. En P. Williams y L. Chrisman, (Eds.), *Colonial discourse and post-colonial theory: A reader* (pp. 227-237). Londres: Harvester Wheatsheaf.
- Halliday, F. (1985). *Shakespeare*. Londres: Thames & Hudson.
- Hainze, E. (2016). Legal hybridity in Shakespeare: Revisiting the post-colonial in *The Tempest* and *Cymbeline*. Queen Mary School of Law Legal Studies Research Paper N.º 215/2016. Disponible en SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2715699>
- Hibbert, C. (2005). *Rome. The biography of a city*. Londres: Penguin Books.
- Hosley, R. (ed.) (1968). *Cymbeline*. Canadá: Signet Classic.
- Ingledew, J. (1971). *Antony and Cleopatra*. Singapur: Longman.
- Johnson, S. (1765). Prefacio a Shakespeare. Disponible en <https://es.scribd.com/document/258850022/Prefacio-a-Shakespeare-Samuel-Johnson>
- Kahn, C. (1987). *Roman Shakespeare. Warriors, wounds and women*. Londres: Routledge.
- Kuhn, T. (1990). *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lee, K. (2007). Shakespeare's England, Shakespeare's Rome: National anxiety and imperial nostalgia. *Medieval and Early Modern English Studies*, 15(2), 395-418. <https://doi.org/10.17054/memes.2007.15.2.395>
- Lewis, C. T. y Short, C. (1958[1879]). *A new Latin dictionary*. Nueva York: Oxford. Recuperado de <https://archive.org/details/LewisAndShortANewLatinDictionary/page/n1387>
- Miola, R. (1983). *Shakespeare's Rome*. Londres: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511518966>
- Monney, M. (1992). Defining the dramaturgy of the late romances. En M. Hunt (Ed.), *Approaches to teaching Shakespeare's The tempest and other late romances* (pp. 57-63). Nueva York: The Modern Language Association of America.
- Pieters, J. (2001). *Moments of negotiation*. Ámsterdam: Amsterdam University Press.
- Piña, C. (ed.). (2007). *Cimbelino*. Buenos Aires: Losada.
- Puchmüller, A. (2007). Los dramas histórico-romanos de Shakespeare: Lugar, competencia e identidad (pp. 19-24). Actas del IV Simposio Nacional Ecos de la Literatura Renacentista Inglesa, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza.
- Reale, G. y Antiseri, D. (1999). *Historia del pensamiento filosófico y científico*. Tomo II. Barcelona: Herder.
- Ronan, C. (1995). *Antike Roman. Power symbology and the Roman play in early modern England, 1585-1635*. USA: The University of Georgia Press.
- Shakespeare, W. (2000 [1623]). *Cimbelino* (traducido por César Aira). Argentina: Grupo Editorial Norma.
- Shakespeare, W. (2001). *Antonio y Cleopatra* (editado por M. Dionis-Bayer). Col. Letras Universales. Madrid: Cátedra.
- Spenser, T. (1957). *Shakespeare and the Elizabethan Romans*. Londres: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CCOL0521064236.003>
- Steible, M. (2004). *Coriolanus*. Connecticut: Greenwood Press.
- Swander, H. (1964). Cymbeline and the blameless hero. *ELH*, 31(3), 259-270. <https://doi.org/10.1017/CCOL0521064236.003>
- Thomas, V. (1991). *Shakespeare's Roman worlds*. Londres: Routledge.
- Tillyard, E. (1943). *The Elizabethan world picture*. Londres: Random House.
- Todorov, T. (1976). *The origin of genres*. USA: New Literary History. <https://doi.org/10.2307/468619>
- Waller, G. (1992). The late plays as family romance. En M. Hunt (Ed.), *Approaches to teaching Shakespeare's The tempest and other late romances* (pp. 57-64). Nueva York: The Modern Language Association of America.

How to reference this article: Puchmüller, Andrea Bibiana. (2020). Identidad inglesa premoderna y Otredad romana en *Cimbelino* de Shakespeare: consideraciones desde el género. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 251-267, <http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a12>

A U T H O R G U - D E U - Z E U S





Revista de Lenguaje y Cultura

Medellín, Colombia, Vol. 25, Issue 1

January-April, 2020 / pp. 1-274 / Medellín, Colombia

ISSN 0123-3432 / www.udea.edu.co/ikala

AUTHOR GUIDELINES

With the purpose of making room for diverse voices and languages, and looking to maintain conformity with international standards in scientific journals, *Íkala* advises authors to follow the guidelines below, which are designed to make file uploading easier, and to get a prompt review of your manuscript.

Procedure to register and upload your manuscript on the platform

Íkala works on an Open Journal System (OJS) publishing platform, in order to ensure a transparent process of reviewing and editorial preparation for authors, editors and reviewers. No article processing charges (APCs) are levied on authors to get their manuscripts reviewed and published.

To register and upload a manuscript for review on the OJS, please follow the steps below:

1. Register as an author on <http://aprendenlinea.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.

271

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.

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 25 ISSUE 1 (JANUARY-APRIL, 2020), PP. 271-273, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

5. Submissions should be between 8,000-11,000 words and must be prepared strictly according to APA (2012, 6th ed.) norms. For literature reviews, a word count of 40 thousand words, and no less than 50 reference entries, is deemed acceptable.
6. An abstract in English, Spanish, and French languages, as well as five keywords as a minimum must be inserted in the metadata of the submission. Abstracts must be accurate, coherent and concise, and reflect content. For some guide on the selection of keywords, refer to Unesco's Thesaurus. Abstracts in Empirical Studies must state clearly an introduction, a method, results and discussion. Abstracts for other kinds of articles must follow APA norms (2012, pp. 25-27). The Director/Editor is responsible for verifying abstracts follow these norms.
7. The Director/Editor is responsible for verifying the pertinence of submissions, according to *Íkala*'s sections, namely: Empirical Studies, Literature Reviews, Theoretical Articles, Methodological Articles, Case Studies and Book Reviews.
8. After a first preliminary reading, submissions which are deemed unsuitable (beyond the scope of the journal, with serious methodological flaws, etc.) shall be declined. Submissions which conform to the submission guidelines stated by *Íkala* will undergo a double-blind peer-review process.

272

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)' mailing address.

9. Should the submission be an outcome of a research project, authors must specify the name and code of the project, the institution where the project was carried out and the funding sources. Should it be the result of a thesis, seminar or conference presentation, the name of the institution or the title, venue and date of the event must be specified.
10. The Editorial Board is responsible for the journal's policies and serves as a consultant of the Director/Editor, who also reserves the right to decline submissions which do not conform to the aforementioned author guidelines.
11. All submissions published in *Íkala* have free online access, under Creative Commons' license CC BY-NC.

Publishing Ethics and Malpractice Statement

When you submit a manuscript for publication in *Íkala*, you agree you have not submitted it, as a whole or in part, previously or simultaneously, for consideration in another journal. Also, you agree your work is original, any significant third-party contribution is properly acknowledged, and all the authors have their corresponding authorship attribution.

In the spirit of honest advance in knowledge, *Íkala* strives to ensure that any material published strictly follows the ethical guidelines widely accepted in the field of scientific publications, including Ethics in Research (please see the Code of Ethics in Research at Universidad de Antioquia on <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/e79da6b4-1402-496b-88bc-0dc0321ba827/codigo-etica-udea.pdf?MOD=AJPERES>). Therefore, redundant or partial publication practices are deemed non-acceptable. Editors shall reserve the right to reject any manuscript submitted for peer-reviewing by authors or institutions

that have been detected to have incurred in such a malpractice before. The same applies to any work that uses data from the same database without justified reason, and fails to include transparent cross-references to those previous publications. When such an event is detected, prompt notice will be issued to the affected publications and/or editors.

In the same line, plagiarism and self-plagiarism are not tolerated at *Íkala*. Therefore, authors are urged to treat references and citations with extreme care, so that proper attribution is given to any work that has served as a reference for the authors' own work. There are well-defined procedures to cope with this malpractice in the publishing sector. (See http://publicationethics.org/files/u7140/plagiarism_A.pdf). On the other hand, since recurring self-citation reflects some lack of objectivity, authors are encouraged to limit self-citations to up to 8-10 percent of a manuscript.

As a member of CrossRef, *Íkala* can now use CrossCheck, a similitude checker and plagiarism detection service powered by iThenticate. All manuscripts approved for publication in *Íkala* will undergo this screening for originality. Thus, *Íkala* expects to avoid misconducts such as plagiarism, multiple submission, redundant or duplicate publication, and to ensure transparency and value added in its published material.

When encountering any issue in this regard, *Íkala* will proceed as follows:

A low and medium percentage of similarity will be treated pedagogically: the submission shall be sent back to authors for revision. A higher percentage shall give cause for rejection and the refusal to consider any further submission by the author or authors involved.

Learn more in: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/about/submissions#authorGuidelines>



Teléfono: (574) 219 53 30. Telefax: (574) 219 50 13

Correo electrónico: imprenta@udea.edu.co

Febrero del 2020