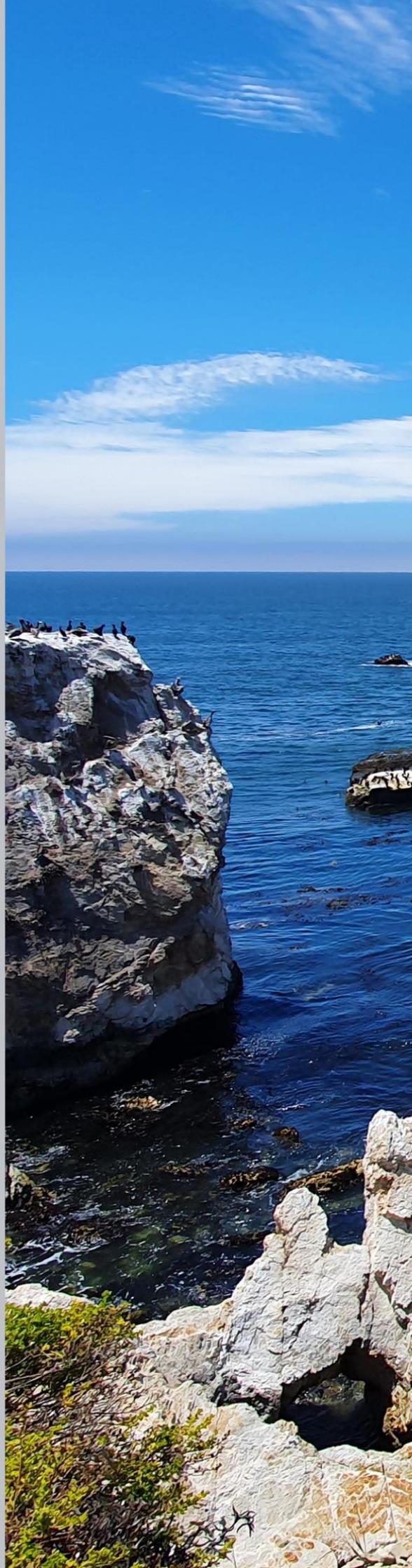


OTRAS CUESTIONES DEL LENGUAJE

*Traducción y enseñanza de
lenguas extranjeras*

Pedro Luis Luchini
Ubiratã Kickhöfel Alves
Viviana Innocentini
Editores



**OTRAS CUESTIONES DEL LENGUAJE:
TRADUCCIÓN Y ENSEÑANZA DE
LENGUAS EXTRANJERAS**

Pedro Luis Luchini
Ubiratã Kickhöfel Alves
Viviana Innocentini
(Editores)

Luchini, Pedro Luis

Otras cuestiones del lenguaje : traducción y enseñanza de lenguas extranjeras / Pedro Luis Luchini ; Ubiratã Kickhöfel Alves ; Viviana Innocentini ; Adaptado por Fernanda Fischbach ; Fotografías de Ingrid Finger. - 1a ed - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata, 2024.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-811-166-7

1. Lenguaje. 2. Traducción. 3. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. I. Alves, Ubiratã Kickhöfel II. Innocentini, Viviana III. Fischbach, Fernanda, adapt. IV. Finger, Ingrid, fot. V. Título.

CDD 418.0071

Foto de tapa: Playa de California

Agosto de 2020 Fotógrafa:

Profa. Dr. Ingrid Finger (UFRGS, Brasil)

Tapa y contratapa (diseño): María Fernanda

Fischbach, alumna avanzada del Prof. de Inglés

(UNMDP) febrero de 2023

Revisora general y maquetado: María Fernanda

Fischbach, alumna avanzada del Prof. de Inglés

(UNMDP)

**OTRAS CUESTIONES DEL LENGUAJE:
TRADUCCIÓN Y ENSEÑANZA DE
LENGUAS EXTRANJERAS**

Editores

Dr. Pedro Luchini
Dr. Ubiratã Alves
Mag. Viviana Innocentini

Comité científico

Dra. Maria Amália Garcia Jurado
Dra. Claudia Borzi
Dra. Gabriela Lighbon
Dr. Leopoldo Labastía
Dr. Betiana Blázquez

**OTRAS CUESTIONES DEL
LENGUAJE:
TRADUCCIÓN Y ENSEÑANZA DE
LENGUAS EXTRANJERAS**

ÍNDICE

Palabras iniciales

Pedro Luis Luchini | Ubiratã Kickhöfel Alves | Viviana Innocentini 7

PRIMERA SECCIÓN:
TRADUCCIÓN Y FORMACIÓN DEL TRADUCTOR

En las fronteras de la traducción: Literatura de latinos en español 12

Karen Lorraine Cresci

Traducción generativa y traducción prismática: Prácticas de re-escritura creativa en castellano de poesía contemporánea en lengua inglesa 28

Luciana Beroiz

¿Dónde pongo el sujeto? Importancia del orden de palabras en la formación del traductor 43

Claudia Borzi

Análisis descriptivo-comparativo de la traducción al español de la obra ficcional *Foe*, de John Coetzee 59

Claudia Alejandra Borgnia

Creencias de estudiantes acerca del uso de subtítulos en inglés para el desarrollo de la comprensión auditiva en lengua extranjera (LE): Un estudio sobre carga cognitiva e instrucción 83

Lucía Micaela Giusti | Pedro Luis Luchini

Propuesta lexicográfica de diccionario bilingüe (español/inglés) en línea para traductores en la especialidad de Botánica 103

Lucía Escribano Meseguer | Miriam Seghiri

SEGUNDA SECCIÓN:
TEMAS APLICADOS DE LA LINGÜÍSTICA

- Learner corpora: Recommendations and tools for a successful linguistic exploitation** 132
Cristina Castillo Rodríguez | Ángela Luque Giráldez
- Consejos clínicos en un equipo de enfermería: Sobre el manejo de la imagen social en contextos interculturales** 149
Mariana Lazzaro-Salazar
- Percepciones de profesores y estudiantes de inglés como lengua extranjera sobre cuándo enseñar la gramática en la clase de LE** 169
Marina López Casoli
- Mapuche songs from the Lake Region as plausible means for intercultural education** 190
José María Gil | Herminia Navarro Hartmann
- Data-driven learning in the L2 writing class: Using “Just-The-Word”** 209
Gisella Belén Díaz

TERCERA SECCIÓN:
FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE

- Prácticas letradas en la Universidad: Aproximaciones situadas desde la lengua extranjera** 221
Viviana A. Innocentini | Diana Waigandt | Lyda R. Leibovich | Patricia S. Sampietro | Jorge Sánchez
- Nuevos escenarios en la formación docente del profesorado de inglés en la UNMDP** 240
Ana Lía Regueira | María Alejandra del Potro | Andrea Di Virgilio
- Planificación en la práctica docente de grado: El rol del libro de texto en la enseñanza de inglés** 263
Flavia C. Cilia | Ana Lía Regueira
- Reflecting upon a conducted in-service education and training workshop** 275
Gabriela M. Ferreiro

CUARTA SECCIÓN:
FONÉTICA Y FONOLOGÍA DE L2 APLICADAS

An algorithmic model for nuclear accent placement <i>Andrea M. Perticone</i>	296
La enseñanza explícita del ritmo del inglés como lengua extranjera: Desarrollo de la concientización fonológica en un grupo de estudiantes de educación secundaria <i>Alexis Sulca Aedo Pedro Luis Luchini</i>	312
La enseñanza de la pronunciación en LE para traductores e intérpretes: Trascendiendo fronteras y mediando culturas <i>Ana Cristina Chiusano Pedro Luis Luchini</i>	338
Percepciones de grado de acento extranjero y comprensibilidad y factores lingüísticos: Un análisis exploratorio por estudiantes argentinos de inglés como L2 sobre diferentes muestras de habla de diversas L1s <i>María Fernanda Fischbach Pedro Luis Luchini Cosme Paz</i>	352
Accentedness perception ratings in non-native speaker-listener binomials: Analyzing the influence of proficiency <i>Arthur Dexheimer Trein Ubiratã Kickhöfel Alves Pedro Luis Luchini</i>	369
Sobre los Autores	388

Palabras iniciales

Otras Cuestiones del Lenguaje: Traducción y Enseñanza de Lenguas Extranjeras conforma el segundo volumen publicado en el marco del trabajo realizado por el Grupo de investigación Cuestiones del Lenguaje de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, del que participan además investigadores provenientes de instituciones académicas y profesionales internacionales de amplia trayectoria.

Se conjugan en este libro esfuerzos colectivos que buscan proponer una mirada multilingüe crítica y reflexiva del rol actual del inglés y del español en el mundo, interpelando creencias y prácticas obsoletas idealistas y reduccionistas acerca de estas lenguas, su enseñanza, aprendizaje y traducción. Se retoman conceptos y aproximaciones teórico-metodológicas surgidas de proyectos anteriores, como el efecto de la (sobre)carga cognitiva en la comprensión y apropiación de saberes en la lengua extranjera. Se visibilizan y discuten estrategias para favorecer el desarrollo de prácticas letradas académicas y vernáculas ancladas en una percepción del hablante-oyente lector-escritor como agente de su discurso, pero inserto a la vez en esferas discursivas diversas que determinan y validan prácticas pero también generan espacios para la reflexión sobre el uso del inglés.

Conceptos de una indudable relevancia para la comunicación entre lenguas, como lo son la inteligibilidad, el multilingüismo y la agencia, conforman en gran medida los cimientos de los capítulos aquí presentes; con un enfoque ecléctico y situado que evita sesgos y reduccionismos lingüísticos o culturales, nos proponemos abordar la enseñanza, el aprendizaje y la traducción entre lenguas en diversos ámbitos de formación. Nuestro objetivo es ofrecer en este libro herramientas para repensar nuestras prácticas discursivas a la luz de una creciente necesidad de dialogar, negociar y construir

conocimiento en una sociedad abierta, globalizada, intercultural y equitativa. En tal sentido, los esfuerzos plasmados en este ejemplar no pretenden ser prescriptivos sino, por el contrario, conforman un acervo de recursos basados en estudios empíricos, intervenciones didácticas situadas y reflexiones de estudiantes, profesores, traductores e intérpretes de inglés en ámbitos diversos de actuación tendientes a promover una actitud crítico-reflexiva y a profundizar aspectos importantes para el desarrollo académico y profesional.

La obra *Otras Cuestiones del Lenguaje: Traducción y Enseñanza de Lenguas Extranjeras* está organizada en cuatro grandes ejes agrupados en capítulos. La primera sección se enfoca en la relación entre traducción y la formación del traductor, abordando diversas perspectivas y prácticas dentro de este ámbito. Los temas tratados incluyen la traducción de literatura latina al español, la aplicación de prácticas de reescritura creativa en la traducción de poesía contemporánea, la importancia del orden de palabras en la formación del traductor, un análisis comparativo de la traducción al español de una obra ficcional específica, las creencias de los estudiantes sobre el uso de subtítulos para la comprensión auditiva en lengua extranjera, y una propuesta lexicográfica de diccionario bilingüe en línea dirigido a traductores especializados en botánica. Este conjunto diverso de contribuciones refleja la amplitud de la temática abordada en la sección, que explora distintas dimensiones de la traducción y su impacto en la formación de los profesionales en este campo.

El segundo eje se centra en temas aplicados de la lingüística, abordando diversas áreas de estudio y prácticas relacionadas con el uso del lenguaje. Los temas incluyen recomendaciones y herramientas para la explotación lingüística de corpora de aprendices, el manejo de la imagen social en contextos interculturales en equipos de enfermería, las percepciones de estudiantes y profesores de inglés como lengua extranjera sobre el momento adecuado para enseñar gramática en la clase, el uso de canciones mapuches como medio plausible para la educación intercultural, y la aplicación del aprendizaje basado en datos en la clase de escritura en la lengua segunda, utilizando la herramienta "Just-The-Word". Esta sección

ofrece una variedad de enfoques y perspectivas sobre la aplicación práctica de la lingüística en diferentes contextos y disciplinas.

La tercera sección se enfoca en la formación y práctica docente, abordando diversas dimensiones de la enseñanza en el ámbito universitario y de la formación de profesores de inglés. Los temas tratados incluyen aproximaciones situadas a las prácticas letradas en la universidad desde la perspectiva de la lengua extranjera, nuevos escenarios en la formación del profesorado de inglés en una institución específica, la planificación en la práctica docente de grado con un enfoque en el papel del libro de texto en la enseñanza del inglés, y una reflexión sobre un taller de educación y formación en servicio. En conjunto, estas contribuciones ofrecen una visión integral de la formación y práctica docente en el contexto universitario y específicamente en la enseñanza del inglés.

El cuarto eje aborda aspectos de fonética y fonología aplicados a la adquisición de una lengua extranjera (LE). Se presentan investigaciones y prácticas relacionadas con la colocación del acento nuclear mediante un modelo algorítmico, la enseñanza explícita del ritmo del inglés en estudiantes de educación secundaria con el objetivo de desarrollar conciencia fonológica, la enseñanza de la pronunciación en LE dirigida a traductores e intérpretes, las percepciones de estudiantes de LE sobre acento extranjero y comprensibilidad, y la evaluación de la percepción de acento en binomios de hablantes no nativos de inglés, analizando la influencia de la competencia lingüística en dichas percepciones. Estas contribuciones proporcionan un panorama integral de la aplicación de la fonética y la fonología en el contexto de la adquisición de una LE.

Aunque esta recopilación no abarca la totalidad de las investigaciones llevadas a cabo por el grupo, aspiramos a reflejar el enfoque interdisciplinario que caracteriza nuestro trabajo, así como la diversidad de intereses que impulsa nuestra labor académico-profesional. Cada una de las cuatro secciones se centra en aspectos específicos de la traducción, la lingüística aplicada, la formación y práctica docente, así como la fonética y fonología de LE. Esta estructura permite explorar las diferentes dimensiones de nuestro

campo de estudio, brindando una visión amplia y representativa de nuestras investigaciones.

Mar del Plata, marzo de 2024

Pedro L. Luchini
Universidad Nacional de Mar del Plata - Argentina

Ubiratã K. Alves
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil

Viviana A. Innocentini
Universidad Nacional de Mar del Plata - Argentina

Primera Sección

**TRADUCCIÓN Y FORMACIÓN
DEL TRADUCTOR**

En las fronteras de la traducción: Literatura de latinos en español

Karen Lorraine Cresci
Universidad Nacional de Mar del Plata
karencresci@gmail.com

Resumen

El estudio de textos multilingües ha sido considerado por muchos años uno de los “puntos ciegos” de la traductología y de los estudios sobre literatura estadounidense. La literatura contemporánea de escritores latinos, en la que frecuentemente coexisten el inglés y el español, constituye un caso paradigmático para estudiar el multilingüismo y su traducción. Recrear estos textos para un nuevo público lector es un desafío, ya que nos obliga a reconceptualizar nociones tradicionales de traducción. En este capítulo, enmarcado en las culturas y literaturas comparadas y los estudios de traducción, se presenta la noción del “giro multilingüe” y ciertas consideraciones sobre el multilingüismo literario y sus funciones. Luego, se destacan algunos desafíos que presenta la traducción al español de la literatura latina contemporánea caracterizada por prácticas multilingües. Finalmente, se ilustran algunos problemas centrales de la recreación de este tipo de literatura con un análisis comparativo de ejemplos de traducciones para el público hispanohablante de textos literarios de Junot Díaz y Martín Espada, con el fin de explorar dos cuestiones centrales en la recreación de este tipo de literatura: el tipo de asistencia paratextual que se ofrece para facilitar la lectura y la importancia de las variantes dialectales del español usadas al traducir estos textos.

Palabras clave: multilingüismo; traducción literaria; literatura latina; giro multilingüe

1. Introducción

Si bien la inclusión de varias lenguas en un texto literario no es una práctica novedosa, el estudio de textos multilingües ha sido considerado por muchos años uno de los “puntos ciegos” de la traductología (Meylaerts 2012) y también de los estudios sobre literatura estadounidense (Sollors 1998:4). Sin embargo, en los últimos años se ha observado un creciente interés por el estudio de la literatura multilingüe.

La literatura contemporánea de escritores latinos¹, cuyos textos frecuentemente incluyen diferentes grados de multilingüismo, constituye un caso paradigmático para el estudio de este tema. Aunque hay literatura de autores latinos escrita completamente en español o solamente en inglés, en muchos casos coexisten el español y el inglés. El análisis descriptivo de textos multilingües de escritores latinos, centrado en estudiar y comparar diferentes estrategias de traducción y posibles efectos de lectura, permite ahondar el estudio de esta área poco explorada de la traductología². Recrear este tipo de textos para un nuevo público lector es un desafío, ya que nos obliga a reconceptualizar nociones tradicionales de traducción.

En las páginas que siguen, presento primero la noción del “giro multilingüe” y ciertas consideraciones sobre el multilingüismo literario. Me enfoco en algunas de sus funciones en la literatura latina contemporánea. Luego, destaco ciertos desafíos que se presentan en la traducción al español de la literatura latina contemporánea caracterizada por prácticas multilingües. Finalmente, me centro en ejemplos de análisis comparativo de traducciones para el público

¹ Los alcances de la noción de “latino” han sido objeto de numerosos debates, pero me limito a ofrecer una breve definición de Nina Scott: “es una persona de origen o ascendencia latinoamericana que reside con cierta permanencia en EE.UU., que puede elegir expresarse en español, en inglés o en ambos, pero que se identifica con una herencia latina en lugar de optar por asimilarse a la cultura ‘anglo’ dominante” (1994:58).

² Este trabajo es parte de una investigación sobre la traducción de textos multilingües en el marco de una Beca Postdoctoral de CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) como integrante del INHUS (Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales) y del grupo de investigación “Problemas de la Literatura Comparada”, dirigido por la Dra. Lisa Bradford, en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. El corpus de textos que estudio incluye obras literarias con diversos grados y usos de multilingüismo por escritores contemporáneos latinos de EE.UU. y sus traducciones. Mi investigación se enfoca en analizar en qué medida el “giro multilingüe” ha impactado en las traducciones de literatura de estos autores latinos.

hispanohablante de textos literarios de Junot Díaz³ y Martín Espada⁴, con el fin de explorar dos cuestiones centrales en la recreación de este tipo de literatura: el tipo de asistencia paratextual que se ofrece para facilitar la lectura y la importancia de las variantes dialectales del español usadas al traducir estos textos. La investigación está enmarcada en las culturas y literaturas comparadas y los estudios de traducción.

2. El “giro multilingüe” y el multilingüismo literario

En la introducción del volumen inaugural de la revista *translation* (2011), titulada “*Translation: a new paradigm*”, Stephano Arduini y Siri Nergaard postulan que, hasta hace poco tiempo, la traducción se concebía como “una transacción entre culturas” y que las culturas se identificaban dentro de naciones estado y límites lingüísticos únicos (2011:12). Sin embargo, en los últimos años se ha reconocido la naturaleza “fragmentaria e híbrida de las culturas y textos” y existe un mayor interés por el estudio de la traducción “entre identidades culturales situadas dentro de, sobre o cruzando las delimitaciones tradicionales de fronteras nacionales y lingüísticas” (12). Esto se observa en la creciente atención que ha recibido la traducción de literatura multilingüe, particularmente la producida por latinos, en los últimos años. Especialistas como Emily Apter (2013) y Doris Sommer (2004) consideran que las prácticas literarias multilingües están en ascenso. Las investigaciones sobre estos temas han sido

³ Junot Díaz es un escritor nacido en Santo Domingo, República Dominicana, en 1968. En su infancia se mudó a Estados Unidos con su familia. Enseña escritura creativa en el *Massachusetts Institute of Technology* (MIT). Recibió el premio Pulitzer en 2008 por su novela *The Brief Wondrous Life of Oscar Wao*.

⁴ Martín Espada es hijo de un activista político puertorriqueño, nacido en Nueva York en 1957. Estudió historia, luego se recibió de abogado y desde 1993, es profesor de la *University of Massachusetts-Amherst*, donde enseña escritura creativa, poesía de escritores latinos y la obra de Pablo Neruda. Ha publicado más de veinte libros como poeta, ensayista, traductor y editor. Ha recibido numerosos premios por sus obras. Su publicación más reciente es el libro de poemas *Floaters* (2021).

nutridas por aportes de distintas áreas disciplinares, entre las que se destacan la literatura comparada y los estudios de traducción⁵.

La coexistencia de diferentes lenguas en un texto literario no es una innovación en sí misma, pero en las últimas décadas cambiaron las modalidades de lo multilingüe (Meylaerts 2006:2). A raíz de los cambios tecnológicos y políticos propios del mundo globalizado, es más común concebir los objetos de estudio como multilingües. De hecho, críticas como Reine Meylaerts (2006) y Karen Bennet (2019) identifican un cambio de paradigma, que denominan el “giro multilingüe”, en los últimos años del siglo XX, que nos permite entender mejor las dinámicas de las literaturas del mundo globalizado.

La interacción entre lenguas en el discurso se ha designado con diferentes términos. “Bilingüismo” y “multilingüismo” son los términos más generales para referirse a la coexistencia de dos o más lenguas, y están frecuentemente asociados al uso oral y coloquial. “*Bilanguaging*” designa el proceso de integración de dos o más lenguas que permite la conexión de geografías lingüísticas y paisajes literarios y filosóficos (Mignolo 1996:196)⁶. La noción de “interlingüismo” destaca el hecho de que cuando dos lenguas son puestas en tensión, se produce una tercera (Bruce-Novoa 1994: 223). El término “cambio de código” (del inglés “*code-switching*”) se refiere a la alternancia de dos lenguas en un texto oral o escrito (Torres

⁵ Algunos ejemplos de investigaciones recientes sobre este tema son: la edición especial de la revista *Cadernos de Tradução*, publicada por la Universidade Federal de Santa Catarina en 2020, titulada “*Multilingualism and Cultural Transfer*”, el número de septiembre 2021 de *American Quarterly* sobre “*Language, Multilingualism and Translation*”, editado por Vicente Rafael y Mary Louise Pratt, el coloquio virtual internacional “Nuevas escrituras multilingües latinoamericanas y latinas” (2000-2020), organizado por la Universidad de Gante, Bélgica, realizado de manera virtual el 15 y 16 de octubre de 2020 y el dossier del número 28 de la *Revista Letral* de la Universidad de Granada, publicado en enero de 2022, que reúne una gran parte de las comunicaciones que se presentaron en el coloquio. Cabe destacar que ya en 2009 EUEM, la Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata, publicó una de las pocas antologías bilingües de poesía de escritores latinos que existían en ese momento, *Usos de la imaginación: Poesía de l@s latin@s en EE.UU*, por Lisa Rose Bradford y Fabián Osvaldo Iriarte.

⁶ Este término surge a partir de las nociones de *pluri-langue* y *bi-langue* propuestas por el escritor marroquí Abdelkebir Khatibi en su novela *Amour bilingüe* (Mignolo 1996).

2007:76) y es uno de los más prevalentes en la literatura especializada sobre este tema. El escritor dominicano-americano Junot Díaz emplea la noción de “simultaneidad lingüística” (2013). El término “heterolingüismo”, acuñado por Rainier Grutman, en su estudio de la novela de Quebec del siglo XIX, se refiere al uso de lenguas extranjeras o variedades sociales, regionales e históricas en textos literarios y se centra en los efectos de la mezcla de lenguas (Grutman 1996). Para efectos de este trabajo, se empleará principalmente el término “multilingüismo”.

Por su parte, Yasemin Yildiz, en su libro sobre literatura alemana *Beyond the Mother Tongue: The Postmonolingual Condition*, propone desnaturalizar el paradigma monolingüe, una construcción histórica que se remonta al siglo XVIII, como una norma incuestionable. Sugiere la noción de “condición postmonolingüe”, que se refiere a la tensión entre la persistencia de la norma monolingüe y la intensificación de las prácticas multilingües. La intensificación de estas prácticas se observa en numerosos textos literarios de escritores latinos. Al igual que muchos escritores de estos escritores, Yildiz propone desnaturalizar la conexión entre la lengua “materna” y la identidad de un sujeto (2012).

La coexistencia de lenguas desempeña diversas funciones en la literatura latina contemporánea. Si bien la mayoría de estos textos están escritos principalmente en inglés, las inserciones de español no se limitan, como muchos creen, a la simple imitación del discurso oral de los latinos; es decir, el español no cumple solamente una función mimética. Tampoco se trata de una mera celebración de la diversidad cultural latina mediante la alteridad lingüística.

El entrecruzamiento del inglés y del español tiene un potencial subversivo. Por un lado, multiplica las posibilidades de experimentación creativa y el potencial expresivo de muchos escritores latinos. Por otro lado, implica un posicionamiento ideológico. Es una estrategia que les sirve para poner de relieve los conflictos culturales y políticos que afectan a la comunidad latina. Lisa Bradford explica que los autores latinos buscan “desterritorializar la lengua inglesa”. Representar sus experiencias biculturales con “transferencias lingüísticas intencionales” es una

manera de dismantelar el monolingüismo impuesto autoritariamente por algunas instituciones de Estados Unidos (Bradford 2009:30)⁷.

La coexistencia del español y el inglés puede entenderse como un marcador de identidad. En palabras de Gloria Evangelina Anzaldúa en *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*, uno de los libros fundamentales del canon literario latino: “*Ethnic identity is twin skin to linguistic identity—I am my language*” (1987:60), es decir, para algunos escritores latinos, la lengua es considerada un elemento constitutivo del ser.

Asimismo, es una forma de reivindicar y legitimar la diferencia de la comunidad latina en Estados Unidos. Este gesto es fundamental, si se considera el estatus del español en ese país. Es un idioma que ha sido y sigue siendo objeto de numerosas polémicas. Sin dudas, el lugar que ocupa el español en la vida cultural de Estados Unidos es muy particular: por un lado, es la lengua no inglesa más estudiada, pero también es la más despreciada (Silva Gruesz 2013:176).

En cuanto a los efectos de lectura para un angloparlante monolingüe, en algunos casos podrá inferir el sentido mediante pistas contextuales, pero en otros, los escritores implementan lo que Rune Graulund, en su estudio sobre *The Brief and Wondrous Life of Oscar Wao* de Junot Díaz, denomina una “política de la exclusión” (“*politics of exclusion*”), ya que obliga a algunos lectores a aceptar que parte del texto será indescifrable para ellos (2014:34). Es decir, la sensación de otredad que experimenta el lector monolingüe angloparlante es análoga a la que sienten muchos latinos en Estados Unidos ante el monolingüismo del inglés.

En resumen, para muchos autores latinos, las prácticas discursivas multilingües son importantes no solo en términos estilísticos. También constituyen un gesto político con implicancias ideológicas y afectivas que no deben soslayarse al momento de recrear estos textos literarios para una nueva audiencia.

⁷ Coincidimos con la afirmación de Rafael y Pratt sobre el monolingüismo del inglés en Estados Unidos, que opera como un dogma, una creencia que permanece indiferente a los desafíos, que está basada en la ignorancia y el error (2021:421). En la introducción de estos autores al número de la revista *American Quarterly* sobre lenguaje, multilingüismo y traducción, presentan un recorrido histórico de diversos casos de políticas a favor del monolingüismo en Estados Unidos (2021).

3. El multilingüismo literario en la literatura latina: un desafío para la traducción

La traducción de la literatura multilingüe de latinos es un reto aún mayor para los que traducen al español, ya que esta lengua suele formar parte del mundo ficcional que construyen los autores latinos. Quien traduce estos textos enfrenta un dilema. Si invierte la relación entre lenguas, es decir, si los términos en español del texto fuente son meramente transpuestos en inglés al texto meta, desaparece la jerarquía que estas lenguas marcan entre las voces. Por otra parte, si traduce lo que está en inglés al español y mantiene las palabras en español en la traducción, se produce un texto homogéneo, en el que la tensión lingüística del texto fuente se neutraliza. Es decir, desaparece la pluralidad lingüística al no incluir inglés.

Si bien hay quienes manifiestan que, dada su complejidad inherente, estos textos son intraducibles⁸, consideramos que esta literatura puede y debe ser traducida. La traducción de la literatura de escritores latinos contemporáneos al español es especialmente importante ya que su diseminación en América Latina contribuye a fortalecer los lazos entre las comunidades de latinos que viven en Estados Unidos y los pueblos latinoamericanos, unidos por la herencia cultural común. Esto se menciona explícitamente, por ejemplo, en la nota de introductoria de la edición bilingüe de *Rebellion is the Circle of a Lover's Hands: Rebelión es el giro de manos del amante*, del poeta Martín Espada, traducida en colaboración con Camilo Pérez-Bustillo⁹ cuando se explica la razón que motivó la traducción:

Hemos traducido el libro al español en un esfuerzo por comunicarnos con los pueblos de América Latina que son la inspiración de muchos de estos poemas, así como para tender un puente entre aquellos latinos, nacidos en Estados Unidos, que hablan inglés como su lengua primaria, y aquellos

⁸ Ver, por ejemplo, Barradas (2009).

⁹ Abogado de derechos humanos de origen colombiano. Colaboró con Martín Espada en la traducción al inglés de la colección de poemas de Clemente Soto Vélez *La sangre que sigue cantando*.

inmigrantes recientes que hablan español predominantemente. (vii)

Es decir, crear solidaridad entre estas comunidades es una misión implícita en la traducción de esta literatura al español.

Para traducir textos multilingües es necesario renovar la conceptualización tradicional de traducción, es decir, la transposición de un código lingüístico fuente, monolítico y cerrado, a otro código lingüístico meta. La traducción de un texto multilingüe nos obliga a romper con dicotomías clásicas, ya que se desdibujan las diferencias entre texto/lengua/cultura fuente/ de partida - texto/lengua/cultura meta/ de llegada. Entonces, se vuelve imperante construir nuevos modelos que den cuenta de los usos de la lengua en textos como los de nuestro corpus y cómo traducirlos.

Un ejemplo es el modelo de “continuo del espanglish” propuesto por Anna María D’Amore. Contribuye a romper con la noción de fronteras entre lenguas y es productivo para comprender algunas estrategias empleadas por traductores de los textos estudiados. D’Amore sugiere concebir el “espanglish” como un continuo que permite

conceptualizar esta multitud de características de contacto lingüístico que se manifiestan en variedades de inglés y español. Podemos definir al espanglish como el conjunto de tales características y concebirlo como un punto o puntos en un continuo para hablantes bilingües. [...]. (2010: 33)

La noción del continuo del espanglish puede resultarle valiosa al traductor: “Así como un hablante se desplaza a lo largo del continuo entre inglés y español, también lo puede hacer un escritor; de eso debe ser consciente el traductor. El continuo, por lo tanto, se propone como herramienta conceptual para el traductor” (2010: 34), que puede desplazarse en el continuo en su versión traducida y, de esta manera, compensar la pérdida de alteridad lingüística.

Por otra parte, dos interrogantes centrales en el análisis de la traducción de textos literarios de escritores latinos contemporáneos infundidos por la alteridad del español son: 1) ¿Cuánta asistencia (y

de qué tipo) se ofrece para facilitar la lectura? y 2) ¿A qué español se traduce? A continuación, no ofrezco respuestas definitivas a estos interrogantes, sino que presento una aproximación a estos temas a partir de algunos ejemplos. Es importante recordar que algunas de estas decisiones son realizadas por los traductores, y otras, por las editoriales y las normas que rigen el campo literario y el mercado¹⁰.

En cuanto a la asistencia que facilita la lectura, en los textos multilingües del corpus, y también en sus traducciones, se brinda diferentes tipos y grados de asistencia tipográfica, paratextual o explicativa para los lectores monolingües. Una de las formas comunes de asistencia para la lectura de textos multilingües es el uso de cursiva para palabras consideradas extranjeras. No obstante, en algunos textos literarios de estos escritores, las palabras en español no están destacadas tipográficamente mediante bastardillas. Un ejemplo es el del escritor dominicano Junot Díaz, quien afirma

Para mí, permitir que el español exista en mi texto sin el beneficio de la cursiva o comillas es una jugada política muy importante. El español no es una lengua minoritaria. [...] ¿Por qué tratarlo como tal? ¿Por qué “otrificarlo”? ¿Por qué desnormalizarlo? Al mantener al español como normativo en un texto predominantemente en inglés, quise que mis lectores recordaran la fluidez de las lenguas, la mutabilidad de las lenguas. Y marcar cómo el inglés, poco a poco, va transformando al español y el español al inglés (Céspedes y Torres-Saillant 2000:904).

La “fluidez de las lenguas” típica de los textos de Díaz es uno de los rasgos centrales de los textos de este escritor.

Es interesante observar en qué medida se conserva esta característica textual en las traducciones de los textos literarios de

¹⁰ Algunos críticos consideran que la naturaleza multilingüe de muchos de estos textos, por la reticencia de muchas editoriales, ha limitado su publicación en Estados Unidos, su traducción, y ha resultado en una limitada divulgación en otros países. Véanse en este sentido Sollors (1998) y DeStephano (2002).

Díaz. En el caso del cuento “Negocios” de su primera colección de cuentos, *Drown* (1996_a), en la traducción de Renato Aguiar al portugués (1998) y la de de Rémy Lambrechts al francés (2000), se imita el gesto que Evelyn Ch’ien llama “*assertive non-translation*” (el arte de la no-traducción tajante): “coloca palabras en español al lado de palabras en inglés sin llamar la atención sobre ellas, sin contextualizarlas”, las integra a su discurso (2004: 209). Este rasgo es típico en la literatura de Díaz. Con el fin de ayudar a transportar a la audiencia al mundo lingüístico presentado en “Negocios”, casi todas las palabras que aparecen en español en el texto fuente se transpusieron sin modificación alguna, sin cursiva, e incluso se incluyen algunas palabras en inglés. En cambio, en *Los boys*, la traducción al español de Miguel Martínez-Lage (1996_b), se explica en una nota al pie en la primera página del texto que “Las palabras en cursiva aparecen en castellano en el original” (13). Cabe preguntarse si destacar en cursiva las palabras que aparecen en español en el texto fuente realmente contribuye a mantener la tensión lingüística del texto fuente¹¹.

Otra estrategia común para facilitar la lectura de textos multilingües es el uso de notas. Resulta interesante, en ese sentido, la traducción de *The Brief Wondrous Life of Oscar Wao* (2007). Junot Díaz juega con el género de las notas al pie, y las usa de manera irónica, por ejemplo, para cuestionar cómo se construyen los relatos históricos. En la traducción al español publicada por la editorial Vintage, además de las treinta y tres notas al pie de la novela de Díaz, se agregaron más de cien notas que aclaran referencias culturales y lingüísticas. Aunque aparecen entre corchetes para señalar que son notas de la traductora (y no del autor), la experiencia de lectura varía mucho. La naturaleza de estas notas al pie es diferente a las incluidas por Díaz, ya que son puramente informativas, sin ironía alguna.

Otra consideración importante es la variedad dialectal de español a la que se traduce la literatura bilingüe de los latinos. La comparación de dos traducciones del poema “*The New Bathroom Policy at English High School*”, del escritor Martín Espada, sirve para ilustrar los diferentes efectos de lectura que producen distintas variedades del español. Este poema está basado en una historia verídica en una

¹¹ Para un análisis más extenso sobre este tema, véase Cresci (2017).

escuela de Boston y trata la política de *English Only*. “*English Only*” es un movimiento que propone el uso de la lengua inglesa como única lengua oficial en Estados Unidos (*Zapata’s Disciple* 75).

The New Bathroom Policy at English High School

*The boys chatter Spanish
in the bathroom
while the principal
listens from his stall.*

*The only word he recognizes
is his own name
and this constipates him*

*So he decides
to ban Spanish
In the bathrooms*

Now he can relax

(Espada 1990)

Si bien el poema de Espada está escrito solamente en inglés, en la traducción realizada por el autor en colaboración con Camilo Pérez Bustillo se recurre a la estrategia de compensación, es decir, recuperar la pérdida de un efecto del texto fuente mediante la recreación de un efecto similar en el texto meta (Harvey 2001:37), aunque sea en otro poema de la colección. Para compensar el multilingüismo que se perdió en la traducción de otros poemas de la colección, se compensa mediante la inserción de términos en inglés en el título de este poema, “Nueva norma para el baño en la English High School”, y de este modo se preserva en alguna medida la dualidad lingüística del texto de partida.

Nueva norma para el baño en la English High School

Los muchachos cacarean español
 en el baño
 mientras el principal de la escuela
 los oye desde el inodoro.

La única palabra que reconoce
 es su propio nombre
 y esto le da estreñimiento

Por tanto decide
 prohibir el español
 en los baños

Ahora puede relajarse
 (Tr. Pérez-Bustillo y Espada 1990)

La decisión de aludir a la escuela con palabras en inglés es sumamente irónica, ya que el tema central de este poema es justamente la oposición a las políticas de “*English Only*”.

Como señala D’Amore, “la compensación no necesariamente necesita estar en el mismo lugar, es decir, el uso de un cambio, préstamo o calco en el mismo sitio en el texto meta que en el texto fuente, sino que puede ser del mismo tipo [in kind], i.e. la desviación similar de las normas estándar bajo la apariencia de un neologismo de contacto puede ser recreada en cualquier punto del texto meta” (2009: 113).

Otra elección interesante es el empleo de la palabra “principal”. En el glosario se explica que en español puertorriqueño el anglicismo “principal” se refiere a un “director de la escuela” (117). La colección en la que se publicó este poema, *Rebellion is the Circle of a Lover’s Hands: Rebelión es el giro de manos del amante* es bilingüe e incluye dos glosarios: uno de “*Spanish terms in original poems*” y otro de “*términos puertorriqueños en las traducciones*”. Los traductores demuestran ser conscientes de la diversidad dentro de la lengua española y buscan facilitar el acceso a sus lectores que no están familiarizados con vocablos típicos de Puerto Rico.

Si comparamos esta traducción con la de Diego Zaitegui y Pedro J. Miguel publicada en España, se observan diferencias notables, especialmente en las selecciones léxicas¹². El título incluye las palabras “lavabos” e “instituto” típicas del español ibérico. Si los personajes centrales de la escena que se describe en el poema son “chavales”, sin una contextualización, es más difícil comprender las implicancias de políticas lingüísticas del contexto geográfico específico retratado en el poema¹³.

Entonces en cuanto a la pregunta “¿a qué español se traduce la literatura latina?”, las respuestas son diferentes. Algunas editoriales priorizan el público receptor de la traducción y consideran apropiado el empleo de la variedad dialectal de la cultura meta, como ocurre en la traducción publicada en España del poema de Martín Espada. En otros casos, se emula la variedad dialectal que corresponde a la ascendencia del escritor en cuestión (por ejemplo, español mexicano para traducir obras de Rudolfo Anaya). En otros casos, los traductores buscan emular el español que usan muchos latinos en Estados Unidos. En palabras de Junot Díaz, “We also have to understand that en los Estados Unidos we have a Spanish that is deeply affected by each other’s Spanishes. That un dominicano puede usar palabras mejicanas, palabras cubanas, palabras boricuas” (2013). El español en Estados Unidos, con influencia del inglés y las variedades dialectales de los miembros de las comunidades de hispanohablantes latinos, está forjando una particular variedad pan-hispánica del español.

Los traductores pueden aprovechar la influencia lingüística mutua entre el inglés y el español que es tan común en el español de los latinos en Estados Unidos e incorporar anglicismos en sus traducciones. En su propuesta del “continuo del espanglish”, D’Amore propone recurrir a “*Anglicized Spanish*” (español anglicanizado) para traducir “*Hispanicized English*” (inglés

¹² La antología *Soldados en el jardín* es una antología de traducciones de poemas de Espada (2009). Las traducciones fueron realizadas por equipos de traductores.

¹³ D’Amore se queja de que la mayoría de las traducciones al español de la literatura producida por escritores latinos en los Estados Unidos se lleva a cabo en España “bajo el patrocinio de editoriales que se muestran reticentes a reconocer la variación lingüística del español como un idioma global” (201) y no incluyen idiolectos que no sean el ibérico.

hispanizado). Espada y Pérez-Bustillo recurren a esta estrategia en su traducción de los poemas de *Rebellion / Rebelión*. Por ejemplo, en “Willie Dedos” “hustlers in East Harlem” se traduce como “los joseadores de East Harlem” (53). Como se explica en el glosario de “términos puertorriqueños en las traducciones”, el término “joseador” se refiere a “un pícaro, persona de la calle” (117). Este vocablo tiene su origen en la palabra inglesa “hustler” (2010). Se observa que las selecciones léxicas de los traductores incluyen palabras características del español puertorriqueño que tienen origen etimológico en la lengua inglesa, lo cual les permite conservar la tensión lingüística.

4. Conclusión

La traducción de literatura latina multilingüe es un desafío que nos invita a cuestionar la idea ilusoria de que se pueden establecer límites rígidos entre lenguas basados en fronteras nacionales. La recreación de estos textos para otra cultura requiere tener en cuenta los contenidos semánticos y los efectos estilísticos de estas obras, y también las implicancias políticas, afectivas y éticas de la tarea de traducir. La producción de traducciones que buscan recrear el multilingüismo, aunque requieren de mayor esfuerzo por parte del lector, son valiosas en emular la experiencia de tensión lingüística del texto fuente.

Es importante destacar la función subversiva de los escritores al promover una estética de la pluralidad lingüística y también la de los traductores como agentes culturales que pueden contribuir al cambio de paradigma, al resistirse al monolingüismo hegemónico institucionalizado e incluso contribuir a desestabilizarlo en sus traducciones. La realización de investigaciones descriptivas del multilingüismo literario y sus traducciones puede contribuir a nuestra comprensión de la construcción identitaria en los discursos, las dinámicas culturales y las modalidades de lo multilingüe que surgen de las dinámicas complejas del mundo globalizado actual.

Referencias

- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute.
- Apter, E. (2013). *Against World Literature: On the Politics of Untranslatability*. Nueva York: Verso.

- Arduini, S., & Nergaard, S. (2011). Translation: A new paradigm. *Translation: An Interdisciplinary Journal*, inaugural issue, pp. 8-17.
- Barradas, E. (2009). El realismo cómico de Junot Díaz: Notas sobre *The Brief Wondrous Life of Oscar Wao*. *The Latin Americanist*, 53(1), pp. 99-111.
- Bennet, K. (2019). Introduction. En: K. Bennet & R. Queiroz de Barros (Eds.), *Hybrid Englishes and the Challenges of/for Translation: Identity, Mobility and Language Change* (pp. 1-18). New York: Routledge.
- Bradford, L. R. (2009). Uses of the imagination: Bilanguaging the translation of U. S. latino poets. *Transcultural*, 1(2), pp. 13-34.
- Bradford, L. R. & Iriarte, F. O. (2009). *Usos de la Imaginación: Poesía de l@s Latin@s en EE.UU.* Mar del Plata: EUDEM.
- Bruce-Novoa, J. (1994). Dialogical strategies, monological goals: Chicano literature. En: A. Arteaga (Ed.), *An Other Tongue: Nation and Ethnicity in the Linguistic Borderlands* (pp. 225-246). Durham: Duke University Press.
- Céspedes, D., & Torres-Saillant, S. (2000). Fiction is the poor man's cinema: An interview with Junot Díaz. *Callaloo*, 23(3), pp. 892-907.
- Ch'ien, E. N-M. (2004). *Weird English*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Cresci, Karen Lorraine. (2017). 'Call it my revenge on English': 'Negocios' de Junot Díaz y sus traducciones disonantes. *Literatura: Teoría, Historia, Crítica*, 19(2), pp. 147-181.
- D'Amore, A. M. (2009). *Translating Contemporary Mexican Literature: Fidelity to Alterity*. Nueva York: Peter Lang.
- D'Amore, A. M. (2010). Traducción en la zona de contacto. *Mutatis Mutandis* 3(1), pp. 30-44.
- Destephano, M. T. (2002). Is there a truly "Latino" canon? Language, literature, and the search for Latino identity and power. *Journal of Hispanic Higher Education*, 1(2), pp. 99-110.
- Díaz, J. (1996a). *Drown*. Londres: Faber and Faber.
- Díaz, J. (1996b). *Los Boys*. Trad. Miguel Martínez-Lage. Barcelona: Mondadori.
- Díaz, J. (1998). *Afogado*. Trad. R. Aguiar. Río de Janeiro: Record.
- Díaz, J. (2000). *Los Boys*. Trad. R. Lambrechts. París: Éditions 10/18.
- Díaz, J. (2007). *The Brief and Wondrous Life of Oscar Wao*. Nueva York: Riverhead.
- Díaz, J. (2008). *La Breve y Maravillosa Vida de Óscar Wao*. A Obejas (Trad.). New York: Vintage.
- Díaz, J. (2013). "We exist in a constant state of translation. We just don't like it". Entrevistado por Karen Lorraine Cresci. *The Buenos Aires Review* 1, 5 de mayo del 2013. <http://www.buenosairesreview.org/2013/05/diaz-constant-state-of-translation/>.
- Espada, M. (1990). *Rebellion Is the Circle of a Lover's Hands / Rebelión es el Giro de Manos del Amante*. C. Pérez Bustillo y M. Espada (Trads.). Willimantic, CT: Curbstone.
- Espada, M. (2009). *Soldados en el Jardín*. Almería: El Gaviero ediciones.
- Espada, M. (2022). *Floater: Poems*. New York: W. W. Norton.
- Graulund, R. (2014). Generous exclusion: Register and readership in Junot Díaz's *The Brief Wondrous Life of Oscar Wao*. *MELUS*, 39(3), pp. 31-48.

- Grutman, R. (1996). Langues étrangères et savoir romantique: Considérations préliminaires. *TTR: Traduction-Terminologie-Rédaction*, 9(1), pp. 71–90.
- Harvey, K. (2001). Compensation. En M. Baker & G. Saldanha (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (pp. 37-40). Londres: Routledge.
- “joseador”. (2010), Diccionario de americanismos. Asociación de Academias de la Lengua Española. <https://www.asale.org/damer/joseador>.
- Logie, I., & Geeroms, M. (Eds.). (2022). *Revista Letral*. Especial “Nuevas escrituras multilingües latinoamericanas y latinas (2000-2020)”, 28.
- Meylaerts, R. (2006). “Heterolingualism in/and translation: How legitimate are the Other and his/her language?” *Target*, 18(1), pp. 1-16.
- Meylaerts, R. (2012). Multilingualism as a challenge for translation studies. En C. Millán-Varela & F. Bartrina (Eds.), *The Routledge Handbook of Translation Studies* (pp. 519-533). Londres: Routledge.
- Mignolo, W. (1996). Linguistic maps, literary geographies, and cultural landscapes: Languages, languaging and (trans)nationalism. *Modern Languages Quarterly*, 57(2), pp. 181-196.
- Rafael, V. L. y Pratt, M. L. (2021). *American Quarterly*, 73(3).
- Scott, N. (1994). The politics of language: Latina writers in United States literature and curricula. *MELUS*, 19(1), pp. 57-71.
- Silva Gruesz, K. (2013). Alien Speech, Incorporated: On the cultural history of Spanish in the US. *American Literary History*, 25(1), pp. 18–32.
- Sollors, W. (1998). The blind spot of multiculturalism: America's invisible literature. *The Chronicle of Higher Education*, 45(10), pp. B4-B5.
- Sommer, D. (2004). *Bilingual Aesthetics: A New Sentimental Education*. Durham NC: Duke University Press.
- Torres, L. (2007). In the contact zone: Code-Switching strategies by Latino/a writers. *Melus*, 32(1), pp. 75-96.
- Yildiz, Y. (2012). *Beyond the Mother Tongue: The Postmonolingual Condition*. New York: Fordham University Press.
- Van Hecke, A., & Lanslots, I. (Eds.). (2020) *Cadernos de Tradução*, 40.

Traducción generativa y traducción prismática: Prácticas de re-escritura creativa en castellano de poesía contemporánea en lengua inglesa

*Luciana Beroiz
Universidad Nacional de Mar del Plata
lube2000@yahoo.com*

Resumen

Lisa Rose Bradford (2013) describe a la traducción generativa como una poética que reproduce la performatividad del texto original reconstruyendo una heteroglosia compensatoria que produce los efectos estéticos, semánticos y políticos necesarios para su interpretación en la lengua receptora. Unos años más tarde, Matthew Reynolds (2019) introduce el concepto de “traducción prismática”, una teoría que, imitando el efecto del prisma, se basa en la generación de múltiples re-escrituras de un texto fuente haciendo hincapié en la riqueza de las versiones. En ambos casos se establece el rol de un traductor-autor que recrea el original de manera alternativa. Este estudio propone considerar las posibilidades de traducción de la colección de poesía *She Tries Her Tongue, Her Silence Softly Breaks* (1989), de la escritora caribeña de habla inglesa Marlene Nourbese Philip. El texto de Philip, que narra la experiencia del colonizado – en particular de la mujer de color – y realiza una crítica al dominio imperial y sus prácticas, deconstruye el inglés a partir del cuestionamiento de sus reglas gramaticales y la inclusión de otros dialectos provenientes de las culturas subyugadas. Estas innovaciones presentan desafíos para su re-escritura pero también permiten al traductor-autor ejecutar variantes que estén en sintonía con la ideología o prácticas de la cultura receptora.

Palabras clave: traducción; prismática; generativa; performatividad

1. Introducción: la traducción como experiencia creativa

En “*Experiences in Translation*” (2001), Umberto Eco argumenta que la traducción, lejos de comparar dos idiomas, interpreta un texto en dos idiomas, produciendo, entonces, un intercambio entre culturas. Eco considera que la traducción es un caso de interpretación en el que urge preservar las connotaciones del texto original y explica que en lugar de hablar de equivalencia de significados debemos referirnos a equivalencia de funciones: “una buena traducción debe generar el mismo efecto que produjo el original” [mi traducción] (2001:45). Para lograr esto, los traductores necesitan “realizar una hipótesis interpretativa sobre el efecto programado por el texto original”, pero, debido a que cualquier texto, además de su sentido literal, tiene varios sentidos secundarios y a que se pueden realizar muchas hipótesis sobre el mismo texto, “la decisión sobre el foco de la traducción es siempre negociable” [mi traducción] (2001:45). Con esta propuesta Eco se convierte en precursor de las ideas de traducción generativa y traducción prismática introducidas por Lisa Rose Bradford y Matthew Reynolds, en 2013 y 20 respectivamente. Tanto Bradford como Reynolds presentan un estilo de traducción que se desarrolla a partir de la negociación continua y la posibilidad de múltiples hipótesis sobre un texto original.

2. Traducción generativa y traducción prismática: el poder de la re-escritura para re-interpretar y re-crear.

La traducción generativa y la traducción prismática dan prioridad a la producción de versiones y resaltan la importancia de entender toda re-escritura de un texto como una práctica creativa y subjetiva. Lisa Rose Bradford sugiere que para “trasplantar un texto a un nuevo paisaje lingüístico de manera exitosa” se puede experimentar con un estilo de traducción generativa, una poética que funciona para “revelar y reavivar la articulación original” y producir, al mismo tiempo, un nuevo texto [mi traducción] (2013:2). Esta experiencia se basa en la orquestación dialógica con un pre-texto inspirador que permite la producción de una nueva *expresión* que refleje el genio de ambos, el autor del texto original y el autor-traductor, un texto en el que la “regeneración es mucho más que la derivación” (2013:2) [mi traducción].

Matthew Reynolds (2019), profesor en Crítica Comparada en la Universidad de Oxford, construye sobre la idea de Bradford pero pone especial énfasis en la multiplicidad de versiones de traducción que pueden surgir de un texto original. Para este tipo de traducción, la metáfora dominante deja de ser la de un “canal” entre lenguas y, en su lugar, se incorpora el “prisma”, que se caracteriza por modificar aquello que pasa a través de él, pero sin perder similitud con lo que refracta. La traducción prismática es, entonces, una práctica que abre el potencial de significación del texto original y lo reparte en versiones variadas, cada una como desprendimiento del original pero también distinta de él, y, a su vez, relacionada con sus otras versiones. Para lograr este tipo de re-escritura es necesario también leer de manera prismática, es decir liberarse de las posibilidades binarias de recepción para descomponer el texto en todos sus componentes y así poder considerar distintas posibilidades de re-significación. El resultado de este tipo de lectura le permite al traductor actuar como un prisma, desarmando el texto y recreando la interpretación del mismo en distintas opciones.

Sin embargo, es necesario recordar que en toda recomposición de un texto entran otras variables que deben ser consideradas. En uno de los ensayos de la colección de Reynolds, “*The Literary Translator as Dispersive Prism: Refracting and Recomposing Cultures*” (2019), Jean Anderson explica que la locación ideológica y formación literaria del traductor, cuestiones de marketing del producto que será traducido, y la variedad de tipos de lecturas que entren en juego a la hora de interpretar el texto fuente afectarán su reproducción en la nueva lengua. Reynolds agrega que cualquier lectura del texto original surge entre otras respuestas al mismo, en una locación cultural, e interactuando con otros textos, y cualquier escritura de un texto traducido ocurre en colaboración con otras maneras en las que el lenguaje fue y puede ser usado; es decir que una gran variedad de textualidad ingresa en el momento de traducción, así como otro tanto emana del mismo, como prismas en ambas direcciones.

Además de estas cuestiones, todo traductor deberá enfrentarse al dilema entre recomponer el texto para hacerlo legible pero superficial – es decir, facilitar su lectura a una audiencia ajena al contexto socio-cultural en que el texto ha sido producido – ó mantener los prismas y juegos lingüísticos del texto original. Según Anderson, la segunda

propuesta sería la mejor opción ya que la audiencia del nuevo texto replicaría la experiencia de lectura de los lectores en la lengua original.

Otra postura interesante dentro de la colección de Reynolds se presenta en el ensayo “*Extreme Translation*”, de Adriana Jacobs, adonde se introduce la idea de una traducción prismática extrema y se propone la existencia de re-escrituras “*borderline*”, que el prisma ubica fuera de las fronteras esperadas, llevando las nuevas versiones a una zona de la que no es posible el retorno al original, un sitio que además experimenta infinito cambio y transformación, “*unbounded as the line of a shore*” (2019:157). Este tipo de traducción implica la utilización de estrategias como la descomposición, la supresión o la exclusión, entre otras, y permite pensar formas de re-escritura que incluso transgreden la idea de Eco de una “buena traducción”, aquella que logra el efecto del original, permitiendo la experimentación con nuevos efectos.

Se ve, entonces, empezando por Eco, con Bradford y Reynolds de bisagra, y llevada al extremo por Jacobs, una progresión en las prácticas de traducción que, aunque en todos los casos son espacios de creación múltiple, permiten mayores libertades hasta el punto de prácticamente emanciparse semánticamente, y, por ende, en otros niveles de lenguaje, del texto original. Claramente, todos estos autores rechazan la idea de *equivalencias* exactas entre lenguas y proponen, en su lugar, ya sea de manera más conservadora o más liberal, la co-creación de *versiones* o *adaptaciones* del original, permitiendo que todo texto que se re-escibe en otra lengua experimente un continuo renacimiento tanto en el campo cultural como en el lingüístico.

Consideremos ahora las formas en que estas teorías de traducción se podrían aplicar en la re-escritura en castellano de la colección de poesía *She Tries Her Tongue, Her Silence Softly Breaks* (1989), de la poeta caribeña de habla inglesa Marlene Nourbese Philip. En los poemas de esta colección, la escritora articula los discursos feminista y poscolonial con el objetivo de mostrar resistencia a las autoridades imperiales dominantes y subvertir el lenguaje hegemónico impuesto durante la colonización. El estilo empleado es de por sí alternativo, presenta el diálogo entre discursos diversos y manipula el inglés estándar de manera disruptiva con el objetivo de sublevarse contra la autoridad colonial. Estas características peculiares del texto de Philip

invitan a modos de traducción creativos que permitan generar nuevas posibilidades en nuevas lenguas desde nuevas perspectivas y, así, generen otras maneras posibles de disrupción a las imposiciones tradicionales del mercado.

3. El poder de las “I-mágenes” y el juego de palabras en la poesía de Marlene Nourbese Philip

La poesía de Marlene Nourbese Philip se caracteriza por la fragmentación, la intertextualidad, el pastiche y la condensación. El juego semántico y fonológico en su escritura, su elaborada yuxtaposición entre lo privado y lo público, y la inclusión de imágenes condensadas producen un tipo de poesía de significados complejos y elaborados. En una entrevista con Kristen Mahlis (2004), la poeta se describe como una escritora en exilio, no de un lugar geográfico sino de su lengua materna, su cultura y su espiritualidad, en otras palabras, un exilio sin retorno. En *She Tries Her Tongue, Her Silence Softly Breaks*, Philip describe la situación del colonizado, cuestiona el predominio del discurso occidental y revisa la narración histórica del status quo re-escribiendo la experiencia colonial mediante la apropiación y reutilización del inglés estándar.

Fundamental para comprender la intencionalidad de esta colección es su ensayo introductorio “La ausencia de la escritura o como casi me convertí en una espía” (1989). En el mismo, Philip argumenta que “el poder y la amenaza del artista, poeta o escritor surge de su habilidad para crear *i-mágenes*” (1989:12) [mi traducción]. Philip deconstruye la palabra con el objeto de distinguir el “i”, que se traduce del inglés como “yo” y que implica una reivindicación de la individualidad, de la diferencia. El desafío radica, explica la autora, en “recrear las imágenes en las que se basa el lenguaje del colonizador” (1989:21) [mi traducción] para que las palabras sean usadas de modo alternativo y así “modificar la forma en que la sociedad se percibe a sí misma y, eventualmente, su conciencia colectiva” (1989:12) [mi traducción]. Philip agrega que sus narrativas buscarán subvertir, descomponer, descolocar y rearmar el inglés estándar formal, haciendo que los verbos y los sustantivos se transformen en extraños, incorporando modismos y sonidos propios de los dialectos africanos, haciendo del inglés original un idioma irreconocible.

En “*Translocation: Translation, Migration, and the Relocation of Cultures*”, Paul F. Bandia (2014) describe los textos de algunos escritores caribeños como formas de hibridez lingüística y cultural que redefinen nuestra forma de entender la textualidad, desafiando así conceptos fundamentales de traducción (2014:273). Este tipo de escritura incorpora una variedad de estrategias que remarca las diferencias retóricas y literarias mediante la creación de una lengua vernacular que puede aprovechar las formas y temáticas de la cultura colonizadora en su intento por desplazar a la lengua dominante (2014:276). Así es como escritores como Philip se involucran en una dinámica de autoconstrucción Creole – lengua materna formada por el contacto entre una lengua europea y lenguas locales – mediante textos bilingües, biculturales y dialógicos, que surgen de un proceso de heterogeneización con contenido de varios elementos en la zona de contacto (2014:276). En consecuencia, los traductores de textos como estos deben lidiar con un producto formado por múltiples capas de culturas y lenguajes en lugar de con un texto monolítico (2014:276).

¿Cómo encara, entonces, un traductor un texto con estas características? Trabajemos un momento sobre “*Discourse on the Logic of Language*”, narrativa de la sección central de la colección de Philip que, a partir de su naturaleza polifónica, cuestiona las implicancias de la lengua inglesa y su rol en reforzar ciertas estructuras de poder. El texto combina cinco tipos distintos de discursos – el histórico, el mitológico, el poético, el científico y el pedagógico. El propósito principal de esta yuxtaposición de discursos es cuestionar la supremacía de la lengua inglesa mediante el desafío a sus estructuras sintácticas, morfológicas y fónicas y la reconstrucción del concepto de “lengua materna”.

Para los fines de este estudio, concentrémonos un momento en el discurso poético – central en esta sección. Philip estructura la primera estrofa, “*English/ is my mother tongue./ A mother tongue is not/not a foreign lan lan lang/language/l/anguish/ anguish/-- a foreign anguish*” (1989:56), a partir de repeticiones con leves alteraciones, planteando el conflicto cultural implícito que vive el hablante de un lenguaje impuesto. Para el traductor que se atreva a encarar este proyecto, el primer desafío tendrá que ver con la reconstrucción de las cualidades acústicas de estos versos tratando de preservar el juego de

palabras que parte de la combinación de “*language*” y “*anguish*” presente en el texto original.

Una posibilidad podría ser: “El inglés/es mi lengua materna./Una lengua materna no es/no una extraña len len leng/lengua/l/engustia/angustia/-- una angustia extraña” (1989:56). A pesar de que las opciones “lengua” y “angustia” no reflejan exactamente el efecto fónico del original, se logra preservar, a través de ellas, el juego de la combinatoria y se reproduce el efecto pensado por la poeta. La traducción de la palabra “*tongue*” como “lengua” y no como “lenguaje” es clave en esta dinámica si el traductor quiere preservar los diversos juegos semánticos que la poeta organiza dentro de cada uno de los discursos presentes en la sección alrededor de esta palabra.

Por ejemplo, en un momento Philip describe el accionar de un animal usando su *lengua* – en su sentido biológico – para limpiar a la cría: “*When it was born, the mother held her newborn child close: she then began to lick it all over [...]*” (1989:56-58) (“Cuando nace, la madre sostiene al recién nacido cerca de ella: luego comienza a lamerlo [...]” [mi traducción]). Sin embargo, seguido de esta descripción, Philip produce la yuxtaposición del discurso científico con el mitológico al incluir una descripción de la transmisión de la *lengua* materna de generación en generación: “[...] *she touches her tongue to the child’s tongue, and holding the tiny mouth open she blows into it – hard. She was blowing words – her words, her mother’s words, those of her mother’s mother*” (1989:56-58) (“[...] toca la lengua del pequeño con su lengua y sujetando su diminuta boca abierta sopla adentro – fuerte. Estaba soplando palabras – sus palabras, las palabras de su madre, y las de la madre de su madre.”) [mi traducción].

La tercera estrofa de este poema también resulta interesante para el proceso de traducción: “*What is my mother/ tongue /my mammy tongue/my mummy tongue/my momsy tongue/my moder tongue/my ma tongue?*” (1989:56). En estos versos, Philip introduce variantes diferentes de la palabra “madre” en dialectos propios del Caribe y África. Aquí el traductor se enfrenta a una disyuntiva. Por un lado, existe la opción de reflejar el efecto fónico del original: “¿Cuál es mi lengua/madre/mi lengua mamá/mi lengua mamita/mi lengua mami/mi lengua madre-tierra/mi lengua ma?” [mi traducción] En este caso, sin embargo, el traductor reemplazaría las variaciones propuestas por

Philip por formas distintas de referirse a “madre” en castellano e invisibilizaría la existencia de los dialectos enumerados en el original para preservar el juego de sonidos con las letras /m/ y /a/.

Por otra parte, si se optara por resaltar la variedad de dialectos, un traductor podría ofrecer una versión que incorpore distintos dialectos propios de su cultura. Por ejemplo, en el caso de un traductor argentino, se podría ofrecer una siguiente versión que incluyera lenguajes aborígenes: “¿Cuál es mi lengua/madre/mi lengua sy/mi lengua taika/mi lengua ñoqo/mi lengua ñuke-mapu/mi lengua chera?” [mi traducción]. El lector debería ser conocedor de estos lenguajes para poder captar la significación total de estos versos.

De todos modos, según Bandia, si esto no ocurriera, es decir si el lector no tuviera entendimiento de algunos de estos términos, su experiencia se ajustaría a la originalmente pensada por Philip, quien claramente ha optado por utilizar términos africanos sin marca y sin intención alguna de traducirlos o explicarlos para que aquellos lectores ajenos a dichas culturas se sientan excluidos, ya sea cultural o lingüísticamente, ó en inferioridad de condiciones con respecto al lector nativo. Además, a través de ese acto voluntario de “no traducción”, la poeta “fuerza” al lector foráneo a experimentar el pluralismo de la realidad migratoria, el resultado del encuentro entre migrantes y nativos, y la experiencia traumática del colonizado al entrar en contacto con una lengua que no entiende.

Se podría, por otro lado, recurrir en algunos de estos casos a la inclusión de notas aclaratorias a pie de página o vínculos a hipertextos que incluyan información complementaria. De esta manera se preservaría el prisma del texto original, ya que el lector tendría la opción de acceder a las notas o ignorarlas y no se optaría por una traducción que facilitara el texto original haciendo explícito ciertos comentarios o referencias culturales específicas.

Sin embargo, Anderson encuentra que las notas también pueden ser problemáticas ya que si las extensiones prismáticas no son resueltas por lo que se conoce como “*cultural insiders*” - aquellos que participan de la cultura del texto a ser traducido - hay cuestiones éticas que tienen que ver con la práctica de violencia epistémica del que “habla por otro” (en Reynolds 2019:207). Además, este tipo de anotaciones puede ir en detrimento de la lectura del texto como texto literario. Anderson concluye que, si la lectura involucra la

construcción del sentido del texto, entonces el traductor debería lograr una comprensión prismática total pero, para que el texto hable por sí solo, se debería dejar que los lectores realicen su propia lectura prismática de dicha traducción.

Otro poema de esta colección que puede ser un desafío para los traductores es “*Lessons for the Voice (I)*” (1989:70-75). En este texto, Philip describe una típica clase de inglés intercalando explicaciones de gramática tradicionales y sonidos de la lengua inglesa con comentarios sobre la historia de la esclavitud en el Caribe para realizar una crítica a las prácticas coloniales. Tanto el juego semántico-fonético como las referencias culturales presentes necesitan especificidad a la hora de su traducción. El poema dice: “OO as in how did they ‘lose’ their word?/oo as in ‘look’ at the spook. OH as in the slaves came by ‘boat’ (diphthongal)/AW as in the slaves were valued for their ‘brawn’./o as in what am I offered for this ‘lot’ of slaves?/ OW as in they faced the ‘shroud’ of their future (diphthongal)/OI as in they paid for their slaves with ‘coin’ (diphthongal)” (1989:70).

Nuevamente, el traductor debe decidir si privilegiar el aspecto fonológico o el semántico. Para tomar una decisión, se debería evaluar la función que cada nivel de lengua cumple en relación a la intención final de la colección. La agenda de Philip es claramente anti-colonialista y el objetivo principal de esta colección es cuestionar la historia que ha sido narrada desde un punto de vista imperialista. También debe tenerse en cuenta que los textos adquieren nuevos significados cuando se los lee e interpreta en diálogo con los demás textos en la colección.

Considerando estas cuestiones, y, para respetar el reporte de referencias históricas incluidas, tendría más sentido preservar el sentido semántico – aunque esto implique cambiar algunos de los sonidos de los diptongos y modificar algunas de los vocablos – que darle predominio al aspecto fonológico. Una opción posible diría: “OO como en ¿de qué forma ‘perdieron’ su palabra?/ aa como en ‘mira’ el fantasma/OA como en, los esclavos vinieron en ‘canoa’ (diptongal)/ IA como en los esclavos eran valorados por su ‘resistencia’/o como en ¿qué me ofrecen por este ‘lote’ de esclavos?/UO como en se enfrentaron a su futuro ‘mortuorio’ (diptongal)/IO como en pagaron por sus esclavos con ‘cambio’

(diptongal)” [mi traducción]. Aunque en la traducción al castellano se pierde la similitud sonora entre los diptongos, se logra plasmar el sentido histórico y la idea general sobre la situación de los esclavos.

Otra variable interesante a la hora de la traducción de este texto está relacionada con la disposición del texto sobre las páginas. Aunque muchos de los poemas no llegan a convertirse en caligramas propiamente dichos, la distribución de los versos está relacionada con sus significados. Uno de los ejemplos de esto sería el poema “*The Catechism*” (1989:40), en el que los versos se distribuyen de modo alternado de izquierda a derecha imitando el movimiento de un trapezista en el aire.

*“A preparation more complex than learning about sin
she*

*swung
a skilled trapezist –
no net
below
no one
to catch
her [...]”*

“Una preparación más compleja que aprender sobre el pecado
ella
se balanceó
una trapezista habilidosa
sin red
debajo
sin nadie
que la
atrape [...]” [mi traducción]

Claramente el movimiento del trapezista se ve reproducido en el vaivén de las palabras sobre la página. Esta misma idea se refuerza en las dos siguientes estrofas, también dispuestas visualmente en forma de vaivén, que refieren a la complementación entre la educación colonial impuesta a nivel público y las intervenciones de la madre de color en el hogar.

En otros poemas – “*Vows*” (1989:41), “*The Communicant*” (1989:44) y “*Meditations on the Declension of Beauty by the Girl with the Flying Cheek-Bones*” (1989:52-53), entre otros – una particular distribución del texto puede tener como objetivo resaltar un aspecto, condición o situación en particular, hacer foco en la repetición de una idea, o forzar al lector a desplazarse entre una idea y otra, semántica y visualmente. Tomemos como ejemplo “*Vows*”:

“*White*
 satin ribbons
White
 cotton sox
White
 Batta shoes
White
 Book of Common Prayer
White
 satin-cotton confirmation dress
White
 Soul [...]”

“Blancas
 cintas de satín
Blancas
 medias de algodón
Blancos
 zapatos Batta
Blanco
 Libro de Oración Común
Blanco
 vestido de satín-algodón de Confirmación
Blanca
 Alma [...]

En este caso la repetición de la palabra “*white*” – blanco – a la izquierda y el listado de elementos típicos de la imposición colonial británica a la derecha operan en sintonía para reforzar la idea de una presencia invasora de la corona y su religión en el Caribe. La

separación de la palabra del resto del verso permite resaltarla e invita al lector a prestar especial atención al término y sus connotaciones, que no solo tienen que ver con la idea de pureza típicamente relacionada a la religión occidental sino también a la implícita oposición con la raza negra presente en el territorio colonizado.

En cualquiera de estos casos, el traductor podría optar por reproducir de manera exacta el diseño y distribución del poema en cuestión, re-escribiendo las imágenes originales, es decir reproduciendo también los campos semánticos originales. También podría optar por producir nuevos caligramas o símil-caligramas a partir de modificaciones de las imágenes originales de los textos. Este último podría ser el caso si el traductor considerara que para la cultura receptora el reemplazo de una temática por otra fuera más efectiva a la hora de reproducir la intención del texto original.

Por último, otra característica del texto de Philip que podría abrir la puerta a un tipo de traducción prismática es su juego en la subversión de convenciones genéricas, que se da en secciones como *“How to build your house safe and right”* (1989:89) (“Cómo construir tu casa segura y correcta” [mi traducción]. En este texto, Philip introduce el factor económico como variable para la rendición de la moraleja final de la historia de “Los tres chanchitos y el lobo”. Philip organiza el texto introduciendo la parte final de la historia original, cuando el lobo fracasa al intentar destruir la casa de ladrillos del tercer chanchito, y concluye con la siguiente reflexión:

“The first pig built his house of straw; the second of wood. Did the third pig buy his bricks or was he given them, and why? Where did he get his money to buy his bricks with? Straw, wood or brick. The moral of this tale is that the right choice of materials secure safety”.

“El primer chanchito hizo su casa de paja; el segundo de madera. El tercer chanchito, ¿compró sus ladrillos o se los dieron, y por qué? ¿De dónde sacó el dinero para comprar los ladrillos? Paja, madera o ladrillo. La moraleja de esta historia es que la decisión correcta de materiales asegura la seguridad” [mi traducción].

La intención de la historia original, enseñar a los niños que el esfuerzo tiene su recompensa, se ve modificada por Philip quien, con tono irónico y en clara referencia a la explotación y saqueo del que fueron víctimas los pueblos colonizados, lo que derivó en naciones con carencias diversas y falta de recursos, usa la historia para realizar un comentario sobre cómo las posibilidades económicas marcan la diferencia, más allá del esfuerzo y el compromiso en cuestión.

Ahora bien, el traductor podría optar por incluir otro tipo de operaciones o juegos lingüísticos a partir de la inclusión de historias distintas, por ejemplo, suplantando la elegida por Philip por otra típica historia para niños de la cultura receptora. Si esta fuera su decisión, debería, sin duda, tener en cuenta que, sea cual fuere el texto elegido, éste debería estar relacionado desde lo semántico con alguna de las ideas centrales alrededor de las cuales se organiza la colección, para poder entrar en diálogo con el resto de los textos en la misma. Así, el traductor-autor estaría actuando como un prisma que abandonaría el campo semántico-lingüístico original pero preservando el objetivo del texto en cuestión dentro de la agenda general de la poeta.

En los ejemplos citados se han considerado posibilidades de traducción en las que se opta por re-escribir creando, evitando las equivalencias literales exactas. Como pudimos ver, en todos los casos, se podrían admitir otras elecciones. El traductor podría optar por incorporar otros cambios y realizar combinaciones o juegos sintácticos, semánticos o fonológicos más extremos, lo que, sin duda, estaría de acuerdo con la postura e intervenciones de Philip. Sin embargo, para preservar la agenda política de Philip, claramente explícita en su ensayo introductorio, se debería tener en claro la intencionalidad original de cada poema para que, cualquiera sea la versión final, se reflejen, de un modo u otro, alguno de los objetivos primordiales: la re-construcción de imágenes para re-significar su sentido original y desafiar la jerarquización que eleva la raza blanca sobre la de color, la de-construcción del inglés como discurso – de sus convenciones y sus modismos – para subvertir el poder del centro imperial a partir de una creativa y revolucionaria apropiación de la lengua impuesta, y la crítica explícita al colonialismo y sus prácticas.

4. Conclusiones

Luego de este análisis, podemos hablar de la traducción como un ejercicio de multiplicación de sentidos, que puede, en algunos casos, devenir en diversas variantes que incluso pueden sumar al sentido original. Como Bradford expresa en *“Haunted Compositions: Ventrakl and the Growth of Georg Trakl”*, “siempre presente detrás de una traducción está la presencia fantasmal y ominosa de un texto original, intacto, pero no intocable”, para que “diferentes versiones sólo sumen al original” y, de esa manera, aviven la fuente y la hagan florecer” [mi traducción] (2016:1). Bradford describe textos que rechazan la idea de “permanecer fijos en un lugar” y cuya “inquieta visibilidad” permanece “en traducción”, esperando nuevas lecturas, malinterpretaciones, reelaboraciones, y memoria” (2016:8).

Reynolds también explica que no hay un significado en el texto original que su traducción deba reflejar o modificar y que la interpretación es el punto de partida de la traducción. El crítico aclara que, aunque se trata de “capturar” o “reproducir” aquello que está en el original y existe una preocupación por las diferencias que surjan entre textos, en muchos casos, es en la diferencia que puede reflejarse el sentido original y que, muchas veces, lo que parecería una equivalencia inspiradora termina siendo una traición a la intencionalidad original del autor.

Ahora bien, surge preguntarnos, en el caso de Philip en particular, no solo cuáles son las posibilidades de traducción prismática que su texto aceptaría sino también hasta qué punto serían eficaces en incorporar las cuestiones presentes que Philip entrelaza en sus páginas: la crítica al imperialismo, la reflexión sobre el lenguaje y su influencia, la reformulación de una lengua a partir de la cual se logre representar una nueva identidad y modo de pensar, y la disrupción de las imágenes coloniales dominantes.

Ejecutar un tipo de traducción extrema, como la propuesta por Jacobs, sería quizás, en este caso particular, problemático a la hora de reproducir el efecto crítico de la colección original. En cambio, se podría contemplar, como discutimos en la sección anterior, la inclusión de otras dinámicas textuales que reproduzcan el juego original de la autora en cuanto a su manipulación de las convenciones genéricas ó la distribución del texto sobre las páginas. Lo mismo ocurriría con la decisión de incluir modificaciones a nivel fonológico

y semántico para lograr un balance parecido al original en el nuevo texto según las limitaciones de la lengua receptora. Además, otro factor que complicaría la opción de traducción extrema en este caso es el hecho de que es más sencillo, si se le puede decir así, realizar una traducción extrema de un texto individual que de un texto que complementa a otros en una colección, ya que la modificación total de uno en un conjunto puede generar efectos adversos en el mensaje final que surge de la combinación final de textos.

Las teorías de traducción generativa y prismática buscan re-escribir con una visión e impronta personal con el fin de transformar al traductor en un autor que, a partir de una lectura reflexiva y abierta, tiene en sus manos el poder de re-significar. Saber leer prismáticamente es clave para contar con las herramientas necesarias para reproducir un texto que cumpla con los objetivos del original. La riqueza de este tipo de traducción radica en la co-creación de adaptaciones que permitan abrir una producción de un sistema lingüístico-cultural particular a nuevas opciones que puedan experimentar de manera continua un crecimiento y cambio en otros contextos y realidades.

Referencias

- Bandia, P. F. (2014). Translocation: Translation, migration, and the relocation of cultures. In: S. Bermann & C. Porter (Eds.), *A Companion to Translation Studies* (pp. 273-284). Oxford: Wiley Blackwell.
- Bradford, L. (2013). Generative translation in Spicer, Gelman and Hawkey. *CLCweb: Comparative Literature and Culture*, 15(6), pp. 2-10.
- Bradford, L. (2016). Haunted Compositions: Ventrakl and the Growth of Georg Trakl. *Translation Review*, 95(1), pp. 41-54.
- Eco, U. (2001). *Experiences in Translation*. Toronto: University of Toronto Press.
- Mahlis, Kristen (2004). A poet of place: An interview with Marlene Nourbese Philip. *Callaloo*, 27(3), pp. 682-697.
- Philip, M. N. (1989). *She Tries Her Tongue, Her Silence Softly Breaks*. Charlottetown: Wesleyan University Press.
- Reynolds, M. (Ed.). (2019). *Prismatic Translation*. New Jersey: Legenda.

¿Dónde pongo el sujeto? Importancia del orden de palabras en la formación del traductor

Claudia Borzi
Conicet y UBA
cborzi@filo.uba.ar

Resumen

El presente trabajo persigue el objetivo de seguir aportando pruebas y de argumentar a favor de la inclusión del estudio de la sintaxis posicional en la formación del traductor. La sintaxis posicional en español no es arbitraria, sino que está motivada por las intenciones comunicativas y por el significado del mensaje. El orden de palabras, es decir, el estudio de la posición de los constituyentes en el marco de la oración y del discurso no figura ni entre los criterios de evaluación ni en los de enseñanza de la traducción por lo que queda librada a la capacidad perceptiva de la diferencia de significado y a la formación individual del traductor.

El estudio del orden de palabras en español reviste una extensa tradición de investigaciones cualitativas y cuantitativas, podemos decir, entonces, que existe evidencia empírica en la que hacer descansar la presente propuesta de incluir, dentro de la currícula de formación del traductor, la sintaxis posicional, sus motivaciones y su incidencia en el significado. En esta oportunidad, se resumen las respuestas de investigaciones anteriores para la explicación de la posición del sujeto en español. Siguiendo el enfoque cognitivo-prototípico (Lakoff 1987; Langacker 1991) se presentan casos dentro de discursos completos y retomando resultados de trabajos previos (Borzi 2018_b, 2022), se alude puntualmente a la posición del sujeto expreso cuando está motivada por la superestructura narrativa. Se analizan cláusulas en las que los estudios previos no predicen la posposición del sujeto. Se ejemplifica con relatos breves de Eduardo Galeano.

Palabras clave: enseñanza; orden de palabras; funciones discursivas

1. Introducción

Contamos con una extensa bibliografía respecto de la posición del sujeto, antepuesta o pospuesta al verbo analizando la oración o el mensaje en el discurso. En oraciones independientes, los autores

buscaron justificar dicha posición del sujeto partiendo de la cantidad y combinación de los participantes involucrados en la predicación, así como de las diferencias en el significado del verbo, de la elección del tema, del rema, de la focalización, de la influencia de las modalidades interrogativa, exhortativa, desiderativa y de la polaridad afirmativa o negativa. También se estudiaron la iconicidad según el orden de la percepción y las propiedades del designado referente.

Tomando como eje el discurso y el contexto de uso, los autores justificaron la posición del sujeto partiendo de la continuidad tópica, del tipo de construcción (parentética o de inciso), de la dicotomía *foreground/ background* así como de distintos momentos discursivos.

En el presente trabajo, para explicar la posición del sujeto en relación con el verbo en cláusulas independientes, planteamos que a los factores mencionados por quienes siguen ambas líneas, se puede agregar la intención o función discursiva del fragmento en la superestructura del texto.

Seguidamente se resumen los criterios que de acuerdo con la bibliografía existente se pueden considerar que motivan la posposición del sujeto al verbo. Alineándonos con las justificaciones en el marco del discurso, insistimos en la importancia del momento superestructural de coda o resolución (Van Dijk 1978), siempre con el objetivo de mostrar que la sintaxis posicional debe ser incluida en la enseñanza de la gramática en todos los niveles y especialmente en la formación del traductor, porque el orden de palabras en español afecta al significado de la cláusula. Es decir, distinto orden implica distinto significado. Ejemplificamos con narraciones cortas de dos obras de Eduardo Galeano.

2. El orden de palabras en español y la posición del sujeto

Si partimos de las propuestas de la Escuela de Praga, podemos decir (Borzi 1998) que la discusión del orden de palabras registra un largo camino de investigación que avala la importancia de esta problemática en la construcción de discursos adecuados, en tanto dicho orden de palabras se muestra motivado por la intención comunicativa del hablante, la distribución de la información y el significado que se quiere transmitir.

Un punto de partida fundamental en estos estudios ha sido el análisis del significado de los verbos, así Hatcher (1956) para el inglés

y Contreras (1976) para el español, ofrecen distintas justificaciones para la posición del sujeto en la oración simple, que fueron enriquecidas por muchos otros autores a lo largo del siglo XX. Como bien señala Meyer-Hermann (1990:80), existen diferencias entre los puntos de partida de muchos de los trabajos que analizan el orden de palabras en español en el marco de la oración (recordemos sus comentarios al comparar, por ejemplo, el de Morales de Walters (1982) y el de Bentivoglio y Weber (1986)). Más allá de que las clasificaciones de los verbos desde donde parten los investigadores no siempre coinciden entre sí, también hay diferencias que impiden generalizar, como, por ejemplo, distintos tipos de *corpora* (lengua escrita u oral); ciertas diferencias en la concepción de sujeto; así como diferencias en la definición de criterios importantes para esa descripción como tema/ rema, por ejemplo.

El presente trabajo, en relación con el problema del orden de palabras, persigue mostrar que, los ejemplos de relatos de Eduardo Galeano que se tratan aquí muestran una posición del sujeto inesperada que no se puede justificar a partir de los criterios que la bibliografía pone a nuestra disposición y que, por esta razón, dichos ejemplos permiten sostener que la motivación descansa en la superestructura discursiva.

Hay dos nociones presentes en todos los análisis de verbos y de cláusulas que corresponde retomar, la transitividad y la intransitividad.

Algunos gramáticos del español tanto al clasificar verbos (Alonso y Henríquez Ureña 1939) como construcciones verbales (Bello 1980; Alcina Franch y Blecua (1975) o el *Esbozo* de la Academia de 1973), definen los verbos transitivos como aquellos que rigen o aceptan objeto directo, y los intransitivos por el comportamiento inverso, partiendo así de la transitividad que permite la definición por la positiva del objeto. Podemos pensar que la *Nueva Gramática* de la Academia (NGLE 2009:§§34.1_a y 1_d) también parte de la transitividad (la trata antes de la intransitividad, aunque también se refiere a incompletitud de los verbos transitivos¹⁴) y la considera una categoría

¹⁴ Así dice, con subrayados nuestros: “Los verbos tienden a ser transitivos o intransitivos en función de su propio significado. [...] unos verbos requieren como complemento un argumento que complete la significación [...] mientras que [...] otros no” (NGLE 2009:§34.1h).

que describe verbos que exigen argumento objeto directo. Como no trabaja con un modelo que admita gradaciones, y no contempla la prototypicalidad, el hecho de que haya oraciones con objetos más o menos afectados la lleva a tomar distancia de las definiciones semánticas que sí contemplan la afectación del objeto o el desplazamiento de energía (NGLE 2009:§34.1_e). No propone otra definición y fluctúa entre considerar que es dependiente del significado del verbo (NGLE 2009:§34.1_h) o del uso (NGLE 2009:§34.1_j).

Campos (1999:1529) retoma la definición tradicional de “transitividad” como propiedad del verbo que rige sintáctica y semánticamente un complemento directo. Sin embargo, en la discusión previa (1999:§24.1), compatibiliza la rección sintáctica del objeto directo con una definición semántica que abre dos líneas: los dos participantes (sujeto (experimentante o agente –los menciona en este orden-) y objeto (paciente o tema)) y la incompletitud del verbo. Campos sostiene que la intransitividad es una predicación completa que se opone a las incompletas (transitivas y copulativas). Aunque sin explicitar un proceso derivativo, ve la intransitividad como previa (en algún sentido) a la transitividad. Esta última idea es la que lo ubica cerca de los autores que contemplan la complejización del verbo o de la cláusula a partir de la intransitividad. Du Bois (2003:42) adhiere a la complejización del verbo desde la intransitividad hacia la ditransitividad. En una posición opuesta, en lo referente a esta prioridad y clasificando cláusulas (no verbos), podemos mencionar a Langacker, quien coincide con las gramáticas tradicionales españolas, que clasificando verbos (no cláusulas) también parten de la transitividad, aunque (Langacker 1991:§7.1.1), a diferencia de estas y de otros autores, explica esta prioridad por significancia cognitiva. Se basa en preferencias básicas de los hablantes, tales como el todo a la parte, lo físico a lo abstracto, las entidades perceptibles y contrastantes, la fuente de la energía o el cambio perceptible. Estas preferencias fundamentan distintos grados de prototipicidad en la conceptualización de eventos y, consecuentemente, de cláusulas. Se centra así en la cláusula transitiva prototípica (CTP), la caracteriza, y desde esta concepción presenta otras cláusulas básicas, las intransitivas y las de estado asociadas a distintos arquetipos

conceptuales (Langacker 1991:302-3). Borzi (2019), a partir de esas propuestas dice que en la CTP independiente afirmativa enunciativa, se espera que el origen de la energía se registre en un participante preexistente a la formulación de la cláusula, perfilado como agente, animado, humano, determinado conocido, es decir temático, y que dicha energía se desplace, manifestada en un verbo transitivo típico que en la descripción del desplazamiento de energía provoque cambio en un participante paciente; también preexistente, no animado, sin energía, no humano, indeterminado, nuevo, es decir remático. Estas características pragmático-semánticas se plasman en que el participante origen de la energía se manifieste funcionalmente en un sujeto, que ocupe la primera posición (preverbal), que el verbo, la transición, ocupe la posición segunda y acarree información nueva (en la raíz) y conocida en la desinencia que retoma persona y número del sujeto, ancla en la situación de enunciación la cláusula y manifiesta la intención en la modalidad. Se espera también que, en la tercera posición en la linealidad, tras el verbo, se ubique el participante perfilado como paciente, funcionalmente constituido en un objeto directo. Este movimiento gradual de lo conocido a lo nuevo va acompañado por una curva entonacional que registra su acento principal oracional en el lugar de la información nueva, es decir, al final de la cláusula, sobre el paciente (Firbas 1992; Borzi 2020). El orden esperado en español queda descrito, por lo tanto, como SVO para este tipo de cláusulas transitivas típicas o con verbo transitivo (coinciden en esto entre muchos otros, por ejemplo, De Miguel Aparicio 1989 y Fernández Soriano 1993 para el español).

En el caso de las construcciones de transitividad degradada, pero transitivas al fin, que toman el paciente como pivote, las construcciones pasivas del español predicen sujeto antepuesto, cuando se trata de la pasiva de frase verbal (Borzi 2005) para mantener la continuidad tópica o para destacar el paciente (*los acusados fueron trasladados por el Servicio Penitenciario*), y sujeto pospuesto en el caso de la pasiva con “se” (Borzi 2005) para introducir información nueva (*Se encontraron cifras inesperadas*).

En cláusulas independientes afirmativas enunciativas, con verbo intransitivo inergativo de un argumento que parten de un participante perfilado como agente animado determinado y conocido (pivote en el agente), los autores predicen que el sujeto ocupa la primera posición

(SV), como en *Juan grita* (De Miguel Aparicio 1989 y Fernández Soriano 1993). Para verbos intransitivos ergativos o inacusativos de un argumento Mendikoetxea (1999) en cláusulas independientes afirmativas con un participante perfilado como no animado, no agentivo e indeterminado (pivote en el paciente), predice un sujeto pospuesto (VS) si se trata de verbos presentativos de existencia propiamente dicha (*existen soluciones*), de ausencia y carencia (*faltan ganchitos*); de aparición propiamente dicha (no pronominal: *apareció una ballena* y pronominal: *se produjo una inundación*), de desaparición (*murió el secretario*), y de acaecimiento (*ocurrieron cosas*). Para verbos de dos argumentos, en posición preverbal puede preceder un objeto indirecto con verbos psicológicos (OIVS) (*me gusta el café*) (Morales de Walters 1982; Delbecque 1991); un locativo (*allí está el castillo*) o un temporal (*últimamente aparecieron ballenas*) (L/TVS) (Hatcher 1956).

También predicen los autores orden VS con verbos de reacción psicológica¹⁵ y carencia (como *gustar* y *faltar*)¹⁶ así como en existenciales (como *haber* o *estar*)¹⁷. No hay total coincidencia entre los autores cuando se trata de verbos de movimiento como *llegar (a)*¹⁸. Levin y Rappaport Hovav (1995) agregan la focalización, *allí llegó Juan*, y la semántica liviana del verbo, *hay pan*.

Cabe señalar la ausencia de tratamiento, en la bibliografía específica sobre orden de palabras, de los verbos de estado en lo referente a la posición del sujeto. Digamos respecto de esta problemática que, para estas cláusulas, cuando presentan un predicativo subjetivo de nominal de adjetivo (*El chico era simpático*), la posición esperada del sujeto es la que sigue el orden general, la antepuesta al verbo. Cuando se trata de oraciones ecuacionales, más allá de la esperada posición preverbal, podemos pensar, en hacer intervenir el peso de la prosodia para determinar el sujeto pensando que es el constituyente que se aísla con frase entonativa propia (*El*

¹⁵ Son verbos que implican un experimentante humano o animado como complemento.

¹⁶ Aunque hay que tener presente que, en los datos de Meyer-Hermann (1990) los verbos de acción psicológica y semejantes a *gustar* muestran orden Sujeto/ Verbo.

¹⁷ No coinciden en la distribución de estos verbos Bentivoglio y Weber (1986) con Morales de Walters (1982).

¹⁸ Bentivoglio y Weber (1986) encuentran alto porcentaje de posposición de sujeto, pero Morales de Walters (1982), anteposición.

presidente es su sobrino, cuyo sujeto se confirma en la paráfrasis *su sobrino es, el presidente*).

Otros lingüistas incorporan como criterio, para justificar el orden marcado, la focalización del sujeto y el acento principal: *María camina lentaMENte* versus *Lentamente camina MARÍA* (Zubizarreta 1998; Büring y Gutiérrez-Bravo 2001).

Un autor funcionalista, con una línea cercana a la del presente trabajo y que trata el orden de palabras es López Meirama (2006), quien justifica la importancia de los aspectos pragmático-discursivos para explicar las razones de la posición de las palabras en español dice que esto es así por tratarse de una lengua con una rica morfología. Estudia cláusulas intransitivas en su contexto de uso (no verbos aislados), mostrando que, en el discurso real, todos los verbos pueden presentar tanto sujeto antepuesto como pospuesto.

Entre quienes explican el orden de palabras dando razones discursivas, corresponde comenzar por los casos rastreados por Fernández Ramírez (1986). Apoyándose en cuantificaciones, reconoce sujeto pospuesto cuando se quiere dar vehemencia expresiva en la relación causa-efecto, cuando el narrador busca “introducimos en su nuevo mundo” o advertir “en qué punto capital nos hallamos del tiempo novelístico” (1986:432); cuando hay intención polémica, de encarecimiento, o intenciones desiderativas, interrogativas y exclamativas. En narraciones, encuentra orden VS cuando se reanuda el relato tras una interrupción o suspensión, al final de capítulo o párrafo (1986:443), en situaciones alternantes que llama “reparto de papeles”, en anticipación descriptiva del verbo y como introito de la descripción de un personaje en oraciones con verbo copulativo.

Es interesante considerar que describiendo el *foreground* de la narración, para Hopper y Thompson (1980) la agentividad, definitud, y selección del sujeto como pivote, sumados al significado del verbo predicen orden SVO y puede extrapolarse la posición de sujeto pospuesto al verbo en el background cuando se tiene la intención de construir el fondo (Langacker 1987:120).

Más cerca en el tiempo, es necesario retomar a González de Sarralde (2005:77) porque trabaja desde un enfoque funcional y cognitivo, asimilable, por lo tanto, al enfoque que alberga al presente trabajo y, además, porque busca justificar el orden de palabras desde la función del enunciado dentro del discurso, así dice: el orden de

palabras sería un “recurso lingüístico que expresa la perspectiva desde la que se ha conceptualizado un estado de cosas” (2005:78). Trabaja sobre un corpus de narraciones orales de 29 informantes a partir de un dibujo animado. El autor no se ocupa de mostrar de manera expresa que los casos que analiza no puedan ser explicados por las predicciones previas de los gramáticos, algo que el presente trabajo sí hace. Analiza enunciados monovalentes (SV-VS); bivalentes (SVOD/OI) y trivalentes (SVODOI). Identifica cuatro funciones discursivas con sujeto pospuesto: *flash back* (retoma sucesos ya mencionados que son parte de la estructura secundaria); reanudación de la cadena de sucesos interrumpida por pasajes descriptivos que refieren un suceso ya mencionado¹⁹; especificación de referentes introducidos antes por medio de sucesos conocidos y jerarquización de sucesos que no constituyen el esqueleto de la narración y cuya importancia comunicativa el enunciador busca rebajar. Son sucesos que el sujeto experimenta o sufre, actos no-conscientes (“lo asusta la altura”), sucesos que se anuncian, pero que no se producen (“casi le cae una en la cabeza”), sucesos que se presentan en su duración (“y poco a poco se lo va tragando la arena”), que tienen lugar fuera de la historia (“como hacen los niños en la playa”) o sucesos que dan propiedades inherentes del referente (“sopla el viento”).

El presente trabajo incorpora a las justificaciones discursivas mencionadas previamente la influencia del momento superestructural coda o resolución, buscando mostrar que el fenómeno del orden de palabras, es decir la sintaxis posicional del español, responde a un sinnúmero de motivaciones que lo ubican en un lugar privilegiado a la hora de determinar qué contenidos deben incorporarse en la preparación del traductor.

3. Breve descripción del marco teórico general

El presente trabajo sigue un Enfoque cognitivo-prototípico (ECP) en la línea de Lakoff (1987) y Langacker (1987, 1991) que, frente a quienes sostienen posturas objetivistas y de signo arbitrario, plantea la importancia de la subjetividad en la construcción del mensaje y la motivación del signo.

¹⁹ Fernández Ramírez (1986:443) había hablado de este contexto de reanudación asociado a su vez a la que llama “posición absoluta”, es decir, posposición del sujeto en relación con el verbo, sin anteposición de otros elementos.

Para el ECP la unidad de análisis (y de sedimentación gramatical) es la cláusula en el discurso, entendida como la instanciación de una interrelación, que fundamenta el prototipo del perfilamiento de una base verbal. El modelo cognitivo idealizado (MCI), entendido como una estructura cognitiva que organiza la experiencia, más prototípico (por ser el preferido por los hablantes y el más frecuente) es el de bola de billar o cadena de acción. Este MCI se instancia²⁰ en la cláusula transitiva prototípica y permite la construcción abstracta del esquema verbo. Por intransitivización a partir de dicha cláusula transitiva prototípica se construyen modelos menos dinámicos por agregado de participantes (que propicia la cláusula ditransitiva, por ejemplo -Borzi 2019-), por reducción de participantes (que propicia cláusulas intransitivas) y por reducción de dinamismo y de desplazamiento de energía, que propicia cláusulas de estado locativas y predicativas) (Borzi 2020, 2015, 2018_a, 2018_b para cláusulas incluidas).

Lo previamente descrito transforma en inadecuada la intención de clasificar verbos si se los entiende, como hacen los gramáticos, en tanto entidades aisladas del discurso, discretas, con significado fijo. El verbo fuera de la cláusula es una construcción teórica que no concreta su significado más que en el discurso. El ECP sostiene que cualquier base verbal (de interrelación) puede ser perfilada más o menos transitivamente, aunque exista una mayor o menor frecuencia de perfilamiento de cada base, según distintos MCIs.

4. Posición del sujeto, significado e intención discursiva

Seguidamente, para sumar a las causas que condicionan la posición del sujeto que ya hemos resumido, se presentan 3 textos a modo de ejemplos de casos en los que las mencionadas causas no operan y sí opera la intención discursiva. De esta manera sumamos este fenómeno superestructural a las razones que motivan la posición del sujeto en español y reforzamos así la necesidad de integrar a los contenidos gramaticales en la formación de traductores la posición de las palabras en la cláusula y de contemplar la cláusula (y los verbos) solamente en el seno de un discurso.

²⁰ Se entiende por “instanciar”, el proceso que lleva de un esquema a otra estructura que caracteriza la misma entidad con un grado mayor de especificidad (con más precisión o detalle) (Langacker 1991:§2.2).

Se analizan brevemente tres momentos discursivos en tres textos de Eduardo Galeano: Lautaro incluido en *Memoria del Fuego I. Los nacimientos*; María Padilha publicado en *Memoria del Fuego III. El siglo del viento* y Ventana sobre la música (I), incluido en *Las palabras andantes*.

Texto 1: **Lautaro**

La flecha de la guerra ha recorrido todas las comarcas de Chile.

A la cabeza de los araucanos ondula la capa roja de Caupolicán, el cíclope que es capaz de arrancar los árboles de cuajo.

Arremete la caballería española. El ejército de Caupolicán se abre en abanico, la deja entrar y en seguida se cierra y la devora por los flancos.

Valdivia envía el segundo batallón, que se rompe contra una muralla de miles de hombres. Entonces ataca, seguido por sus mejores soldados. A toda carrera embiste gritando, lanza en mano, y los araucanos se desmoronan ante su ofensiva fulminante.

Mientras tanto, al frente de los indios que sirven al ejército español, Lautaro aguarda sobre una loma.

—¿Qué cobardía es ésta? ¿Qué infamia de nuestra tierra?

Hasta este instante, Lautaro ha sido el paje de Valdivia. A la luz de un relámpago de furia, el paje elige la traición, elige la lealtad: sopla el cuerno que lleva terciado al pecho y a galope tendido se lanza al ataque. Se abre paso a garrotazos, partiendo corazas y arrodillando caballos, hasta que llega a Valdivia, lo mira cara a cara y lo derriba.

No ha cumplido veinte años el nuevo caudillo de los araucanos.

En el Texto 1 encontramos desde mitad del relato la presencia de Lautaro perfilado siempre como agente más o menos prototípico: perfilado desde los indígenas aliados a Valdivia “los indios que sirven al ejército español”; desde Valdivia, “el paje”; para transformarse en “el nuevo caudillo de los araucanos”, en la

coda. Esta nueva conceptualización tiene lugar dentro de una cláusula transitiva (“No ha cumplido veinte años el nuevo caudillo de los araucanos”), cerrando la cadena de cláusulas transitivas que concretan la anagnórisis, ese camino de la ignorancia a la verdad: el paje elige, sopla, se lanza a sí mismo al ataque, se abre paso a sí mismo, y derriba. Se tranquiliza esa sucesión apresurada de hechos, en la coda, que contrasta con ese sujeto pospuesto con la cláusula en la que Lautaro ingresa al relato, que registra un sujeto en primera posición (“Lautaro aguarda sobre una loma”). Ese sujeto pospuesto de la coda es información conocida, porque retoma un designado ya muy presente en el relato desde el título, siendo nueva solamente esta reconceptualización del cambio del designado, ahora es “el nuevo caudillo”. Es decir que, al margen de una cierta focalización inevitable cuando un participante ocupa la posición posverbal y final, nada predice que en una cláusula transitiva se espere posposición de este sujeto.

Texto 2: *María Padilha*

Ella es Exú y también es una de sus mujeres, espejo y amante: María Padilha, la más puta de las diabras con las que Exú gusta revolcarse en las hogueras. No es difícil reconocerla cuando entra en algún cuerpo. María Padilha chilla, aúlla, insulta y ríe de muy mala manera, y al fin del trance exige bebidas caras y cigarrillos importados. Hay que darle trato de gran señora y rogarle mucho para que ella se digne ejercer su reconocida influencia ante los dioses y los diablos que más mandan. María Padilha no entra en cualquier cuerpo. Ella elige, para manifestarse en este mundo, a las mujeres que en los suburbios de Río se ganan la vida entregándose por monedas. Así, las despreciadas se vuelven dignas de devoción: la carne de alquiler sube al centro del altar. Brilla más que todos los soles la basura de la noche.

En el Texto 2, se cierra la narración con una cláusula intransitiva con pivote en el agente que no predice posición pospuesta del sujeto, sino orden SV, como se señaló oportunamente. El participante (*la*

basura de la noche) es conocido y solamente se podría pensar en una no novedosa conceptualización de las mujeres que se entregan por monedas, la carne de alquiler. La búsqueda de cierre en la coda motiva la posición pospuesta del sujeto.

Texto 3: *Ventana sobre la música (I)*

“Quien sabe tocar el acordeón, lo pone a hablar” —decía don Alejo Durán—. “Para quien sabe, hombre y acordeón son una sola cosa.” Don Alejo fue vaquero y trovador, maestro del lazo y del toque chiquito, cronista cantante de la costa colombiana. Y siempre por gusto, nunca por encargo. Cuando él no estaba enamorado, se le callaba el acordeón. No cometi6 música llorona. Franca y gozona fue su música, como francas y gozonas eran las mujeres que su música llamaba, de lejos, sin necesidad de tel6fono.

En el Texto 3, la narraci6n se cierra con una cl6usula de verbo de estado, en la que, contra la expectativa, el predicativo de adjetivos (“franca y gozona”) antecede al sujeto de nominal sustantivo “su m6sica”. As6 dice: “Franca y gozona fue su m6sica”. Se repite tambi6n el mismo orden de palabras inesperado en la 6ltima cl6usula que no es una independiente, como las analizadas, pero que vale la pena mencionar de todos modos porque cierra la narraci6n. All6, dentro de una cl6usula comparativa encontramos otra vez en posici6n preverbal un predicativo subjetivo de adjetivos (“francas y gozonas”) y en posici6n posverbal, el sujeto (“las mujeres que...”).

5. Conclusiones

Como la tradici6n de estudios sobre el espa6ol fue mostrando, y sumando el aporte de los casos descritos en el presente trabajo, podemos afirmar que el cambio del orden de las palabras es s6ntoma de cambios en el significado de la cl6usula y del discurso, por lo que la sintaxis posicional se presenta como un factor determinante en la interpretaci6n de los discursos y por ende deber6a serlo en la formaci6n del traductor.

Resumiendo, para el espa6ol se predicen distintos 6rdenes de palabras a partir de criterios comunicativos, de perfilamientos del

designado del sujeto y de la semántica del verbo. En el marco de la organización de cláusulas independientes de modalidad enunciativa afirmativa según grados de prototipicidad de Borzi (2018_a, 2018_b) (que incorpora una clasificación de perfilamientos verbales), así como en trabajos sobre las formulaciones pasivas se sostuvo que, en la cláusula transitiva prototípica (*Juan pintó la pared*), por el perfilamiento típicamente agentivo del sujeto y por el significado del verbo, se espera posición SVO; y en cláusulas intransitivas con pivote en el agente también se espera orden SV (*Juan juega*). Coherentemente con esto, la indeterminación del sujeto (*llegaron niños*) favorece la posposición, en especial si se combina con ciertos verbos intransitivos. A su vez, en aquellas intransitivas con pivote en el paciente, por una búsqueda de iconicidad entre el orden de palabras y el orden de los constituyentes, se espera orden VS (*Salió el sol*), que presenta, introduce al participante sujeto al ubicarlo en la posición posverbal, donde se ubica la información más importante y donde recae el acento principal oracional. Los criterios que subyacen a estos ordenamientos, en los que coinciden los autores, son la agentividad y animacidad del sujeto y su capacidad para ser el origen de la energía que encontramos en las cláusulas transitivas e intransitivas con pivote en el agente, y la no agentividad o la menor agentividad relativa del participante del sujeto en aquellas con pivote en el paciente.

Como señalé en el inicio del presente trabajo, mi objetivo fue argumentar, recordando los resultados de los estudios sobre el tema y presentando contextos de posposición del sujeto que no fueron anteriormente tratados por otros autores, que la problemática de la posición del sujeto en particular y del orden de palabras en general es de vital importancia para la traducción de los textos, porque responde a tendencias que a esta altura de las investigaciones son incuestionables y que, en consecuencia, deberían estar incluidas entre las temáticas de gramática en la formación del traductor. Busqué también reforzar la idea de que la gramática emerge del discurso y ninguna forma puede ser descripta fuera de un discurso completo, argumentando así no solamente a favor de seguir un enfoque

cognitivo prototípico en la enseñanza de la gramática, sino también en contra de las clasificaciones artificiales de los verbos.

Ejemplifiqué con cláusulas transitivas activas que predicen orden SVO, intransitivas de pivote en el agente que predicen orden SV y con cláusulas de estado con predicativo de adjetivo que también predicen orden SVPredicativo.

Estos casos se suman a los resumidos y ejemplificados que aluden, tratando de mostrar que la posición pospuesta del sujeto busca manifestar una intención del enunciador que no puede ser soslayada por el traductor, sino interpretada e incorporada a su versión por medio de alguna estrategia que la reasegure. Este trabajo retomando Borzi (2022) encuentra que, en la coda o resolución de narraciones hay un porcentaje considerable de cláusulas con sujeto expreso de nominal de sustantivo y pospuesto al verbo. Se concluye que en las codas o resoluciones el narrador pone en foco una entidad generalmente conocida, la perfila como sujeto y la pospone al verbo para reconceptualizarla.

Referencias

- Alcina Franch, J., & Blecua, J. M. (1975). *Gramática Española*. Barcelona: Ariel.
- Alonso, A., & Henríquez Ureña, P. (1939). *Gramática Castellana: Segundo Curso*. Buenos Aires: Losada.
- Bello, A. (1980). *Gramática de la Lengua Castellana*. Madrid: EDAF.
- Bentivoglio, P., & Weber, E. C. (1986). A functional approach to subject word order in spoken Spanish. In: O. Jaeggli & C. Silva-Corvalán (Eds.), *Studies in Romance Linguistics* (pp. 23-40). Dordrecht: Foris.
- Borzi, C. (1998). El papel del Dinamismo Comunicativo en el avance textual. *Lingüística Española Actual*, 20(1), pp. 239-254.
- Borzi, C. (2005). La función sintáctica Sujeto Pasivo. *Anales del Instituto de Lingüística XXIV-XXVI* (pp. 7-40). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Borzi, C. (2015). Pertinence de la détermination de l'antécédent et de l'iconicité sur la position du sujet dans les relatives. *Cahiers de Praxématique*, 64. <http://journals.openedition.org/praxematique/4015>.
- Borzi, C. (2018_a). La conceptualización del antecedente como explicación que unifica cuatro fenómenos marginados por los gramáticos. *Cuadernos de la ALFAL*, 10, pp. 24-44. <http://mundoalfal.org/es/content/cuadernos-de-la-alfal-n%C2%BA-10>.

- Borzi, C. (2018_b). Reflexión acerca de la iconicidad entre la posición del sujeto en las cláusulas y la distribución de los participantes en la situación de comunicación. *Revista de la Academia Brasileira de Filología*, 23, pp. 18-50.
- Borzi, C. (2019). Consideración del uso de la cláusula ditransitiva en el discurso. In: V. A. Bello (Ed.), *Estudios de Interfaz Sintaxis-Pragmática* (pp. 229-254). Berlín: De Gruyter.
- Borzi, C. (2020). *Clases Teóricas de Gramática*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA Campus. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Borzi, C. (2022). La función discursiva y el orden de palabras. *Anales de Lingüística*, 8, pp. 21-38. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Büring, D., & Gutiérrez-Bravo, R. (2001). Focus-related word-order variation without the NSR. In: J. Mc Closkey (Ed.), *Syntax and Semantics at Santa Cruz* (pp. 41-58). California: University at Santa Cruz.
- Campos, H. (1999). Transitividad e intransitividad. In: I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (pp. 1519-1574). Madrid: Espasa Calpe.
- Contreras, H. (1976). *A Theory of Word Order with Special Reference to Spanish*. Amsterdam: North Holland.
- Delbecq, N. (1991). *El Orden de los Sintagmas: La Posición del Regente. Gramática Española. Enseñanza e Investigación*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- De Miguel Aparicio, E. (1989). Sujetos invertidos en las construcciones ergativas del castellano: Los conceptos de tema y rema. In C. Martín Vide (Ed.), *Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales*. Vol. 2 (pp. 753-766). España: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Du Bois, J. W. (2003). Argument Structure – Grammar in use. In: J. W. Du Bois, L. E. Kumpf, & W. J. Ashby (Eds.), *Preferred Argument Structure: Grammar as Architecture for Function* (pp. 11-60). Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- Fernández Ramírez, S. (1986). *El Verbo y la Oración*. Madrid: Arco Libros.
- Fernández Soriano, O. (1993). Sobre el orden de palabras en español. *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 11, pp. 113-152.
- Firbas, J. (1992). *Functional Sentence Perspective in Written and Spoken Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Galeano, E. (1982). *Memoria del Fuego I. Los Nacimientos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galeano, E. (1986). *Memoria del Fuego III. El Siglo del Viento*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galeano, E. (1998). *Las Palabras Andantes*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- González de Sarralde, A. (2005). Sobre la posición del sujeto. In: G. Knauer & V. Bellosta von Colbe (Eds.), *Variación Sintáctica en Español* (pp. 75-96). Tübingen: Max Niemeyer.
- Hatcher, A. G. (1956). *Theme and Underlying Question: Two Studies of Spanish Word Order*. Supplement to *Word*, New York: The Linguistic Circle of New York.

- Hopper, P., & Thompson, S. (1980). Transitivity in grammar and discourse. *Language*, 56(2), pp. 251-299.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press.
- Levin, B., & Rappaport Hovav, M. (1995). *Unaccusativity: At the Syntax-Lexical Semantics Interface*. Cambridge MA: MIT Press.
- López Meirama, B. (2006). Semantic and discourse-pragmatic factors in Spanish word order. In: J. C. Clements & J. Yoon (Eds.). *Functional Approaches to Spanish Syntax* (pp. 7-51). New York: Palgrave Macmillan.
- Mendikoetxea, A. (1999). Construcciones inacusativas y pasivas. En: I. Bosque & V. Demonte (Eds.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (pp. 1575-1627). Madrid: Espasa-Calpe.
- Meyer-Hermann, R. (1990). Sobre algunas condiciones pragmáticas de la posición del sujeto en español. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 6, pp. 73-88.
- Morales de Walters, A. (1982). La posición de sujeto en el español de Puerto Rico a la luz de la clase semántica verbal, la oposición tema-remata y el tópico oracional. *Lingüística Española Actual*, 4(1), pp. 23-38.
- Real Academia Española. (1973). *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- Van Dijk, T. A. (1978). *La Ciencia del Texto*. Barcelona y Buenos Aires: Paidós.
- Zubizarreta, M. L. (1998). *Prosody, Focus and Word Order*. Cambridge MA: MIT Press.

Análisis descriptivo-comparativo de la traducción al español de la obra ficcional *Foe*, de John Coetzee

Claudia Alejandra Borgnia
Universidad Nacional de Mar del Plata
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
cborgnia@vet.unicen.edu.ar

Resumen

La versión española de la novela *Foe*, del escritor sudafricano John Coetzee, habilita un encuentro con la opresión y la tragedia a través de un goce estético derivado de la economía de palabras, el interés por las cuestiones del lenguaje, y la distancia. Estas características de la versión traducida evidencian una innegable continuación de la estética del autor en español, la cual ha sobrevivido a la mediación que implica el proceso de traducción. En el presente trabajo, utilizaremos metodología descriptivista, como así también aportes de la escuela de polisistemas, para abordar la traducción de *Foe*. Partimos de la hipótesis de que la migración exitosa de la estética de Coetzee al español está fuertemente enlazada con el hecho de que la traducción de su ficción es *adecuada* (Even-Zohar 1979). Para comenzar, se realizará un resumen de la obra, un abordaje desde los estudios del trauma y las metaficciones historiográficas, como así también de los pilares teóricos de las escuelas descriptivista y de sistemas. Con el objetivo de demostrar que la traducción de *Foe* es adecuada, se realizará un análisis de las estrategias editoriales a través de los paratextos, una sinopsis profesional del traductor de la obra al español, y se estudiarán tres fragmentos representativos de la novela en ambos idiomas en torno a las operaciones lingüísticas utilizadas en la traducción y en relación a las nociones de *cambios obligatorios* y *no obligatorios* (Popovič 1976). Finalmente, ofreceremos una interpretación de los hallazgos obtenidos.

Palabras clave: traducción adecuada; literatura sudafricana; metodología descriptivista; polisistemas; análisis comparativo

1. Introducción

Uno de los autores contemporáneos que ha logrado inscribir versiones de la historia disidentes, y cuya estética opera en sintonía con el paradigma de las ficciones del trauma y de las metaficciones historiográficas, es el sudafricano John Coetzee. El inmenso caudal de su trabajo radica en su capacidad para apelar a una apreciación de la estética a través del compromiso con la ética. Dado el alcance de la

poética del eminente escritor sudafricano en el mundo angloparlante, su obra ha sido traducida a más de veinticinco idiomas, entre ellos, el español. El premio Nobel (2004) estimuló su popularidad exponencialmente, y a partir del otorgamiento del galardón, se realizaron nuevas traducciones de sus primeras obras. Actualmente, la casi totalidad de las obras de Coetzee circula en español en Argentina.

Concentrarse en los procesos de traducción de la obra de Coetzee al español representa un ejercicio comparativo cautivante. Dado que a la fecha no se registran análisis comparativos de la traducción de *Foe* al español, excepto aquellos comprendidos dentro de la tesis de la autora (Borgnia 2016), el presente trabajo pretende, a través de un recorte de la tesis, cubrir esa vacancia capitalizando los insumos obtenidos en el trabajo final de maestría. Nos proponemos demostrar la afinidad entre los universos de significación de la obra en inglés y en la versión española. Debido a tal afinidad, podemos afirmar que la poética de Coetzee se ve no solo continuada en la versión traducida al español, sino que además, se inserta efectivamente en el sistema literario argentino en la serie que se extiende desde Esteban Echeverría (*El matadero*) hasta Guillermo Saccomano (77), pasando por Martín Kohan (*Dos veces junio*), Andrés Rivero (*Guardia blanca*), David Viñas (*Tartabul*), Liliana Hecker (*El fin de la historia*), Juan José Saer (*El entenado*) y Luis Gusmán (*Villa*). Esta tradición ficcional se caracteriza por retratar la violencia socio-política, al igual que las obras del Nobel sudafricano.

Debido al hecho de que la obra de Coetzee ha sobrevivido exitosamente a la mediación que implica el proceso de traducción, tanto por las simetrías entre ambas culturas como por las operaciones traductorales, partimos de la hipótesis de que la versión traducida de *Foe* evidencia un ejemplo de una traducción *adecuada*. Como lo ha expresado Even-Zohar (1975), la búsqueda de una traducción adecuada se centrará en el traslado de las relaciones existentes en el texto de origen, “aún a expensas de las normas del idioma y la cultura término” (1975:43).

La metodología descriptivista utilizada en este estudio se estructura a partir del análisis de los elementos paratextuales y del análisis de las estrategias editoriales; la sinopsis profesional del traductor; la selección de tres fragmentos representativos de la novela

en inglés y en español; la detección y análisis de categorías lingüísticas salientes halladas en los fragmentos en relación a las nociones de *cambios obligatorios y no obligatorios* (Popovič 1976); y el análisis de los hallazgos. Antes de abordar el estudio comparativo de ambas versiones de *Foe*, consideramos necesario detenernos en una breve biografía del escritor John Coetzee, la trama narrativa de la novela *Foe* y los marcos teóricos que permiten analizar su estilística desde el comparativismo.

2. Información preliminar

2.1. Biografía del escritor

John Coetzee se ha desempeñado como docente, investigador, traductor, lingüista y crítico literario, además de escritor. De origen afrikáner, nació en Ciudad del Cabo (Sudáfrica) en 1940 y su niñez y adolescencia transcurrieron en zonas rurales y desérticas. Se graduó con honores en Matemáticas y Literatura Inglesa en la Universidad de Ciudad del Cabo. Emigró a Reino Unido en 1962, donde se empleó como programador informático. Años más tarde, se estableció en los Estados Unidos. Allí obtuvo el título de Doctor en Lingüística en la Universidad de Texas. Cumplió funciones como docente de Literatura Inglesa en Nueva York y posteriormente, de regreso a su país natal, en la Universidad de Ciudad del Cabo. De Sudáfrica volvió a partir nuevamente al jubilarse, en 2002. Esta vez, su destino final ha sido Australia, donde obtuvo la ciudadanía en 2006. Reside allí en la actualidad y continúa trabajando como investigador en la Universidad de Adelaida. John Coetzee ha recibido varios reconocimientos por su trayectoria. Entre los más salientes se encuentran el Premio Nobel, y dos Booker Prize. Además, ha sido nombrado Doctor Honoris Causa en varias universidades, incluyendo la Universidad Nacional de San Martín (Argentina) en 2014, junto a Paul Auster. En nuestro país, además, Coetzee dirige una cátedra en la misma universidad: “Literaturas del Sur”.

Coetzee es uno de los autores contemporáneos más prolíficos. Ha publicado más de treinta obras a la largo de su exitosa carrera. Aunque se ha abocado principalmente a la ficción, también ha incursionado en la crítica literaria, los ensayos filosóficos, las memorias biográficas, las bibliotecas personales y hasta un género que recoge el intercambio epistolar con el también galardonado Paul Auster. A

pesar de que Coetzee fue educado en afrikáans, la lengua flamenca que habla parte de la población blanca de Sudáfrica, ha escrito su vasta obra en inglés e internacionalmente se lo reconoce como un autor que publica obras de literatura mundial en ese idioma. Volveremos sobre su política de publicar en inglés más adelante. Ahora continuaremos delineando el argumento de *Foe* y el andamiaje teórico que permite interpretarlo.

2.2. Sinopsis de *Foe*

Foe (1987) es la quinta novela de Coetzee y transcurre entre una isla del Caribe sudamericano y Londres. La protagonista y en gran parte narradora, Susan Barton, es una periodista inglesa que busca a su hija perdida inicialmente en Bahía (Brasil), y luego en Lisboa. La primera parte del relato se encuentra en pasado y es narrada por la misma Susan Barton, en primera persona. En el transcurso del viaje de Brasil a Lisboa, a merced de un motín, ella es abandonada sola en una balsa, a la deriva. Luego de un par de días, Susan logra arribar a la playa de una isla semi desierta. Allí, la periodista conoce a Robinson Crusoe, un antiguo naufrago—que a diferencia del Crusoe original, es apático e inactivo—y a su sirviente mudo, Friday. Luego de un año de difícil convivencia y supervivencia en la isla, Susan, Crusoe y Friday son rescatados. Crusoe muere a bordo del barco que lo restituiría a la libertad camino a Inglaterra. Por ende, Susan y Friday regresan a Gran Bretaña solos.

Movida por los deseos de hacer público su testimonio en la isla y como medio de generar recursos para obtener un medio de subsistencia para ella y Friday, de quién se hace cargo, Susan intenta convencer al novelista Daniel Foe—en referencia al autor de *Robinson Crusoe* y a la forma en que fue llamado hasta los 40 años—de ayudarla con el manuscrito. Susan escribe múltiples cartas al escritor, las cuales aparecen directamente en la novela en el segundo capítulo. Luego de fracasar inicialmente en su afán de comunicarse con su destinatario, la mujer logra finalmente ponerse en contacto con él para acordar cómo llevará a cabo el proyecto de su novela. Los problemas surgen cuando ellos no coinciden en cuál de todas las aventuras debe ser incluida en la ficción. Foe, atento a su deseo de producir un trabajo comercialmente redituable, prefiere relatar los eventos ocurridos en Bahía, mientras Susan estaba buscando a su hija.

Cuando finalmente el escritor redacta la historia, Susan se siente decepcionada, ya que incluye datos ficticios acerca de las aventuras de Cruso en la isla, tales como la existencia de caníbales, en vez de la información fehaciente. Susan se ve aún más desilusionada cuando Foe, quién se ha convertido en su amante, se encuentra demasiado estresado y acorralado por sus deudas como para continuar la historia de la isla caribeña y finalmente poder financiar su publicación. Mientras tanto, Susan intenta escribir su versión de los hechos, a la cual llama *The Female Castaway*. Sin embargo, carece del estilo refinado de Foe. De repente, en medio de los problemas de autoría que enfrenta la periodista, un día se presenta alguien que dice ser su hija. Susan no ve parecido alguno entre su hija verdadera y esta joven y entiende que tal vez ella sea un fantasma de su hija, o tal vez una muchacha que Foe ha encontrado para calmar su ansiedad, o tal vez las personas y las palabras han comenzado a perder el sentido.

El final de la novela es enigmático, como siempre ocurre con las obras de Coetzee. En el último capítulo, se expresa un narrador desconocido, en presente, acaso el mismo escritor, quién emite desde un punto de vista lejano, más cercano a Friday que a Susan, otra versión de la historia. Acaso la conjunción de “todos” los relatos presentes directa o indirectamente en *Foe*, con sus múltiples matices, se acerque más a la verdad. El narrador parece adentrarse en el relato, primero, al sumergirse en una copia del manuscrito, y luego, gesticula hasta zambullirse por la borda de un buque que representaría el proyecto imperial universal como vehículo de opresión. Desde la superficie, este narrador parece nadar hacia el fondo del mar, hasta encontrar los vestigios del naufragio de Crusoe, y de Cruso, donde ambas historias se encuentran yuxtapuestas y aparecen los cuerpos de Susan/Susan, Crusoe/Cruso, Friday/Friday. Este último, con las marcas de las cadenas en el cuello, articula sonidos remotos desde su boca entreabierta; son los sonidos de los caracoles, del mar, de la isla, en fin, manifestaciones de la naturaleza. Allí, Friday parece finalmente haber encontrado su hogar, un lugar donde las palabras no significan nada, ya que los cuerpos se expresan por sí mismos. Las marcas en su piel y su lengua mutilada lo dicen todo; inundan este final de la novela, haciendo justicia al silencio de los oprimidos, un vacío preferible al lenguaje y a los métodos de los opresores. Una vez más, se abre la boca de Friday, y esta vez, se escapa un fino y calmo

torrente, que salta hacia fuera del buque, hasta las costas de la isla y luego hacia el infinito, para llegar a la cara misma del narrador, marcando los límites de la ficción y de ésta historia en particular.

2.3. Abordaje de Foe desde la teoría literaria: Estudios del trauma y metaficción historiográfica

En cuanto a los marcos teóricos dentro de la teoría literaria, consideramos que *Foe* se presta a lecturas dentro de la dinámica de los estudios de trauma y de la metaficción historiográfica, en su carácter de narrativas de supervivencia, emergentes de contextos de colonización y opresión, lo cual las dota de una dimensión ética, histórica y auto-reflexiva. A pesar de que a simple vista la metaficción historiográfica podría ser el más eficaz marco teórico de entrada a *Foe*, cabe destacar que desde el espacio de los estudios del trauma también es posible un abordaje de la novela. Además de retratar el trauma a nivel individual, los estudios del trauma han llegado a constituirse como instrumentos de gran utilidad para analizar dinámicas de violencia que actúan erosionando la identidad, el entendimiento y la convivencia entre diferentes culturas, como ocurre en Sudáfrica y también en Argentina, a raíz de la violencia política.

Debido a que el trauma está directamente vinculado con experiencias de violencia extrema y a dificultades de las víctimas para verbalizar sus heridas emocionales, algunos teóricos de este campo manifiestan la íntima relación que existe entre la experiencia y la narración del trauma. A raíz de las variadas aristas que convergen en torno al trauma y a sus repercusiones, en un gran número de abordajes de este fenómeno convergen la historia, la ficción y la psicología, tal como en los trabajos de Cathy Caruth (1995 y 2016) y Felman y Laub (1991).

Este campo de exploración de las crisis individuales, que suelen tener una contrapartida socio-política, favorece la comparación y el intercambio cultural; allí radica la notoriedad que está recibiendo en el presente dentro de la traducción literatura y de los estudios culturales. Sin dudas, los estudios del trauma facilitan la exploración de los relatos de la violencia mediados por la traducción. Tanto en Sudáfrica como en Argentina, un gran número de ficciones contemporáneas retratan los efectos de la esclavitud y el apartheid,

por un lado, y la represión política durante la última dictadura militar, por el otro.

Foe retoma magistralmente un tropo vital en los estudios del trauma: el del esclavo/dominado/colonizado como un ser silenciado. La figura del esclavo mudo Friday parece marcar la no representatividad del discurso del torturado, con el silencio como apertura a una textualidad diferente y disidente, donde el cuerpo, el mar y los elementos de la naturaleza parecen actuar como testigos de una historia incontable y relatar la verdad a través de signos diferentes. Allí prevalecen las ausencias, los huecos, el caos y el dolor, marcados a nivel textual a través de quiebres en la línea narrativa, cambios de narrador, y omisiones, entre otros. A su vez, a través de la figura de Susan, la mujer también cobra representatividad como una figura sin voz. Su expresión está incompleta, mediada, tergiversada, aún censurada. Recordemos el dilema de la periodista perdida entre piratas y secuestradores y su lucha para lograr que el escritor Foe sea fiel a la historia original.

Como ya lo hemos anticipado, *Foe*, aunque permeable a un análisis dentro de la teoría del trauma, está más fuertemente vinculado con la metaficción historiográfica. La teórica canadiense Linda Hutcheon, quién acuñó el término para designar un tipo de ficción postmoderna, lo definió como "ficción que es a la vez metaficcional e histórica por contener ecos de los textos y contextos del pasado" (1989:3). Con variadas intertextualidades, rasgos de personajes tomados de ficciones canónicas, tales como la protagonista Susan Barton²¹, Cruso y Friday, de Defoe, y el énfasis en la subjetividad, textualidad y discursividad del registro histórico y literario, *Foe* ha sido rotulado como uno de los más claros ejemplos de la metaficción historiográfica. Esta novela, al igual que otras de su género, incorpora personajes canónicos y hechos históricos con el afán de reconfigurarlos. En *Foe* habita un Cruso que, a diferencia del original de Defoe, es pasivo y desganado. Friday, por su parte, en vez de ser de origen americano, es visiblemente africano y posee una lengua mutilada. Se agrega la presencia de Susan, una mujer oprimida paralelamente a Friday, pero que sin embargo narra la historia, mientras que en *Robinson Crusoe*, el sexo es insignificante y la figura

²¹ Susan Barton posee rasgos intertextuales de la heroína de la novela *Roxana*, de Daniel Defoe.

femenina es valorable mientras cuente como patrimonio económico. En el universo del *Crusoe* original, solo prevalece la capacidad de supervivencia del hombre solitario, como una isla, e inmerso en el capitalismo. Sin dudas, Coetzee revisita la historia original y así logra renovadas asociaciones que la harán lucir menos teleológica y concluyente. Luego de habernos detenido en la sinopsis de la línea narrativa de *Foe* y de haber analizado la ficción de acuerdo a los marcos teóricos provenientes de los estudios del trauma y de las metaficciones historiográficas, en el próximo apartado continuaremos nuestro estudio recurriendo al andamiaje teórico de la traducción literaria a la cual suscribimos.

3. Encuadre teórico desde la traducción literaria

3.1. Descriptivismo

La concepción del proceso translaticio utilizada en el presente estudio se encuentra afincada en el enfoque descriptivista y en la escuela de sistemas y se servirá de los conceptos de *cambio, normas, mecenazgo, manipulación y paratexto*, ya que con estos conceptos se analizarán los procesos y operaciones lingüísticas realizadas en la traducción de *Foe*, así también como los múltiples factores que intervienen en el proceso translaticio, tales como la tendencia a la estabilización de las prácticas y la secuencia de reglas que condicionan tal normalización, la influencia de los intereses editoriales y los espacios de poder, y la incidencia que las metas culturales vigentes en la sociedad receptora tienen sobre las obras traducidas. Nos detendremos en los inicios del descriptivismo y en las herramientas metodológicas antes mencionadas en las siguientes líneas.

El abordaje de la traducción a través de la metodología descriptivista implica una conceptualización de la traducción como una valiosa parte de la historia cultural de ambos pueblos, el sudafricano y el argentino, y define al proceso translaticio como la serie de accionares desde la producción del original, hasta la recepción y circulación de la versión traducida en el campo cultural argentino. Este tipo de abordaje de las obras traducidas comenzó a gestarse en la década de 1970, con la formación de la escuela descriptivista. La corriente prescriptivista, que había dominado la escena de la traducción hasta el momento, e involucraba una mirada

normativa de la traducción, comenzó a fusionarse con o a verse rivalizada por el enfoque descriptivista.

En estas décadas surgieron los trabajos de los estudiosos Jiri Levy, Frantisek Miko y Antón Popovič, quienes se proponían “describir los principios estructurales que subyacen a las traducciones literarias” (Pym 2010:277). Su invaluable aporte está vinculado con la ruptura de los prejuicios que guiaban la evaluación de las traducciones dentro del modelo prescriptivista, que ponía el acento en la manera en que los textos originales diferían de las traducciones. Para realizar sus análisis del proceso traductor, los descriptivistas utilizaban un método empírico, frecuentemente tomado de las ciencias exactas.

Según Even-Zohar (1979), el método empírico involucraba una serie de pasos precisos a seguir. Comenzaba con el análisis práctico de un corpus y se proponía determinar las *normas* y condicionantes que operaban en un contexto histórico y cultural específico. De esta manera, los investigadores descriptivistas intentaban no sólo explicar las estrategias textuales realizadas en la obra traducida, sino además, analizar el lugar que éste ocupaba en el sistema literario de la cultura término. Así, la relación entre ambas producciones, que dentro del enfoque prescriptivista se encontraba circunscripta al concepto de equivalencia desde un punto de vista puramente lingüístico y consideraba a los textos traducidos periféricos, secundarios y derivados, comenzó en ese momento a basarse en las diferencias existentes entre las dos obras en cuestión y en ambos sistemas literarios.

Edwin Gentzler (2001) ha resaltado los aportes de Levy, Miko y Popovič, quienes han ilustrado la transición del prescriptivismo al descriptivismo al distanciarse de la idea de la existencia de las obras literarias vistas como producciones sueltas, desvinculadas del mundo y de un contexto socio-cultural. Popovič, que continuó los trazos de sus dos colegas Levy y Miko, logró llevar a cabo un proyecto mediante el cual analizaba y explicaba las relaciones existentes entre un texto traducido y el original. Así, según Gentzler, para explicar que las pérdidas, ganancias y los cambios entre ambos textos responden a diferencias intelectuales y estéticas entre ambos sistemas literarios, Popovič introdujo el concepto de *cambio*. Si bien el término ya había sido utilizado en el campo de la traducción, estaba fuertemente ligado a prejuicios con respecto a la poca compatibilidad entre los dos

lenguajes en cuestión o a las limitaciones del traductor. Años más tarde, Gideon Toury (1980) también trató el concepto de *cambio* y clasificó los cambios entre *no-obligatorios*, aquellos que responden a las decisiones del traductor, y *obligatorios*, aquellos impuestos por la literatura o la cultura. En fin, la teoría de Popovič generó una nueva línea de análisis del proceso traductor, marcada por la búsqueda de los rastros observables y no observables de la traducción, que ya no apuntará a prescribir cómo se debió realizar la traducción, sino que se abocará a describir el origen socio-cultural o hasta psicológico de tales diferencias.

3.2. Polisistemas

En la misma época que los estudiosos anteriores, es decir, alrededor de 1970, apareció en escena la escuela de Tel Aviv, que partió desde los argumentos de los descriptivistas y también utilizaba el método empírico. El modelo polisistémico, desarrollado por Itamar Even-Zohar, profundizó en cuestiones tales como la noción de jerarquías dentro de los sistemas literarios, con los textos traducidos ocupando diversos y fluctuantes espacios con respecto al centro, la hegemonía del polo de recepción, las normas que condicionan la producción y recepción de las traducciones, entre otras cuestiones. Según Even-Zohar (1979), el polisistema es un conjunto jerárquico, dinámico y heterogéneo (1979:288-290) de sistemas que cuenta con una compleja estructura en que prevalecen sincrónicamente múltiples intersecciones. Además de este entrecruce, los diferentes elementos y estratos del polisistema también interactúan en su puja por acceder al centro. Aplicado a la literatura, el modelo polisistémico plantea una integración de las obras literarias, fuera cual fuera su ubicación con respecto al centro, es decir, a la literatura canonizada. De acuerdo a la hipótesis de Even-Zohar, la literatura original, junto a la traducida, se interrelacionan dinámicamente dentro del mismo sistema. Bajo este nuevo paradigma, la literatura traducida dejó de ser considerada necesariamente derivativa, secundaria, o marginal, ya que se determinó que existe un permanente flujo en los sistemas literarios de las culturas involucradas.

4. Metodología

Los avances propulsados por los estudiosos anteriores generaron un protocolo a través del cual fue posible por primera vez estudiar, analizar, y describir los procesos translaticios completos en casos concretos. Como ya se anticipó, el presente estudio se propone, a través de las herramientas metodológicas brindadas por estos teóricos, analizar y describir la dinámica subyacente a la novela *Foe* y su traducción al español partiendo del presupuesto de que es adecuada (Toury 1995).

El concepto de traducción adecuada plantea una mirada de la traducción desprovista de juicios de valor y está fuertemente enlazado con la noción de las *normas*, que se tratará a la brevedad. En *Descriptive Translation Studies and Beyond* (1995), Toury cita a Even-Zohar y expande la explicación de traducción adecuada:

Por ende, un traductor puede estar sujeto al texto original, con sus propias normas, o a las normas vigentes en la cultura término o en la sección de la misma que albergará el producto final. Si se adopta la primera postura, la traducción tenderá a suscribirse a las normas del texto fuente, y a través de ellas, también a las normas del idioma y la cultura de origen. Esta tendencia, que también ha sido caracterizada como la búsqueda de la traducción adecuada (Even-Zohar 1975), puede involucrar ciertas incompatibilidades con las normas y prácticas meta, especialmente aquellas que yacen más allá de las de naturaleza lingüística. (1995:56)

Como lo ha expresado Even-Zohar, la búsqueda de una traducción adecuada se centrará en la replicación de las relaciones existentes en el texto de origen, aún en detrimento de las convenciones de la cultura receptora, en este caso, la argentina.

La metodología descriptivista a seguir comprenderá los siguientes pasos: (1) análisis de los elementos paratextuales presentes en la novela en las dos versiones, inglesa y castellana; (2) análisis de las estrategias editoriales que dichos elementos reflejan; (3) descripción y análisis de la sinopsis profesional del traductor; (4) selección de tres fragmentos representativos de *Foe* en ambos idiomas; (5) análisis de los elementos lingüísticos seleccionados en el texto de origen y el traducido; (6) identificación de las estrategias traductorales que

representan estas operaciones verbales; y finalmente, (7) análisis e interpretación de los hallazgos.

Como ya mencionamos anteriormente, la escuela del polisistema posibilitó el desarrollo del estudio del comportamiento traductológico. Hacia fines de 1970, Toury, a través de una metodología deductiva, propuso el estudio de las *normas*, es decir, los factores que condicionan la traducción en un contexto socio-cultural específico. El concepto de norma ofrece una explicación a las razones que motivaron que una cierta traducción tenga la forma que tiene, es decir, que las normas amplían las posibilidades de análisis del proceso traductor, llegando hasta la propia toma de decisiones del traductor. Las normas, según Toury, a diferencia de las leyes, son restricciones de origen socio-cultural, que condicionan el proceso traductor sin ser ni enteramente objetivas ni subjetivas (1995:51). Así, las normas son entidades intermedias entre la competencia, es decir, el conocimiento de las opciones disponibles para un traductor en un momento concreto, y la actuación, entendida como la elección concreta que el traductor hace luego de considerar las opciones accesibles.

Según Hermans (1996), las normas y las convenciones, entidades cercanas a éstas, desempeñan el rol de explicar las regularidades en el comportamiento traductor. A raíz de que estos comportamientos recurrentes son socializados, generan expectativas con respecto a las características de futuras operaciones traductoras y las vuelven predecibles. De esta manera, Hermans explica la intervención de las expectativas dentro del proceso traductor: “Más precisamente, ellas [las convenciones] implican un conjunto de expectativas mutuas: la expectativa de los otros de que en una situación dada, yo adoptaré un cierto curso de acción, y mi expectativa de que los otros esperan que yo haga eso exactamente” (1996:5). Las expectativas, en su relación simbiótica con las convenciones y las normas, legitimadas por acuerdos socio-culturales, modelan y rigen no sólo la particular producción de una traducción, sino también su recepción en la cultura término. Claramente, las expectativas afectan tanto la toma de decisiones del traductor, como así también los factores estéticos que prevalecen en una época, la política editorial predominante y en relación a esta última, las cuestiones del *mecenazgo*.

Es este último factor, la incidencia de las expectativas del mecenazgo y de otros elementos, como los ideológicos y económicos,

la que sobresale en torno a la figura de André Lefevere. Basándose en la teoría polisistémica de Even-Zohar, Lefevere (2004) teorizó acerca de la traducción como una forma de reescritura, junto con las antologías, historias o críticas literarias, sujeta a restricciones de índole política, poetológica e ideológica dentro de la cultura meta. Según Lefevere (2004), estos condicionantes constituirían una forma de mecenazgo y la adaptación que sufren las obras originales a través del proceso de re-escritura a que están sometidas fue oportunamente llamada *manipulación* por este erudito²².

El fenómeno de la reescritura y la manipulación enlazada con ésta no se restringe sólo a los elementos textuales presentes en las obras literarias, sino que abarca, además, su aparato paratextual. El concepto de *paratexto* es utilizado por Gerard Genette (1997) para referirse a los materiales tanto verbales como no-verbales que llegan al lector aún antes que éste se involucre en el proceso de lectura per se (1997:1). Dichos materiales comprenden prefacios, títulos, dedicatorias, ilustraciones, tapas, contratapas, solapas, propagandas, reseñas, etc. y ejercen una poderosa influencia sobre la recepción de las obras. Según este teórico, el paratexto se puede entender como “aquello que posibilita a un texto convertirse en libro y ser ofrecido como tal a sus lectores y más generalmente, al público (1997:1). Luego agrega que el paratexto es “más que un límite, o una frontera sellada” y lo compara con un umbral, una zona liminal tanto de transición como de transacción, haciendo referencia a la estrategia editorial y a la influencia que los elementos paratextuales ejercen en el público para servir a los intereses de la recepción (1997:2). El estudio de los paratextos cobra vital importancia en el contexto de las traducciones por su posibilidad de arrojar luz acerca de las normas y estrategias editoriales que “manipulan” las obras y han de facilitar el ingreso de la obra traducida a la cultura receptora.

²² Este último término dio origen al nombre de la Escuela de Manipulación, emergente en la década de 1980 y fuertemente relacionada con los nombres de Lefevere, Hermans, Lambert y van Gorp, entre otros descriptivistas.

5. Análisis comparativo de las obras

5.1. Elementos paratextuales

Estudiaremos, en esta sección, la forma en que la versión traducida de *Foe* manifiesta signos de “manipulación” como resultado del proceso de inserción en la cultura receptora a través de los elementos paratextuales comprendidos en la tapa y contratapa de las versiones original y traducida. En la tapa de esta obra ficcional en inglés, publicada por Penguin en 1987, se puede ver la imagen de una mujer ahogándose en el cuadrante superior. Debajo de esta imagen, se resalta el nombre del autor con las letras de mayor tamaño de la tapa y en un plano inferior a éste, en letra pequeñas, aparecen los méritos literarios del autor. Recordemos que recibió galardones como escritor de las dos obras célebres *Waiting for the Barbarians* y *Disgrace*. En la parte inferior de la portada, sobre fondo verde, en letras de gran tamaño, se incluye el nombre de la novela. Críticas provenientes de populares periódicos, junto a una fotografía de Coetzee y a un resumen y reseña de la obra, pueblan la contratapa. La biografía del autor y una serie de títulos recomendados del escritor, también publicados por el mismo sello editorial, aparecen en la contraportada y última página, respectivamente.

La versión castellana de *Foe*, denominada también *Foe*, fue publicada en 2005 por Mondadori, asociada a Random House y Sudamericana. En la tapa, sobre un fondo en verde agua, se destacan en la parte superior los nombres del escritor, en negritas y con un tamaño de fuente grande. Debajo de ellos se menciona que el autor fue ganador del Premio Nobel de Literatura. Luego sobresale por sus dimensiones y peculiar estilo la ilustración de un hombre blanco, posiblemente un náufrago, que viste ropa realizada en paja, plumas o piel de animales, y se protege del sol con una sombrilla. La presencia de vegetación y de un ave colorida que se posa sobre el parasol produce la fuerte alusión a un contexto tropical y a la literatura de viajes o aventuras. El hombre, que posee una larga barba, lleva, además, un serrucho, una escopeta, y un par de palos como defensa o herramientas de trabajo. Al pie de la tapa se puede ver el nombre de la novela. La contratapa sólo incluye críticas elogiosas escritas por íconos de la literatura hispanoamericana. Dentro del ejemplar, en las dos solapas, se encuentra la biografía de Coetzee, sus credenciales literarias, y una reseña de la obra. La portada incluye el título de la

novela, seguido del autor, y más abajo, en fuente más pequeña, el nombre del traductor: Alejandro García Reyes. En la última página, el sello editorial Mondadori hace un muestreo de las otras obras del autor que también publica en español.

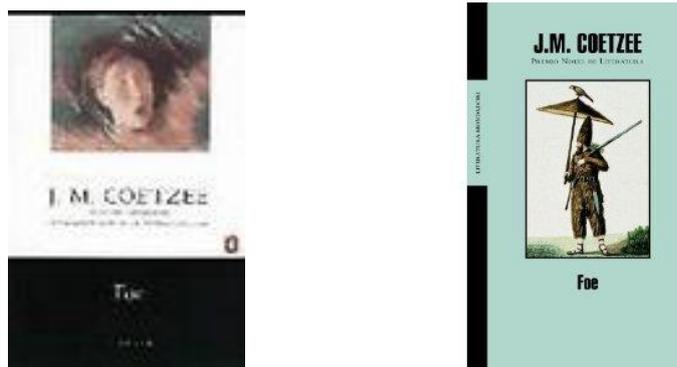


Figure 1: Imágenes comparativas de las tapas de las versiones inglesa y española de *Foe*.

El análisis de los datos paratextuales presentes en ambas versiones de *Foe* refuerza la idea de que las editoriales intentan garantizar las elecciones del público lector con sus estrategias comerciales, con lo cual ejercen una manipulación. En el caso de la versión inglesa, el solo nombre del autor en la tapa busca llegar rápidamente al lector potencial, mientras que en la contratapa, solamente hace falta agregar algunos datos acerca de la novela, ya que se estima que el autor es conocido por el público. En cambio, en la edición hispanoamericana, el nombre del autor está acompañado del galardón del Nobel, y en la contratapa, más que una alusión a la novela en cuestión, es necesario resaltar las credenciales literarias de Coetzee. Claramente, el público que la versión española busca conquistar puede no conocer a Coetzee, y el mercado editorial parece querer captar a un nuevo nicho de lectores.

Con respecto a los elementos icónicos presentes en ambas versiones, sobresale la figura femenina en la versión angloparlante, al haberse incluido una imagen que alude a Susan Barton, la narradora y una de las protagonistas de la novela. Sorprende encontrarse con los rasgos masculinos del sobreviviente Cruso/Crusoe en la versión

castellana. Posiblemente, se ha intentado que el público hispanohablante realice la asociación de la novela *Foe* con la que dio origen a la novelística occidental y tiene fama internacional: *Robinson Crusoe*. También se puede haber apelado a captar a un público lector de literatura de viajes y al hecho de que las ficciones de aventuras constituyen un nicho reservado para los hombres en el mundo hispanoparlante. Como lo evidencia la comparación de ambas portadas, la selección de elementos paratextuales tan dispares en las dos versiones refleja un rótulo socio-cultural bien diferenciado por las editoriales con respecto al tipo de lector que se acerca a la obra original y a la traducida. Otro factor de similar importancia para la recepción de las obras traducidas es la selección del traductor y de la variedad de español utilizada en la traducción. Nos detendremos en ello en el siguiente apartado.

5.2. Política lingüística editorial y sinopsis del traductor

La traducción y publicación de las obras literarias de un idioma a otro responden a políticas empresariales y financieras del mercado editorial, el cual, al igual que la mayoría de los otros mercados, está sujeto a la globalización y al monopolio, y este último tiene una contrapartida lingüística: las políticas lingüísticas de traducción. A pesar de que evidentemente el mercado hispanohablante no está circunscripto al contexto ibérico únicamente, España ha estado históricamente a la cabeza en lo que a las traducciones al castellano concierne. Por este motivo, no es de sorprender que los profesionales a quienes Mondadori encargó la casi totalidad de las traducciones de las novelas de Coetzee al español, incluida *Foe*, son españoles.

Un cambio notable ha ocurrido recientemente, ya que las versiones españolas de las últimas obras ficcionales de Coetzee, *Siete Cuentos Morales* (2018), *La muerte de Jesús* (2019), y *El polaco* (2022) han sido escritas en español por las traductoras argentinas Elena Marengo, en el caso de las dos primeras novelas, y por María Dimópulos, en el caso de *El polaco*. *Siete Cuentos Morales* y *La muerte de Jesús* fueron publicadas por la editorial internacional *Random House* y por el sello independiente local *El hilo de Ariadna*. Este último sello editorial argentino también ha lanzado *El polaco*. La variación en la política de traducción de la obra de Coetzee al final de su fructífera carrera marca un posicionamiento a favor del español latinoamericano, y más

específicamente rioplatense, que rompe con la tradición de incluir solo la variedad ibérica estándar en las traducciones al español de todas las obras de autores de otros idiomas que ingresan al campo literario argentino. Este gesto responde también al pronunciamiento del Nobel sudafricano en contra del inglés como lengua global, a la cual equipara con la lengua del imperio, liderado por los Estados Unidos y Gran Bretaña. Tal como se refleja en artículos basados en numerosas entrevistas publicadas en páginas web y blogs de contenido literario (Abdala 2019; Taravillo Rivero 2019; Tentori 2022), al cierre de su carrera, Coetzee decide adoptar al español como la lengua original de sus escritos, los cuales son publicados inicialmente en Argentina en esa lengua y luego en Australia, en inglés. La apuesta por el hemisferio sur como sitio de publicación de sus ficciones acentúa el corrimiento del poder editorial hacia el sur, reivindicando y reposicionando a las antiguas colonias. Dado que este cambio ha ocurrido en el último tramo de la carrera de Coetzee, *Foe*, la novela objeto de estudio del presente trabajo, se encuentra comprendida dentro de la antigua política de traducción que privilegiaba la variedad del español ibérico por sobre las otras. Realizaremos a continuación una sinopsis del perfil profesional de Alejandro García Reyes, su traductor.

García Reyes es traductor freelance. Ha traducido al español la ficción contemporánea de Oscar Hijuelos *Los reyes del mambo tocan canciones de amor* (Siruela 1992; Harper Perennial 1996; Suma 2012), el libro de relatos irlandeses mitológicos titulado *La rosa secreta*, de W. B. Yeats (Alfaguara 1986; Reino de Redonda 2003), así como también una colección de cuentos fantásticos editada por Javier Marías denominada *Cuentos Únicos* (Reino de Redonda 1989; Debolsillo 2004; Penguin 2007). Allí tradujo al español, junto a Javier Marías y a Antonio Iriarte, cuentos de un gran número de autores, tanto desconocidos como consagrados, entre ellos, John Gawsworth, Sir Shane Leslie, Herbert Russell Wakefield, A.E. Coppard, Nugent Barker, Oswald Blakeston, Wilfrid Ewart, Richard Hughes, Thomas Burke, Kenneth Jay, Edward Frederick Benson, Frank Norris, y John Collier. El recorrido de las obras traducidas de Alejandro García Reyes no nos permite establecer una relación directa entre los trabajos realizados y un género específico o tipo de literatura en que se ha

especializado, a diferencia de otros traductores de las obras de Coetzee.

Foe, por su parte, fue publicada inicialmente por Mondadori (2004), y luego por *Debolsillo* (2005) y *Random House* (2013). No podemos obviar el hecho de que el grupo editorial *Penguin Random House*, que publica actualmente literatura en español, ha nucleado a sellos editoriales tales como Alfaguara, Mondadori, Debolsillo y Suma, grupos que como hemos visto anteriormente, han publicado las traducciones de los obras del traductor de *Foe*. Este dato nos habilita a hipotetizar que la elección de Alejandro García Reyes como traductor de esta obra está más vinculada con su afiliación al grupo editorial que con géneros o estilos literarios específicos. Posiblemente, las operaciones traductológicas desempeñadas por García Reyes en el proceso de traducción de las distintas obras comisionadas por el grupo editorial han sido consideradas adecuadas de acuerdo a las normas vigentes en la empresa.

5.3. Análisis de las operaciones lingüísticas de *Foe* en inglés y español: Cambios.

El análisis comparativo/contrastivo de *Foe* y su traducción en términos de elementos lingüísticos constó de los pasos detallados a continuación. Se leyeron paralelamente ambas versiones desde el comienzo de la novela. Se tomaron las muestras cuando se encontró en alguna sección al menos tres exponentes de los cambios obligatorios y/o no obligatorios. Luego de realizar esta lectura simultánea entre el original y la traducción, se completó un cuadro de doble entrada donde se plasmaron los casos de traducciones más llamativas al castellano. Allí se intentó detectar un patrón común a los cambios realizados por el traductor, es decir que se buscaron las categorías más empleadas y se rastrearon los factores o normas que pudieron haber motivado los cambios. Como resultado de este análisis comparativo surgieron tres pasajes. Al finalizar esta lectura comparativa de *Foe*, se decidió seleccionar pasajes del final de la novela, ya que no se hallaron cambios significativos al comienzo. Además, la última sección es considerablemente más lírica y, por ende, rica para nuestro análisis, mientras que el resto de la obra posee una prosa con reminiscencias de las ficciones de la época de la

expansión imperial británica, la cual presenta menos desafíos para la traducción.

Los extractos escogidos pertenecen a la página 157, que es la última de la versión original de Penguin (1987), y la página 153 de la traducción al español, publicada por Mondadori en 2004. Los cambios que se encontraron pueden nuclearse dentro de las categorías de sobretraducción y de domesticación. Definiremos a la sobretraducción como una traducción literal y como una traducción que ofrece más información que la versión original y por ende, impide al lector interpretar elementos que en el texto fuente han quedado implícitos. Por otro lado, entendemos la domesticación como “la reducción etnocéntrica de un texto extranjero a los valores culturales dominantes” (Venuti 1995:81), en este caso, la cultura de llegada. En otras palabras, la domesticación designa una traducción clara y transparente mediante la cual se minimiza la extrañeza del original para acercarla al público receptor, o meta.

El análisis de las dos versiones de *Foe* arrojó divergencias a la hora de tratar los términos que se detallan a continuación: *diffused*, *are their own signs*, y *beats*. Estas palabras/frases pertenecen a los últimos párrafos de la novela, donde un nuevo narrador, acaso el mismo Coetzee, evoca el fondo del mar como el cronotopo que sugiere el hundimiento de la empresa imperial británica y allí, Friday, con su silenciosa presencia, se comunica, por sus propios medios: “*But this is not a place of words. Each syllable, as it comes out, is caught and filled with water and diffused. This is a place where bodies are their own signs. It is the home of Friday*” (157). En castellano se ha volcado como: “Pero éste no es un lugar para las palabras. Cada sílaba que se articula, tan pronto como sale de los labios es apresada. Se llena de agua y se desvanece. Este es un lugar en que los cuerpos cuentan con sus propios signos. Es el hogar de Viernes” (153).

En el primer caso, en torno a la palabra *diffused*, traducida como *se desvanece*, a pesar de que el traductor demuestra haber hecho un intento por conservar el lirismo del original, las asociaciones evocadas en ambos idiomas difiere. Mientras que la palabra en inglés significa que algo se distribuye y así pierde densidad, la traducción no indica lo mismo. Las opciones *se esfuma* o *se esparce* podrían continuar las tonalidades de significación del original, sin perder valor estético. Por este motivo, podemos afirmar que este ejemplo se

encuadra dentro de las domesticaciones y constituye un cambio no obligatorio, ya que el traductor tuvo disponibles en español otras opciones más cercanas al original, entre las cuales escoger.

El segundo fragmento gira en torno a una cuestión que atraviesa transversalmente el argumento de la novela: el marcado escepticismo hacia el lenguaje como herramienta para representar la realidad. En la versión inglesa, se menciona el cuerpo como un signo más, paralelo o alternativo al signo lingüístico. Por ende, se lee *bodies are their own signs*. Al traducir esta oración como *los cuerpos cuentan con sus propios signos*, se hace referencia a otras formas de significación, no necesariamente el cuerpo mismo, sino algún objeto que le pertenece al cuerpo. Se puede encuadrar a este cambio también dentro de las instancias de domesticación, ya que el traductor parece haber superpuesto la naturalidad de la expresión en castellano a la fidelidad al original. Éste es también un cambio no obligatorio.

Finalmente, analizaremos el tercer fragmento, ubicado al final de la novela, en que aparece el cuerpo de Viernes entre los restos del naufragio y emana desde su boca una corriente que culmina su curso llegando a la cara del lector/narrador, en un gesto de ruptura del contrato autor/lector:

His mouth opens. From inside comes a slow stream, without breath, without interruption. It flows out through his body and out upon me; it passes through the cabin, through the wreck; washing the cliffs and shores of the island, it runs northward and southward to the ends of the earth. Soft and cold, dark and unending, it beats against my eyelids, against the skin of my face. (157)

En español:

Su boca se abre. De su interior, sin aliento, sin interrupción, brota una lenta corriente. Fluye por todo su cuerpo y se desborda sobre el mío; atraviesa la pared del camarote, los restos del barco hundido, bate los acantilados y playas de la isla, se bifurca hacia el norte y hacia el sur, hasta los últimos confines de la tierra. Fría y suave, oscura e incesante, se estrella contra mis párpados, contra la piel de mi rostro. (153)

Este último caso constituye una instancia de sobretraducción, y es, al igual que los anteriores, un ejemplo de un cambio no obligatorio, ya que en el original se hace referencia a una suave corriente que emana desde la boca entreabierta del esclavo, y desde allí realiza un largo recorrido, en el que lógicamente esta emanación pierde la poca fuerza que tenía, y es así como resulta inadecuado expresar que esa suave corriente pueda *estrellarse* contra la cara del lector/narrador. Las palabras *salpica*, o *moja*, resultarían más naturales en este contexto en que se alude a un modo de expresión de quienes no hablan y no gozan de representación dentro de los parámetros convencionales. Esta forma de retratar el tropo del cuerpo del esclavo y sus emanaciones como una forma de representación divergente en la versión original carece de tonalidades violentas, y en cambio, evoca continuidad y sutileza, a diferencia de la traducción.

Los tres cambios relevados en el caso de la novela *Foe* evidencian, por un lado, operaciones del traductor para domesticar ciertas expresiones en busca de ofrecer al público hispanohablante un texto que suene natural (*diffused, are their own signs*). Por otro lado, García Reyes parece haber traspasado un término de connotaciones neutras (*beat*) en un contexto que evoca la calma y la suavidad, a un entorno en que sus connotaciones cambian dramáticamente el contenido del pasaje en cuestión y le otorgan un carácter más violento, de manera opuesta a la versión original. Claramente, en los pasajes escrutados, este traductor ha tratado de acercar el original al público y a la cultura de recepción a riesgo de alterar la interpretación de algunos segmentos de la novela por parte del lector hispanohablante. *Foe* posee un final donde predomina la simbología, las metáforas, y el discurso se torna rico en lirismos, a diferencia del comienzo, que se lee como una serie de entradas de diario de viajes. Este marcado contraste con la versión fuente, que evidencia una fuerte estrategia discursiva, se pierde debido a las domesticaciones realizadas por el traductor. En comunicación por correo electrónico con Coetzee acerca de los cambios analizados con respecto a *Foe*, él remarcó el cambio de *bodies are their own signs* como un obvio error de interpretación y traducción, mientras que no expresó lo mismo acerca de los otros dos casos.

6. Conclusiones

El análisis de las dos versiones de *Foe* plantea la idea de que la traducción ha sido adecuada ya que respeta las características principales de la ficción de Coetzee: la economía de palabras, el interés por las cuestiones del lenguaje, y la distancia. Esta hipótesis ha quedado validada por los casi escasos casos de cambios que se encontraron y por la dificultad para localizarlos y categorizarlos. Los cambios más salientes que se hallaron responden a estrategias de sobretraducción y de domesticación. De los tres cambios analizados en total, uno es un ejemplo de sobretraducción, mientras que dos reflejan domesticaciones, y los tres representan instancias de cambios no obligatorios. Ésto demuestra que más allá de las limitaciones impuestas por los universos de significación de los dos idiomas, y de las normas que condicionaron la traducción, hay cuestiones de subjetividad en la interpretación y recodificación que han tenido incidencia en la traducción de los pasajes estudiados. Por otro lado, los componentes paratextuales analizados en la tapa y contratapa evidencian expectativas contrapuestas con respecto al tipo de lector al que se apunta en cada caso, las cuales no hacen más que reflejar normas de naturaleza cultural con respecto a las decisiones editoriales.

El estudio comparativo-contrastivo de la traducción de *Foe* demuestra la factibilidad de la metodología descriptivista y los ricos aportes de la escuela de sistemas a la hora de analizar el complejo proceso traductor. Los pasos utilizados en el presente proyecto partieron de un estudio del corpus en versión original y traducción con el fin de constatar las diferencias existentes entre ambas, y desde allí se determinaron las normas/convenciones que operaron en la toma de decisiones de las editoriales, en cuanto a los paratextos y las estrategias de comercialización y el mecenazgo y en las operaciones desempeñadas por el traductor. Este complejo proceso también da cuenta de la incidencia de los condicionantes culturales que intervienen en la inserción de la literatura traducida de Coetzee en Argentina, tales como el lugar que ocupa su obra con respecto al centro hoy, luego de haber obtenido numerosos galardones y visitado el país en numerosas ocasiones. Sin dudas, la canonización de Coetzee ha marcado la escalada en jerarquía de sus traducciones al castellano en los últimos años en Argentina. A su vez, en el campo

cultural argentino contemporáneo se ha dado en las últimas décadas una proliferación de ficciones afines a la de Coetzee, que toman ciertos recortes de la historia reciente, se los apropian, y desde allí socaban las historias oficiales y ponen en palabras escenas de la violencia política argentina que habían quedado silenciadas. La suma de los factores observados en el presente trabajo, desde los meramente textuales a los paratextuales y aquellos de índole cultural e ideológico, refuerzan el supuesto de que la traducción al español de la obra *Foe* del sudafricano Coetzee es adecuada.

Corpus Primario

- Coetzee, J. (2005). *Foe*. (Trad). García Reyes, A. Barcelona: Mondadori.
 Coetzee, J. (1987). *Foe*. Londres: Penguin.
 Echeverría, E. (2000). El Matadero. *La Cautiva*. Buenos Aires: Altamira. [1871].
 Gusmán, L. (2009). *Villa*. Buenos Aires: Edhasa.
 Heker, L. (1996). *El fin de la historia*. Buenos Aires: Alfaguara.
 Kohan, M. (2002). *Dos veces junio*. Buenos Aires. Sudamericana. De Bolsillo.
 Rivero, A. (2008). *Guardia blanca*. Madrid: Seix Barral.
 Saccomanno, G. (2008). *77*. Buenos Aires: Planeta.
 Saer, J. J. (2013) *El entenado*. Buenos Aires: Planeta.
 Viñas, D. (2006). *Tartabul*. Buenos Aires: Sudamericana.

Referencias

- Abdala, V. (Junio de 2019). *La revolución de J. M. Coetzee, el Premio Nobel sudafricano que se pasó al castellano*. Aglo. Anuario de glotopolítica. <https://glotopolitica.com/2019/06/03/la-revolucion-de-j-m-coetzee-el-premio-nobel-sudafricano-que-se-paso-al-castellano/>.
 Borgnia, C. (2016). *Coetzee en castellano: Cruzando las orillas del pasado* [Tesis de Maestría no publicada]. Universidad Nacional de Mar del Plata.
 Caruth, C. (1995). *Trauma: Explorations in Memory*. Baltimore: John Hopkins University.
 Caruth, C. (2016) *Unclaimed Experience: Trauma, Narrative and History*. Baltimore: John Hopkins University.
 Even-Zohar, I. (1975). Decisions in translating poetry [in Hebrew]. *Ha-sifrut/Literature*, 21, pp. 32–45.
 Even-Zohar, I. (1979). Polysystem Theory. *Poetics Today*, 1(1-2), pp. 287-310.
 Felman, S., & Laub, D. (1991). *Testimony: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis and History*. New York: Routledge.
 Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Gentzler, E. (2001). *Contemporary Translation Theories*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hermans, T. (1996). Norms and the determination of translation: A theoretical framework. In: R. Alvarez & M. Vidal (Eds.), *Translation, Power, Subversion* (pp. 25-51). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Hutcheon, L. (1989). Historiographic metafiction parody and the intertextuality of history. In: P. O'Donnell & R. Davis (Eds.), *Intertextuality and Contemporary American Fiction* (pp. 3-32). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Lefevere, A. (2004). *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Popovič, A. (1976). *Dictionary for the Analysis of Literary Translation*. Edmonton: Alberta University.
- Pym, A. (2010). *Exploring Translation Theories*. Routledge. Traducción de E. Godarth, Y. N'gana & B. Sant'Anna. *Cadernos de Tradução*, 36(3), pp. 214-317. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2016v36n3p214>.
- Taravillo Rivero, A. (Julio de 2019). *Coetzee, en español*. Letra Global. https://cronicaglobal.elespanol.com/letraglobal/letras/letra-clasica/coetzee-en-espanol_257544_102.html.
- Tentoni, V. (Agosto de 2022). *J. M. Coetzee, el Nobel que publica antes en español que en inglés*. Eterna Cadencia. <https://www.eternacadencia.com.ar/blog/contenidos-originales/entrevistas/item/j-m-coetzee-el-nobel-que-publica-antes-en-espanol-que-en-ingles.html>.
- Toury, G. (1980). *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: Porter Institute.
- Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam: John Benjamins.
- Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility*. London, New York: Routledge.

Creencias de estudiantes acerca del uso de subtítulos en inglés para el desarrollo de la comprensión auditiva en lengua extranjera (LE): Un estudio sobre carga cognitiva e instrucción

Lucía Micaela Giusti
Universidad CAECE Mar del Plata
giusti.lucia@gmail.com

Pedro Luis Luchini
Universidad Nacional de Mar del Plata
luchinipedroluis@gmail.com

Resumen

La teoría de la carga cognitiva se centra en las relaciones entre la memoria de trabajo y la de largo plazo, y sus efectos en relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los resultados de investigaciones en el área de cognición cuestionan algunas actividades áulicas por generar fenómenos como el *efecto redundancia*. Esto ocurre cuando la misma información se presenta simultáneamente a través de distintos modos de instrucción. El propósito de este trabajo es explorar en qué medida la inclusión de subtítulos en presentaciones audiovisuales en inglés optimiza la comprensión auditiva de los estudiantes. Participaron dos grupos de estudiantes de la carrera de Traductor Público de Inglés de una universidad privada de Mar del Plata, Argentina. Cada grupo recibió exposición a un modo de instrucción diferente. El primer grupo fue expuesto a una modalidad de presentación múltiple (video con subtítulos). El segundo grupo fue expuesto a una modalidad de presentación simple (video sin subtítulos). Posteriormente, ambos grupos completaron un cuestionario evaluativo en el que se les solicitó que analizaran su desempeño en la comprensión auditiva y que describieran sus preferencias de aprendizaje respecto a los tratamientos aplicados. Los resultados mostraron que el grupo expuesto al video subtulado obtuvo puntajes más altos que el otro grupo. A la luz de estos datos, podemos decir que, en este contexto, la inclusión de subtítulos en material audiovisual parece favorecer la comprensión auditiva en inglés. Finalmente, se discuten algunas implicancias pedagógicas relacionadas con la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el contexto universitario.

Palabras clave: carga cognitiva; efecto redundancia; subtítulos; presentación audiovisual; comprensión auditiva.

1. Introducción

Durante las últimas décadas, los estudios sobre los procesos de adquisición del conocimiento han dado origen a teorías cognitivas que consideran la construcción del conocimiento como un proceso (Kintsch 1988). Contrariamente a la visión tradicional, según la cual la adquisición de conocimiento es un mero proceso de transmisión, estas teorías consideran que la adquisición de conocimiento es un proceso constructivo de representaciones mentales dentro de una arquitectura cognitiva (Bower *et al.* 1979; Chandler y Sweller 1991; Sweller *et al.* 1998). Las teorías cognitivas constructivistas sostienen que el ser humano aprende por medio de la interacción y la tensión entre el conocimiento ya obtenido y el conocimiento nuevo (Mayer 2009).

La teoría de la carga cognitiva (TCC) se centra en las relaciones entre la memoria de trabajo y la memoria de largo plazo, y en los efectos de esas relaciones en el aprendizaje y en la resolución de problemas (Diao *et al.* 2007). De acuerdo con la TCC, la carga cognitiva es la cantidad total de actividad mental procesada de manera consciente en un momento dado cuando un sujeto está resolviendo una tarea (Paas *et al.* 2003, citados en Andrade-Lotero 2012). Se sabe que la lectura y la escucha simultáneas de un mismo texto en inglés genera una sobrecarga cognitiva que afecta la comprensión auditiva (Mayer 2009; Luchini y Ferreiro 2014; Luchini *et al.* 2015; González *et al.* 2017; Machado y Luchini 2018). Un recurso didáctico que se emplea frecuentemente en las clases de inglés y que, por cierto, integra la lectura y la escucha de forma sincrónica es el video subtulado.

Los resultados de investigaciones realizadas en el área de cognición cuestionan algunas de las actividades áulicas porque generan fenómenos como el *efecto redundancia* (EF) (Sweller 1994, 2003, 2004, 2008; Mayer y Johnson 2008; Clark y Mayer 2011). Este efecto ocurre cuando la misma información se presenta simultáneamente a través de distintos modos de instrucción (por ejemplo, de manera oral y escrita). Cuando esto sucede, se crea una carga cognitiva innecesaria que obstruye el aprendizaje (Chandler y Sweller 1991; Sweller y Chandler 1994; Sweller 2008).

El propósito de este estudio es investigar en qué medida la inclusión de subtítulos en presentaciones audiovisuales en inglés optimiza o

perjudica la comprensión auditiva de los estudiantes. Esta investigación se llevó a cabo en el contexto de una asignatura de la carrera de Traductor Público de Inglés de una universidad privada de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. Participaron 24 alumnos, divididos en dos grupos: A y B. El grupo A fue expuesto a una modalidad de presentación múltiple (audio, imagen y subtítulos), mientras que el grupo B fue expuesto a una modalidad de presentación simple (audio e imagen sin subtítulos).

2. Marco teórico

A finales de la década de 1980, con el auge de la multimedia y las nuevas posibilidades que brindaba la computadora en cuanto a gráficas y sonido, se comenzó a estudiar la manera en que dichas herramientas podrían favorecer el aprendizaje (Andrade-Lotero 2012). La teoría de la carga cognitiva (TCC) (Sweller 1994) y la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia (TCAM) (Mayer 2005) se presentan como un marco conceptual perteneciente a las ciencias cognitivas que intentan mejorar los ambientes multimedia (Chong 2005, citado en Andrade-Lotero 2012).

La TCC y la TCAM pretenden alinear el diseño de material instruccional con la arquitectura cognitiva humana (ACH), definida como la manera en que las estructuras y funciones cognitivas del ser humano están organizadas (Andrade-Lotero 2012). Estas teorías sostienen que cuando los estudiantes se enfrentan con información nueva, tienen una capacidad muy limitada de memoria de trabajo. Por lo tanto, “el aprendizaje se verá amenazado si los materiales instruccionales sobrecargan estos recursos” (Andrade-Lotero 2012:77).

De acuerdo con la TCC, la información que entra al cerebro se procesa en tres estructuras diferentes: la memoria sensorial, la memoria de trabajo y la memoria de largo plazo (Andrade-Lotero 2012).

La memoria sensorial recibe los estímulos de los sentidos y los almacena por un tiempo muy corto (entre uno y tres segundos). Es la que convierte los estímulos sonoros y de la vista en información auditiva y visual, pero no les asigna significado (Andrade-Lotero 2012). Estos canales están separados y, por lo tanto, procesan la

información que reciben de manera independiente (Shaffer *et al.* 2003).

La memoria de trabajo, que es limitada, retiene la información por períodos cortos (entre quince y treinta segundos) (Andrade-Lotero 2012). En este tipo de memoria, el procesamiento de la información se relaciona con la actividad que el sujeto está realizando de manera consciente (Sweller 2004). En este sentido, Miller (1956) indica que la memoria de trabajo solo puede manejar siete ítems a la vez.

La memoria de largo plazo, que es ilimitada, almacena información relacionada con hechos, conceptos, imágenes, recuerdos y procedimientos, entre otros aspectos (Andrade-Lotero 2012). “Este tipo de memoria organiza y almacena la información en esquemas o constructos cognitivos que incorporan múltiples unidades de información dentro de una unidad de mayor nivel” (Andrade-Lotero 2012:79). Puesto que la información nueva se procesa en la memoria de trabajo, demasiada carga cognitiva puede entorpecer el almacenamiento de información a largo plazo (Andrade-Lotero 2012).

La carga cognitiva es la actividad mental que la resolución de una tarea determinada impone sobre el sistema cognitivo del aprendiz (Paas *et al.* 2003). Sin embargo, “no toda la carga cognitiva es del mismo tipo” (Andrade-Lotero 2012:79). Andrade-Lotero (2012) señala que existen tres tipos de carga cognitiva:

La *carga cognitiva intrínseca* es aquella carga inherente a la complejidad de la tarea y al nivel de experiencia del aprendiz. La *carga cognitiva extrínseca* es aquella carga innecesaria que satura, contamina y afecta la memoria de trabajo. La *carga cognitiva relevante* o *germánica* es la directamente responsable de contribuir al aprendizaje y se constituye a partir de procesos cognitivos adecuados, como las abstracciones y las elaboraciones (2012:80).

La adquisición de una lengua extranjera (LE) o una lengua segunda (L2)²³ es un área de marcado interés en el campo de la investigación relacionada con la carga cognitiva. Por cierto, en los últimos años, se ha desarrollado una serie de estudios acerca de las implicancias de la TCC en el diseño instruccional. Por ejemplo, Moussa *et al.* (2012) informaron la presencia recurrente del efecto redundancia en el aprendizaje del inglés como LE y establecieron que una presentación múltiple en la que se emplea material oral y escrito en simultaneidad podría inhibir el aprendizaje. En su estudio, estos autores sugirieron que los estudiantes pueden aprender a escuchar de manera más eficiente si emplean un solo canal perceptivo, es decir, si leen solamente sin escuchar el mismo material al mismo tiempo. Destacaron que es probable que este resultado solo pueda obtenerse con estudiantes con un alto nivel de competencia lingüística y, en particular, en la habilidad de escucha.

Asimismo, Diao y Sweller (2007) llevaron a cabo un trabajo en el que también investigaron el efecto redundancia en la comprensión lectora en el aprendizaje del inglés como LE. En su investigación, estos autores compararon presentaciones escritas con presentaciones múltiples en las que se combinó texto escrito con discurso oral. El puntaje de las tareas de traducción, las calificaciones subjetivas del uso de carga cognitiva y el rendimiento de la memoria indicaron que las presentaciones simultáneas hicieron que la comprensión del texto fuera menos efectiva, tanto a nivel léxico como a nivel de comprensión, en comparación con la presentación escrita únicamente. Por último, Plass *et al.* (2003) señalaron que las anotaciones pictóricas resultaron ser redundantes para la comprensión lectora de los estudiantes de una L2. La información redundante podría impedir el aprendizaje; por lo tanto, eliminarla sería un paso necesario para mejorar el resultado de los materiales didácticos en la enseñanza de una LE (Chandler y Sweller 1991; Sweller y Chandler 1994).

A pesar de parecer contradictorio, otras investigaciones sugieren que cuando se realizan presentaciones múltiples en las que se utiliza

²³ Atendiendo a las situaciones y circunstancias en que se aprende una lengua, se suele distinguir entre lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2). Cuando la lengua se aprende en un país donde no es ni oficial ni autóctona, se considera una LE. Cuando la lengua se aprende en un país donde coexiste como oficial o autóctona con otra(s) lengua(s), se considera una L2 (Martin Peris 2008).

material de audio subtulado, la comprensión auditiva puede mejorar notablemente. En estos estudios se ha demostrado que la inclusión de subtítulos en los videos tiene un efecto positivo en la comprensión auditiva de estudiantes de una L2 (Garza 1991; Hayati y Mohmedi 2011; Etemadi 2012). Sabemos que mirar un video en un idioma extranjero puede resultar difícil para ciertos alumnos con diferentes niveles de dominio lingüístico de la LE. Esta falta de comprensión puede conllevar una desmotivación por parte de los estudiantes a seguir aprendiendo. No obstante, el uso de subtítulos puede evitar esta situación porque es una herramienta beneficiosa para el desarrollo del vocabulario, la comprensión auditiva y la pronunciación. Asimismo, otros estudios indican que presentar material subtulado favorece el almacenamiento de la información de los estímulos del video en la memoria de largo plazo y, por lo tanto, la recuperación de esta información (Čepon 2013). La entrada bimodal de los videos subtulados, que combina los canales visual y auditivo, posibilita el aprendizaje y la retención de información (Aksu Ataç y Günay Köprülü 2018). Por consiguiente, los beneficios de utilizar subtítulos en videos han atraído a numerosos investigadores a continuar explorando su potencial en el desarrollo de lenguas extranjeras.

3. Pregunta conducente a la investigación

En función de lo planteado, nos preguntamos en qué medida las presentaciones múltiples, en las que operan diferentes canales perceptivos (visual —imagen y subtítulos— y auditivo), generan un efecto redundante en los alumnos tendiente a obstaculizar la comprensión auditiva en la LE.

4. Método

4.1. Participantes

Participaron 24 estudiantes de la carrera de Traductor Público de Inglés de una universidad privada de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. Previo a la recolección de datos, y con el objetivo de homogeneizar a los grupos en cuanto a su desempeño académico, los estudiantes completaron el *Oxford Placement Test* (OPT) (Pollitt 2009; Purpura 2009). El nivel de competencia lingüística en inglés de

ambos grupos fue equivalente al nivel B2-C1 conforme al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Los participantes fueron divididos aleatoriamente en dos grupos de 12 alumnos cada uno: grupo A y grupo B. El grupo A fue expuesto a una modalidad de presentación múltiple, es decir, se le mostró un video en inglés con subtítulos; en cambio, el grupo B fue expuesto a una modalidad de presentación simple, es decir, se le mostró el mismo video sin subtítulos.

4.2. Instrumentos

El material audiovisual seleccionado fue una charla TED sobre educación. La selección del material se hizo teniendo en cuenta el tema de la presentación, el uso del vocabulario y el acento del hablante. En cuanto al tema de la charla, estimamos que, al ser estudiantes universitarios, no tendrían inconvenientes en entenderla porque contaban con conocimientos previos y experiencia acerca del proceso de aprendizaje de lenguas y, por lo tanto, podrían establecer conexiones entre lo que ya sabían y lo que escucharían. En la presentación se abordaron temas relacionados con el aprendizaje, la inteligencia, la motivación, y el éxito académico y profesional. Por consiguiente, descartamos la posibilidad de que los estudiantes tuvieran problemas tanto con la temática discutida como con el vocabulario empleado en la charla. Con respecto al acento del hablante, se optó por el acento norteamericano (en inglés, *General American English*), ya que este es el acento al que los estudiantes están mayormente expuestos en las actividades de escucha realizadas en el aula.

Después de la proyección de los videos en las dos modalidades de presentación, los participantes de ambos grupos completaron un cuestionario a fin de autoevaluar el nivel de comprensión del texto al que se los expuso. Dicho cuestionario incluyó cinco preguntas. En las cuatro primeras se les solicitó que eligieran una de tres alternativas de respuesta (*alto/mucho*, *medio/regular* y *bajo/poco*), y en la última se les pidió que indicaran si preferían mirar videos con subtítulos o sin subtítulos.

5. Resultados y discusión

En las Tablas 1 y 2 se presenta la cantidad de estudiantes de cada grupo que, de acuerdo con la modalidad de presentación a la que se los expuso, contestaron las preguntas del cuestionario.

Grupo A	1. Nivel de comprensión del texto: ¿en qué medida pudiste comprender la charla?	alto/mucho	8
		medio/regular	4
		bajo/poco	0
	2. a) Nivel de comprensión del vocabulario: ¿encontraste muchas palabras nuevas?	alto/mucho	0
		medio/regular	3
		bajo/poco	9
	2. b) Nivel de comprensión del vocabulario: influencia de palabras nuevas en la comprensión	alto/mucho	2
		medio/regular	6
		bajo/poco	4
	3. Longitud del texto: ¿en qué medida la longitud del video influyó en su comprensión?	alto/mucho	1
		medio/regular	6
		bajo/poco	5
	4. ¿En qué medida el tema de charla influyó en tu comprensión?	alto/mucho	2
		medio/regular	5
		bajo/poco	5
5. Cuando mirás un video en inglés, ¿preferís hacerlo con o sin subtítulos?	con subtítulos	8	
	sin subtítulos	4	

Tabla 1: Grupo A - Alumnos expuestos a modalidad de presentación múltiple.
Fuente: Elaboración propia.

Grupo B	1. Nivel de comprensión del texto: ¿en qué medida pudiste comprender la charla?	alto/mucho	4
		medio/regular	7
		bajo/poco	1
	2. a) Nivel de comprensión del vocabulario: ¿encontraste muchas palabras nuevas?	alto/mucho	0
		medio/regular	7
		bajo/poco	5
	2. b) Nivel de comprensión del vocabulario: influencia de palabras nuevas en la comprensión	alto/mucho	5
		medio/regular	6
		bajo/poco	1
	3. Longitud del texto: ¿en qué medida la longitud del video influyó en su comprensión?	alto/mucho	5
		medio/regular	3
		bajo/poco	4
	4. ¿En qué medida el tema de charla influyó en tu comprensión?	alto/mucho	2
		medio/regular	4
		bajo/poco	6
5. Cuando mirás un video en inglés, ¿preferís hacerlo con o sin subtítulos?	con subtítulos	8	
	sin subtítulos	4	

Tabla 2: Grupo B - Alumnos expuestos a modalidad de presentación simple.
Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al primer interrogante del cuestionario, en el que se les preguntó a los alumnos en qué medida comprendieron la charla, se observa que el grupo A (Gráfico 1), expuesto a la modalidad de presentación múltiple, obtuvo mejores resultados que el grupo B (Gráfico 2), expuesto a la modalidad de presentación simple. Cabe destacar que un estudiante del grupo B manifestó no haber comprendido la charla en su totalidad.

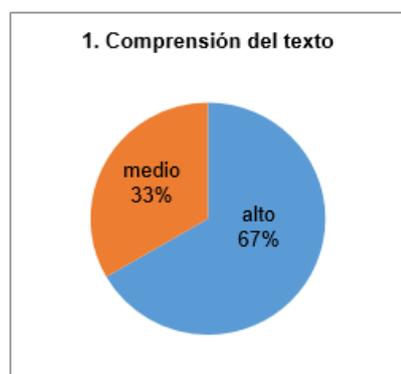


Gráfico 1: Grupo A (con subtítulos).
Fuente: Elaboración propia.

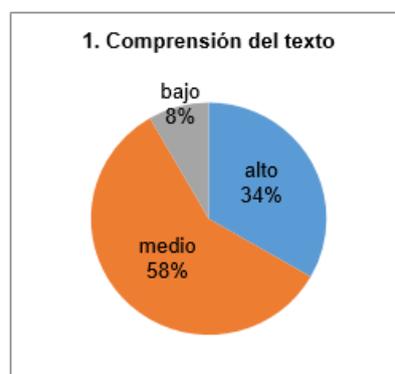


Gráfico 2: Grupo B (sin subtítulos).
Fuente: Elaboración propia.

En la segunda pregunta indagamos acerca de la cantidad de palabras nuevas que los estudiantes escucharon en la charla y su incidencia en la comprensión auditiva. Los datos muestran que el 75 % del grupo A reconoció casi la totalidad de las palabras del texto (Gráfico 3), mientras que más del 50 % del grupo B tuvo problemas con el vocabulario y su incidencia en el significado de la presentación (Gráfico 4). Es probable que esta diferencia en los resultados de cada grupo se deba a que la representación gráfica de las palabras habladas provista en los subtítulos haya facilitado su reconocimiento al actuar como soporte visual al proceso de percepción auditiva. Cabe preguntarnos si este apoyo visual al canal auditivo, por medio de los subtítulos, se traduce en verdadera comprensión general auditiva del texto al que se expuso a los alumnos. Es decir, sería interesante investigar si los estudiantes del grupo A que pudieron entender casi todas las palabras del texto son capaces de recuperar las ideas principales de la presentación mediante un ejercicio diseñado a tal fin.

Abrimos aquí las puertas para realizar una nueva investigación en la que se incluya una tarea de recuperación de ideas para corroborar las creencias de los estudiantes.



Gráfico 3: Grupo A (con subtítulos) - Palabras nuevas. Fuente: Elaboración propia.



Gráfico 4: Grupo B (sin subtítulos) - Palabras nuevas. Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la incidencia de las palabras nuevas en la comprensión del texto, se advierte que los alumnos del grupo A consideraron que estas palabras no tuvieron mayor incidencia en la comprensión del texto (Gráfico 5). Nuevamente, inferimos que este resultado, basado en la percepción y opinión de los alumnos, se debe al apoyo brindado por la representación gráfica de estas palabras en los subtítulos. En cambio, los alumnos del grupo B reconocieron haber tenido cierta dificultad en la identificación de las palabras nuevas, hecho que, aparentemente, afectó la comprensión auditiva del texto (Gráfico 6).

Sabemos que la capacidad que tienen los seres humanos para comprender el lenguaje hablado tiene que ver, en parte, con la habilidad de la eficacia y rapidez para reconocer las palabras, es decir, para acceder al léxico mental. La identificación de las palabras se convierte en el primer escalón de la comprensión del lenguaje. Este tema responde, en esencia, al funcionamiento de un complejo sistema de procesamiento de la información que implica operaciones entre un estímulo físico y concreto, y una activación mental y abstracta correspondiente a una entrada léxica, y que permite relacionar una forma acústica con un significado (Grosjean y Gee 1987). Este

sistema de procesamiento del habla se complejiza aún más cuando se trata de correspondencias léxico-fonológicas en la LE porque intervienen cuestiones relacionadas, como la segmentación del habla, los procesos coarticulatorios, entre otras, que ponen en juego la eficacia del proceso de decodificación de la LE.

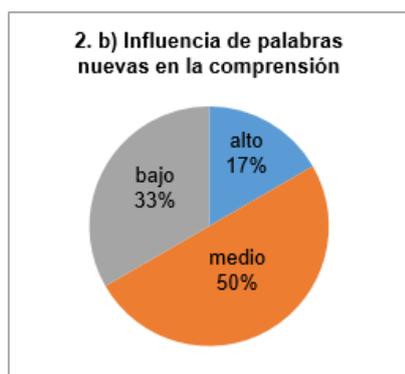


Gráfico 5: Grupo A (con subtítulos) - Incidencia de palabras nuevas. Fuente: Elaboración propia.

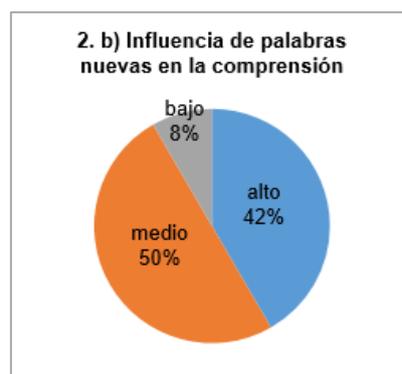


Gráfico 6: Grupo B (sin subtítulos) - Incidencia de palabras nuevas. Fuente: Elaboración propia.

En la tercera pregunta hicimos referencia a la influencia de la longitud del video en la comprensión auditiva de cada grupo. Si bien el texto al que fueron expuestos ambos grupos fue el mismo en cuanto a contenido y duración, la percepción de los estudiantes con respecto a la extensión de la charla fue diferente. Inferimos que esta diferencia en la percepción de cada grupo se debe a la inclusión, o falta, de los subtítulos en los tratamientos aplicados porque esta fue la única diferencia entre las dos modalidades. Como se observa en los Gráficos 7 y 8, mientras que el 8 % de los participantes del grupo A señalaron que la longitud del texto afectó levemente su comprensión, el 42 % de los participantes del grupo B destacaron que la duración del video influyó notoriamente en su comprensión. Una vez más, deducimos que esta diferencia en la percepción de la extensión del texto, que parece haber actuado como un factor adverso en la comprensión, pudo haber sido el resultado de la falta de apoyo visual de las palabras escritas que los subtítulos parecen brindar al discurso hablado.

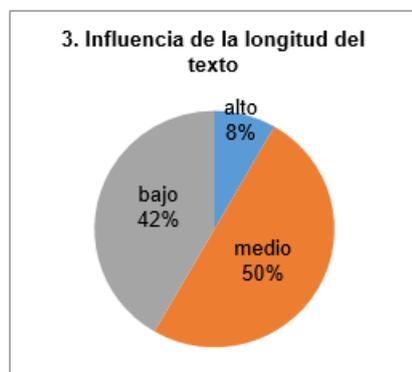


Gráfico 7: Grupo A (con subtítulos) - Longitud del texto. Fuente: Elaboración propia.

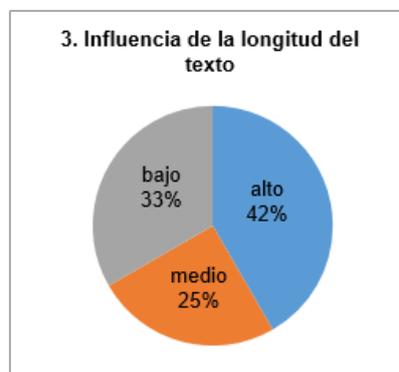


Gráfico 8: Grupo B (sin subtítulos) - Longitud del texto. Fuente: Elaboración propia.

En la cuarta pregunta consultamos en qué medida la familiaridad con el tema de la charla a la que se expuso a ambos grupos pudo haber afectado la comprensión del texto. Las respuestas brindadas por los participantes de ambos grupos indicaron que la temática abordada en la charla no ocasionó demasiados inconvenientes en la comprensión (Gráficos 9 y 10). Por lo tanto, descartamos que esta variable haya sido un factor obstaculizador de la comprensión auditiva.

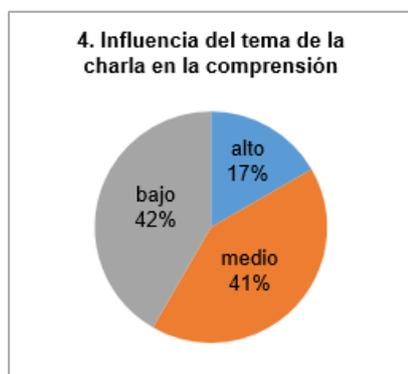


Gráfico 9: Grupo A (con subtítulos) - Tema. Fuente: Elaboración propia.

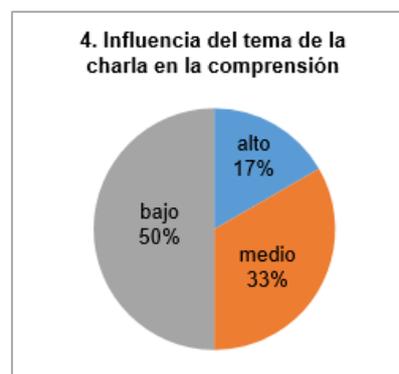


Gráfico 10: Grupo B (sin subtítulos) - Tema. Fuente: Elaboración propia.

En la última pregunta se les solicitó a los estudiantes que indicaran su preferencia con respecto al uso de subtítulos en las presentaciones audiovisuales. Los datos obtenidos muestran que, en los dos grupos,

independientemente del tratamiento al que fueron expuestos, el 67 % de los participantes de cada grupo prefiere mirar videos con subtítulos (Gráficos 11 y 12).



Gráfico 11: Grupo A (con subtítulos) - Preferencia. Fuente: Elaboración propia.



Gráfico 12: Grupo B (sin subtítulos) - Preferencia. Fuente: Elaboración propia.

Al respecto, se presentan los testimonios de tres alumnos del grupo A. En sus relatos, justificaron su preferencia argumentando que los subtítulos les facilitaron la comprensión de ciertas palabras y los ayudaron a entender la pronunciación. Sin embargo, admitieron que, en algunos casos, los subtítulos actuaron como distractores y entorpecieron la comprensión del discurso hablado. Es decir, reconocieron que las presentaciones múltiples, en las que se apela simultáneamente al uso de diferentes canales perceptivos, como el visual (imagen y subtítulos) y el auditivo, generan una sobrecarga cognitiva que, en lugar de favorecer la comprensión, la obstaculiza.

A continuación, se transcriben los testimonios de tres alumnos del grupo A:

Estudiante A: “Con subtítulos es más fácil de entender aunque también me distrajo del tema el intentar comprender las palabras que no conocía”.

Estudiante B: “Prefiero mirar un video con subtítulos porque muchas veces escucho una palabra, pero no entendí (*sic*) completamente su significado. Al leer esa palabra no tengo duda alguna. También me ayuda a escuchar y entender bien la pronunciación de esa palabra. En el caso de este video, los subtítulos me distrajeron y me costó entender bien la charla”.

Estudiante C: “Prefiero hacerlo con subtítulos porque al no ser nativa, ni mi lengua madre es el inglés (*sic*), puedo desconocer alguna palabra o frase y al tenerlos puedo incorporarla o no perderme otra parte del video”.

En este otro testimonio, un participante del grupo A sugirió no incluir subtítulos en los videos y justificó su elección de la siguiente forma:

Estudiante D: “Muchas veces los subtítulos no van acorde (*sic*) con lo que se dice en el video y termina confundiendo más por lo que prefiero mirarlos sin subtítulos”.

Asimismo, se seleccionaron tres relatos de alumnos del grupo B para ilustrar sus opiniones acerca de la inclusión de subtítulos en las presentaciones audiovisuales. A continuación, se transcriben esos testimonios:

Estudiante E: “Prefiero mirar un video con subtítulos así de esa manera puedo buscar las palabras que desconozco, aprender su significado e incorporarla (*sic*) a mi vocabulario”.

Estudiante F: “En mi caso, yo prefiero hacerlo con subtítulos, aunque sean en inglés, ya que al tener que escuchar el video y pensar la información, por momentos me pierdo y eso hace que una parte importante no pueda comprenderla (*sic*)”.

Estudiante G: “En general, prefiero hacerlo con subtítulos por una cuestión de facilidad. Tal vez, ya que, aunque entienda la mayoría del video, puede haber cosas que no entienda y quizá me confunda o no entienda la idea del mismo (*sic*)”.

A modo ilustrativo, se seleccionó el testimonio de un participante del grupo B que prefiere mirar los videos sin subtítulos. En su relato, manifestó esta idea:

Estudiante H: “Me gusta más leer sin subtítulos porque de esa forma estoy más concentrada en la persona y la forma de hablar y pronunciar”.

Al analizar estos relatos, se observa que una de las mayores preocupaciones de los participantes, independientemente del

tratamiento al que fueron expuestos, es entender todas las palabras del material de habla y saber cómo se pronuncian en vez de lograr comprender el significado global o general del texto. Reconocen que los subtítulos facilitan este proceso.

Ante estos testimonios, nos preguntamos una vez más si esta preocupación por querer entender todas las palabras de un texto y saber cómo se pronuncian se correlaciona directamente con el desarrollo de la comprensión auditiva. Sabemos que si bien los constructos de inteligibilidad (el reconocimiento de todas las palabras en una muestra de habla) y de comprensibilidad (el grado de facilidad o dificultad para comprender un enunciado) están estrechamente relacionados entre sí, funcionan de manera independiente (Trofimovich e Isaacs 2012). Por un lado, pueden entenderse todas las palabras de un texto, pero esto no implica necesariamente que el discurso sea fácil de comprender. Por otro lado, un enunciado puede ser fácilmente comprensible a pesar de no poder reconocer la totalidad de las palabras que lo conforman. Por lo tanto, el ejercicio de la comprensión auditiva es un proceso complejo que implica mucho más que la mera decodificación y el reconocimiento de las palabras aisladas.

Estos testimonios dan cuenta de la complejidad de las operaciones interpretativas del oyente. Confirmamos que el procesamiento de la percepción de habla —asistida o no por los subtítulos— es un proceso muy complejo en el cual los oyentes categorizan, amalgaman y decodifican los sonidos que escuchan en consonancia con las reglas de su lengua a fin de lograr una representación mental. En este complejo proceso, debemos tener en cuenta que la percepción del habla no es un proceso directo de traducción, es decir, cada fonema de la lengua no corresponde al mismo conjunto de unidades acústicas, ya que existen otros aspectos fonético-fonológicos, como por ejemplo, el acento, el ritmo, la entonación y la velocidad de habla, que inciden en la percepción del habla y que, sumados a la intención comunicativa, conforman la propia señal y sus variaciones de realización (Carroll 2006).

Cabe recordar que este proceso se torna aún más complejo cuando se trata del aprendizaje o la enseñanza de una LE. El solo hecho de escuchar el idioma extranjero no les permite a los estudiantes comprender completamente lo que se dice porque suelen contar con

una sola oportunidad para hacerlo y revisarlo, y, generalmente, se produce a una velocidad muy rápida. Para facilitar la capacidad de escucha suele recomendarse la inclusión de actividades complementarias, como por ejemplo, los subtítulos, porque ayudan a optimizar el proceso de escuchar y comprender eficazmente.

6. Conclusiones

El objetivo de este estudio fue explorar en qué medida la inclusión de subtítulos en presentaciones audiovisuales en inglés optimiza la comprensión auditiva de los estudiantes. Se trabajó con dos grupos de estudiantes universitarios. El primero fue expuesto a una modalidad de presentación múltiple, en la que se utilizó un video con subtítulos, mientras que el otro presencié una modalidad de presentación simple, en la que se proyectó el mismo video sin subtítulos. Posteriormente, ambos grupos completaron un cuestionario evaluativo en el que, a través de sus opiniones, dejaron ver que la presentación que contenía subtítulos en inglés resultó ser más beneficiosa para el desarrollo de la comprensión auditiva en LE que el material sin subtítular. En el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras, donde la exposición al idioma se limita a la interacción dentro del aula, la comprensión auditiva a menudo es un desafío para los estudiantes. Como se explicó anteriormente, la práctica de comprensión auditiva no solo se centra en el simple reconocimiento de las palabras, sino también en poder interpretar un mensaje que contiene palabras y frases nuevas no estudiadas previamente (Martín Peris 2007).

La enseñanza de la comprensión auditiva debe focalizarse en textos orales auténticos y debe mostrar los rasgos y aspectos propios del lenguaje oral. Estos aspectos incluyen el tono, el ritmo y la velocidad de elocución con que se articulan las palabras y frases. Además, comprenden las pausas y la entonación, así como también los gestos y otras características no verbales del habla (Martín Peris 2007). Es importante que los estudiantes tengan un conocimiento previo del tema que escucharán y que lo actualicen con tareas que promuevan conexiones entre lo que ya saben y lo nuevo para facilitar la comprensión (Martín Peris 2007). Por lo tanto, se sugiere incluir actividades que promuevan el desarrollo del proceso de escucha. En este sentido, los subtítulos resultan ser beneficiosos porque tienen un

efecto positivo en la comprensión, lo que incrementa la motivación de los alumnos para seguir aprendiendo.

Para lograr adecuación en el vocabulario y la pronunciación de la LE, se recomienda emplear materiales audiovisuales subtítulos en el aula. Koolstra *et al.* (2002) plantean que los videos subtítulos tienen un efecto positivo en el aprendizaje de una LE, puesto que los estudiantes reciben dos tipos de estímulos con la misma información por medio de dos canales diferentes: el visual y el auditivo. Si bien nuestros datos corroboran el hecho de que los subtítulos mejoran la comprensión auditiva en la LE, es necesario realizar nuevas investigaciones en las que las creencias y preferencias de los alumnos se puedan verificar y validar con datos empíricos. Para ello, invitamos a realizar, en otros contextos y con otras muestras poblacionales, nuevos estudios en los que se replique y se amplíe este trabajo de investigación para poder comparar resultados.

Referencias

- Aksu Ataç, B. & Günay Köprülü, S. (2018). The role of subtitles in foreign language teaching. *International Online Journal of Education and Teaching*, 5(3), pp. 525-533. Recuperado de <https://iojet.org/index.php/IOJET/issue/view/24>.
- Andrade-Lotero, L. A. (2012). Teoría de la carga cognitiva, diseño multimedia y aprendizaje: Un estado del arte. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), pp. 75-92. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/4166>.
- Bower, G. H., Black, J. B., & Turner, T. J. (1979). Scripts in memory for text. *Cognitive Psychology*, 11(2), pp. 177-220. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(79\)90009-4](https://doi.org/10.1016/0010-0285(79)90009-4).
- Carroll, D. (2006). *Psicología del Lenguaje* (4.ª ed.). Madrid: Thomson Paraninfo.
- Čepon, S. (2013). Effective use of the media: Video in the foreign language classroom. *Medijska Istraživanja: Znanstveno-Stručni Časopis za Novinarstvo i Medije*, 19(1), pp. 83-105. Recuperado de https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=155484.
- Chandler, P., & Sweller, J. (1991). Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction*, 8(4), pp. 293-332. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0804_2.
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2011). *E-learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning* (3.ª ed.). New York: John Wiley & Sons.

- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Recuperado de <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/home>.
- Diao, Y., Chandler, P., & Sweller, J. (2007). The effect of written text on comprehension of spoken English as a foreign language. *The American Journal of Psychology*, 120(2), pp. 237-261. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/20445397>.
- Diao, Y., & Sweller, J. (2007). Redundancy in foreign language reading comprehension instruction: Concurrent written and spoken presentations. *Learning and Instruction*, 17(1), pp. 78-88. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.11.007>.
- Etemadi, A. (2012). Effects of bimodal subtitling of English movies on content comprehension and vocabulary recognition. *International Journal of English Linguistics*, 2(1), pp. 239-248. <https://doi.org/10.5539/ijel.v2n1p239>.
- Garza, T. (1991). Evaluating the use of captioned video materials in advanced foreign language learning. *Foreign Language Annals*, 24(3), pp. 239-258. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1991.tb00469.x>.
- González, M. P., Vázquez, D., & Luchini, P. (2017). The impact of redundancy effect on L2 reading comprehension skills: A comparative study. *The Modern Journal of Applied Linguistics*, 9(2), pp. 89-106.
- Grosjean, F., & Gee, J. (1987). Prosodic structure and spoken word recognition. *Cognition*, 25(1-2), pp. 135-155. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(87\)90007-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(87)90007-2).
- Hayati, A., & Mohmedi, F. (2011). The effect of films with and without subtitles on listening comprehension of EFL learners. *British Journal of Educational Technology*, 42(1), pp. 181-192. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01004.x>.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), pp. 163-182. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>.
- Koolstra, C., Peeters, A., & Spinhof, H. (2002). The pros and cons of dubbing and subtitling. *European Journal of Communication*, 17(3), pp. 325-354. <https://doi.org/10.1177/0267323102017003694>.
- Luchini, P., & Ferreiro, G. (2014). Interface entre teoría de la carga cognitiva y habilidades de lectura comprensiva en L2: Un estudio experimental mixto. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 26, pp. 241-262. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2014.v26.46834.
- Luchini, P., Ferreiro, G., & González, M. P. (2015). Effects generated by cognitive load theory: An experiment with young learners' reading comprehension skills. *Concordia Working Papers in Applied Linguistics (COPAL)*, 6, pp. 46-61.

- Machado, C., & Luchini, P. (2018). Cognitive load theory, redundancy effect and language learning. In: J. Ponniah & S. Venkatesan (Eds.), *The Idea and Practice of Reading* (pp. 177-190). Malasia: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-8572-7_11.
- Martín Peris, E. (2007). La didáctica de la comprensión auditiva. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5, pp. 1-18. Recuperado de <https://marcoele.com/la-didactica-de-la-comprension-auditiva/>.
- Martín Peris, E. (Dir.). (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes y Sociedad General Española de Librería (SGEL).
- Mayer, R. E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. In: R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 31-48). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819.004>.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning* (2.^a ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E., & Johnson, C. I. (2008). Revising the redundancy principle in multimedia learning. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), pp. 380-386. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.380>.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *The Psychological Review*, 63(2), pp. 81-97. <https://doi.org/10.1037/h0043158>.
- Moussa, J., Ayres, P., & Sweller, J. (2012). Improving listening skills in English as a foreign language by reading rather than listening: A cognitive load perspective. *Applied Cognitive Psychology*, 26(3), pp. 391-402. <https://doi.org/10.1002/acp.1840>.
- Paas, F., Tuovinen, J. E., Tabbers, H., & van Gerven, P. W. M. (2003). Cognitive load measurement as a means to advance cognitive load theory. *Educational Psychologist*, 38(1), pp. 63-71. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_8.
- Plass, J. L., Chun, D. M., Mayer, R. E., & Leutner, D. (2003). Cognitive load in reading a foreign language text with multimedia aids and the influence of verbal and spatial abilities. *Computers in Human Behavior*, 19(2), pp. 221-243. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(02\)00015-8](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00015-8).
- Pollitt, A. (2009). *The Oxford Placement Test: The meaning of Oxford Placement Test scores*. Recuperado de <https://elt.oup.com/feature/global/oxford-online-placement/results?cc=ar&selLanguage=en>.
- Purpura, J. (2009). *The Oxford Placement Test: What does it measure and how?* Recuperado de <https://elt.oup.com/feature/global/oxford-online-placement/results?cc=ar&selLanguage=en>.
- Shaffer, D., Doube, W., & Tuovinen, J. (2003). Applying cognitive load theory to computer science education. In: M. Petre & D. Budgen (Eds.), *Proceedings of the Joint Conference of Evaluation and Assessment in Software Engineering (EASE) and Psychology of Programming Interest Group*

- (PPIG) (pp. 333-346). Recuperado de <https://ppig.org/papers/2003-ppig-15th-shaffer/>.
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, 4(4), pp. 295-312. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90003-5](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90003-5).
- Sweller, J. (2003). Evolution of human cognitive architecture. *Psychology of Learning and Motivation*, 43, pp. 215-266. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(03\)01015-6](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(03)01015-6).
- Sweller, J. (2004). Instructional design consequences of an analogy between evolution by natural selection and human cognitive architecture. *Instructional Science*, 32, pp. 9-31.
- Sweller, J. (2008). Instructional implications of David Geary's evolutionary educational psychology. *Educational Psychologist*, 43(4), pp. 214-216. <https://doi.org/10.1080/00461520802392208>.
- Sweller, J., & Chandler, P. (1994). Why some material is difficult to learn? *Cognition and Instruction*, 12(3), pp. 185-233. https://doi.org/10.1207/s1532690xci1203_1.
- Sweller, J., van Merriënboer, J. J., & Paas, F. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, 10(3), pp. 251-296. <https://doi.org/10.1023/A:1022193728205>.
- Trofimovich, P., & Isaacs, T. (2012). Disentangling accent from comprehensibility. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(4), pp. 905-916. <https://doi.org/10.1017/S1366728912000168>.

Propuesta lexicográfica de diccionario bilingüe (español/inglés) en línea para traductores en la especialidad de Botánica

Lucía Escribano Meseguer
Universidad de Málaga (España)
lucia.escribano@uma.es

Miriam Seghiri
Universidad de Málaga (España)
IUITLM (España)
Universidad Católica del Maule (Chile)
seghiri@uma.es

Resumen

Los docentes, discentes y profesionales del mundo de la traducción biomédica, en concreto, de la botánica, que se enfrentan a un nuevo texto se encontrarán en ocasiones con términos especializados que desconozcan. Es importante que estos profesionales tengan la capacidad de documentación necesaria para acudir a un recurso lexicográfico con el que solventar sus dudas. Sin embargo, los recursos lexicográficos al alcance de sus manos, en muchas ocasiones, suele ser limitado. Algunos recursos pueden contener información insuficiente, o resultar escasos en entradas o no incluir información de calidad en ellas. En este trabajo se plasma una propuesta lexicográfica de diccionario bilingüe (español-inglés) en línea para traductores en la especialidad de botánica. Tras un estudio previo (Escribano Meseguer y Seghiri 2021^a, 2022/en prensa, y Escribano Meseguer 2022^b/en prensa) que revela los escasos y deficientes recursos lexicográficos disponibles tanto en papel como en línea, monolingües, bilingües y multilingües para el par de lenguas español-inglés en la materia de botánica, se procederá, en primer lugar, a llevar a cabo un planteamiento teórico de la macroestructura y la microestructura de una propuesta de diccionario, teniendo como base estudios anteriores como aquellos de Haensch y Omeñaca (2004), Seghiri (2016), Mira Rueda (2008), Álvarez Álvarez (2010), Rodríguez Barcia (2012) o Lagunas Aguado (2016). Después, se propone un modelo de recurso lexicográfico en línea cuya estructura quedará dispuesta en la web *LexicalMed BD*

Keywords: diccionario; terminografía; lexicografía; botánica

1. Introducción

Un traductor debe conocer las lenguas con las que trabaja y hacer un buen uso de ellas para transmitir con éxito el conocimiento de una lengua a otra. Además de los conocimientos sobre la lengua, por tanto, debe “poseer también conocimientos extralingüísticos” (Hurtado Albir 2014:30) sobre la cultura, el tema del texto que traduce, así como conocer estrategias y habilidades que le permitan resolver los problemas con los que se encuentre durante su labor traductora. Estos problemas se pueden dividir en cinco categorías (PACTE 2011): lingüísticos, textuales, extralingüísticos, de intencionalidad y pragmáticos. De este modo, en el presente estudio nos ocuparemos de los de corte lingüístico, que, a menudo, resultan ser de índole léxica. Para resolver este tipo de problemas, sería recomendable que el traductor tuviera a mano, entre otros recursos, un diccionario de la especialidad. No en vano, el recurso bilingüe es el escogido con más frecuencia por los traductores noveles, tal y como reflejan los estudios de Brandimonte (2004), Durán Muñoz (2010), Lozano Argüelles (2011) o Corpas Pastor y Roldán Juárez (2014), por citar solo algunos de los más relevantes.

La palabra “diccionario” es definida por la Real Academia de la Lengua Española (RAE) en su última versión electrónica 23.5 (2021) como:

1. Repertorio en forma de libro o en soporte electrónico en el que se recogen, según un orden determinado, las palabras o expresiones de una o más lenguas, o de una materia concreta, acompañadas de su definición, equivalencia o explicación.
2. Catálogo de noticias o datos de un mismo género, ordenado alfabéticamente. *Diccionario bibliográfico, biográfico, geográfico.*

De acuerdo con la primera acepción y según la clasificación de diccionarios que hace Porto Dapena (2002), en el presente trabajo pretendemos crear un recurso que sea descriptivo, integral e ilustrado, ya que incluiremos todos los aspectos lingüísticos, de sinónimos, antónimos y ejemplos, así como ilustraciones que acompañen al término, y no solamente la definición de la entrada. En cuanto a la ordenación de las entradas dentro del recurso, hemos optado por un diccionario alfabético directo, es decir, “comienza a alfabetizarse a

partir de la primera letra de cada entrada, siguiendo con la segunda y así sucesivamente” (Porto Dapena 2002:71).

Puesto que pretendemos que el recurso que desarrollemos en este trabajo, y que aplicaremos al campo de la botánica, tenga un carácter decodificador para el usuario, donde las entradas serán equivalentes al significante gráfico de la palabra en cuestión, estaremos ante un diccionario semasiológico. No obstante, según propone Porto Dapena (2002:75), al incluir dentro de las entradas sinónimos y antónimos y enlaces a otras entradas del recurso, también podríamos llamar a esta propuesta lexicográfica diccionario reversible.

En lo que se refiere al soporte, los diccionarios pueden ser en papel (la forma tradicional de publicación) o en formato electrónico, bien sea en soporte CD o presentes en Internet. Estos últimos “[p]oseen ciertas ventajas respecto a los de formato papel, puesto que la consulta es mucho más ágil y rápida; además ofrecen un abanico más amplio de posibilidades y variedades de palabras. En el campo de la traducción son una herramienta imprescindible e interesantísima” (Rodríguez Márquez 2017:54). Nos decantamos, entonces, para el presente trabajo, por esta última opción, implementar un recurso a través de una página web accesible para todo el público y con una interfaz de fácil manejo.

2. Necesidad de un recurso lexicográfico para la especialidad de Botánica

Según estudios previos en torno a recursos lexicográficos en el ámbito de la botánica (Escribano Meseguer y Seghiri 2021_a, 2022/en prensa, y Escribano Meseguer 2022_b/en prensa) existen escasos repertorios en línea de esta especialidad y, por lo general, los existentes, no son tan completos como sería deseable. Esto se cumple para todas las áreas de la medicina que hemos analizado en los dos estudios supracitados, a saber: cardiología, oncología, ginecología y obstetricia, cirugía, traumatología, farmacología, botánica y fitoterapia. En uno de los estudios (Escribano Meseguer 2022_a/en prensa) se llevó a cabo una plantilla de análisis y evaluación para recursos lexicográficos disponibles en línea. En la citada plantilla se evaluaban los recursos en base a unos indicadores establecidos para el análisis de la macroestructura y la microestructura y se establecían unos umbrales de calidad, a saber:

- Entre el 0 % y el 60 % de puntuación se considerará de calidad o interés bajo.
- Entre el 61 % y el 80 % se considerará de calidad o interés medio.
- Entre el 81 % y el 100 % se considerarán de calidad o interés alto.

Tras la aplicación de la plantilla de evaluación a los recursos lexicográficos de las especialidades estudiadas, se comprobó que no existen recursos de las especialidades de cardiología, traumatología, botánica, farmacología y fitoterapia que superen los estándares de calidad que se les suponen y que lleguen, por lo tanto, a superar el nivel de calidad o fiabilidad alto —del 81 al 100% de cumplimiento con los indicadores— (vid. Escribano Meseguer 2022b/en prensa; Escribano Meseguer y Seghiri 2021a, 2022/en prensa).

Como se puede observar en el gráfico (cfr. Figura 1), de los 61 recursos analizados de las tres especialidades en conjunto, tanto en papel como en línea, ninguno de los recursos alcanzaba el rango de fiabilidad o interés alto.

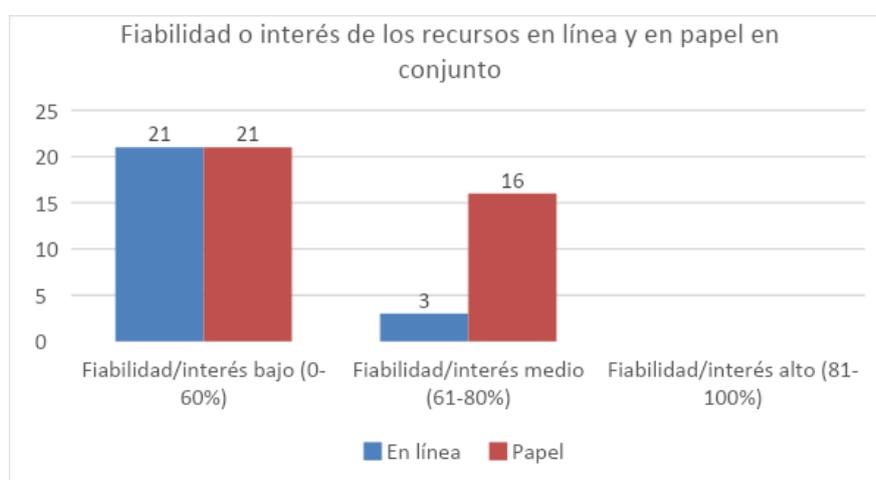


Figura 1: Fiabilidad o interés de los recursos en línea y en papel para las especialidades de botánica, farmacología y fitoterapia (Escribano Meseguer y Seghiri 2022/en prensa).

Habida cuenta de las deficiencias encontradas en la evaluación de los recursos existentes, en el presente estudio nos planteamos idear un

diccionario de botánica aplicada, que es la rama que presta servicio a la tecnología agraria, forestal y farmacéutica (Acevedo *et al.* 2006), y por lo tanto cubre, de una parte, necesidades de la botánica pura, así como, parcialmente, las de la farmacología y la fitoterapia.

3. Proceso lexicográfico

En este punto debemos distinguir, en primer lugar, entre terminología y lexicografía. Así, recogemos las siguientes definiciones (Pérez Hernández 2002):

- *Lexicología se refiere a la disciplina que se encarga del estudio y la descripción del lexicon de una lengua.*
- *Lexicografía es la rama aplicada de la lexicología que se centra en la elaboración de diccionarios.*
- *Terminología es el área de estudio teórico y metodológico del lexicon especializado de una materia.*
- *Terminografía es la rama aplicada de la terminología que se encarga de la elaboración de diccionarios especializados.*

Entonces, ¿qué enfoque tendrá el recurso que aquí se presenta, lexicográfico o terminográfico? Pues bien, siguiendo a Pérez Hernández (2002) la lexicografía “considera más importante el estudio del comportamiento de las palabras, tanto en su contexto gramatical como en el contexto sociolingüístico en el que se usan” mientras que la terminología estudia los términos de manera aislada “con un interés mínimo en el estudio de su morfología o su sintaxis”. Por otro lado, los productos finales parten de objetos de estudio diferentes “[l]a terminología parte del concepto, mientras que la lexicografía parte de las unidades léxicas. Los productos terminográficos suelen ser por tanto de carácter onomasiológico; por otra parte, la ordenación más común que encontramos en los productos lexicográficos e[s] la semasiológica o alfabética”.

Si bien nos encontramos frente a una rama de la medicina, la botánica, que tiene una terminología propia, esta propuesta de recurso, por sus características —bilingüe, para traductores— y por otros aspectos que veremos más adelante (*bit.* 3.1), está a medio camino entre un recurso terminográfico y uno lexicográfico.

Según Hernández Hernández (1991:192) el proceso lexicográfico se compone de cuatro fases divididas en dos campos: lexicografía teórica (planteamiento teórico y propuesta del modelo) y lexicografía

práctica (fase de experimentación y puesta en práctica). El presente estudio se centra en las dos primeras fases, propias de la lexicografía teórica. En primer lugar, nos planteamos realizar un planteamiento teórico de la estructura, para después llevar a cabo la propuesta de recurso lexicográfico.

Toda obra lexicográfica, para ser considerada como tal, debe cumplir con una serie de aspectos, que según Tarp (2014:119) son los siguientes:

- Diseño y producción de herramientas de uso.
- Consulta de forma rápida y fácil.
- Satisfacción de necesidades puntuales de información.
- Usuarios específicos.
- Tipos específicos de situaciones extra-lexicográficas.

Durante el proceso lexicográfico que se va a seguir para conformar el recurso que aquí vamos a presentar debemos tener estos aspectos presentes, de manera que al finalizar la obra lexicográfica queden cumplidos.

3.1. Planteamiento teórico

Las características de los diccionarios, léxicos y glosarios especializados se dividen en características generales, macroestructura y microestructura. Se llevará a cabo la composición del recurso lexicográfico de botánica tomando como base la plantilla de análisis y evaluación creada en un estudio previo (Escribano Meseguer 2022_a/en prensa).

Un diccionario presenta una macroestructura, que es la estructura externa (número de entradas, orden de las entradas...) y una microestructura o estructura interna, que es toda la información que aparece dentro de las entradas (Porto Dapena 2002:135-181). Además, aunque algunos autores incluyen estos aspectos dentro de la macroestructura (Mira Rueda 2008:192), en la introducción al mismo se incluyen otro tipo de aspectos como son el prólogo, las instrucciones de uso, índice de imágenes y de abreviaturas.

En una investigación anterior (Escribano Meseguer 2022_a/en prensa), se estableció que los indicadores que debería abordar un recurso considerado "ideal", destinado a satisfacer todas las posibles necesidades del usuario tipo, serían:

Aspectos generales:

- Número de lenguas: bilingüe.
- Lenguas: español e inglés.
- Número de páginas: no aplica porque es un recurso online.
- Número de entradas: por determinar a la espera de realizar el estudio terminológico del corpus en futuras investigaciones.
- Año de publicación: por determinar.
- Última actualización: siempre que sea posible, sin que sobrepase el año entre actualización y actualización.
- Nivel de léxico: especializado, alto.
- Soporte: en línea, página web.

Macroestructura:

- Indicaciones: prólogo, introducción, lista de abreviaturas y guía de uso.
- Mapas: mapas donde se muestre la extensión de las especies.
- Hipertexto: enlaces internos a otras entradas y enlaces externos a páginas relevantes.
- Orden de las entradas: semasiológico, es decir, ordenadas alfabéticamente.

Microestructura:

- Definiciones: las definiciones han de ser relevantes, estructuradas, comprensibles, correctas y autónomas (Agerbo 2018:62-63).
- Información gramatical: incluye categoría gramatical (sustantivo, adjetivo, artículo, pronombre, verbo, adverbio, preposición, conjunción e interjección), morfología y género gramatical.
- Denominación: nombre común y nombre científico de la entrada cuando corresponda.
- Sinónimos y antónimos: sinónimos y antónimos de la entrada en el mismo registro de uso.
- Marcas: diatópicas y diacrónicas.
- Ejemplos: ejemplos de la entrada en contexto.
- Ilustraciones: fotografías y/o dibujos a color.
- No obstante, conforme ha avanzado la presente investigación, creemos que podría resultar interesante añadir otros

indicadores en la microestructura y que no se contemplaron en un primer momento, como son (Mira Rueda 2008:195 y ss.):

- Indicaciones sobre la pronunciación, ya que pretendemos llevar a cabo un recurso bilingüe. Dichas indicaciones se harán de manera escrita utilizando el sistema de transcripción fonética (español de España e inglés de Estados Unidos) así como un archivo de audio con la pronunciación.
- Etimología de las entradas.
- Colocaciones frecuentes con ese término, si las hubiera.

Finalmente, se incluirá un apartado de la bibliografía consultada y empleada en la elaboración del recurso para que el usuario pueda ampliar la información siempre que lo necesite.

Una vez definidas las características esenciales que debe incorporar este recurso, procedemos a presentar una propuesta del modelo a desarrollar, detallando la implementación específica de cada uno de los indicadores.

3.2. Propuesta del modelo

Siguiendo las indicaciones de Ilie (2014:153) sobre la gestión de proyectos terminográficos, es imperativo contar con un conocimiento profundo y seguir una serie de etapas específicas que incluyen “la estructuración de los conceptos, la normalización de los mismos y de los términos, la extracción de los términos y la compilación de contextos, la preparación de las definiciones y la armonización de los términos”.

En la realización de un diccionario deben intervenir terminógrafos, lexicólogos y expertos de la materia a estudiar. Todos ellos trabajarán conjuntamente para concretar el contenido terminológico del diccionario, es decir, las entradas que se incluirán en el mismo. Para ello, Auger y Rousseau (1987) y Gómez González-Jover y Vargas Sierra (2004) exponen las etapas que se deben seguir, a saber: (1) definición del trabajo; (2) elaboración del árbol de campo; (3) preparación y compilación del corpus y de otros recursos documentales; (4) gestión documental del corpus; (5) explotación del corpus: extracción y análisis terminológico; (6) procesamiento y almacenamiento de los datos; (7) revisión y normalización y (8) edición (Edo Marzà 2012:115).

Varios autores han abordado la metodología para llevar a cabo la recopilación de un corpus de textos relacionados con la especialidad específica, en este caso, la botánica aplicada. También han explorado cómo realizar la extracción de los términos propios de esa disciplina presentes en dichos textos. Algunos de estos autores incluyen a Atkins y Clear (1992), Biber (1993), Pérez Hernández (2002), Gómez González-Jover y Vargas Sierra (2004), Drouin (2003), Seghiri (2011), Arce Romeral y Seghiri (2021_a, 2021_b, 2022/en prensa), Fernández Ruiz, Corpas Pastor y Seghiri (2021), y Luque Giráldez y Seghiri (2021). Además, existen programas que facilitan esta tarea y sirven para abordar el corpus y extraer del mismo posibles variantes del término. Estas aplicaciones informáticas ofrecen al terminólogo o al terminógrafo un apoyo en la selección de los términos” (Ilie 2014:155).

En este estudio nos quedaremos en el paso previo a todas estas etapas de elaboración de un recurso terminológico y, gracias al estudio de las estructuras de otros recursos preexistentes, podemos establecer cómo sería la propuesta de estructura lexicográfica, que luego se rellenará con todo este trabajo de corpus y terminología. Una vez definidos en el apartado anterior los aspectos generales del recurso, en esta sección nos vamos a centrar en desarrollar, en primer lugar, las características de la macroestructura del recurso para, más tarde, centrarnos en la microestructura de las entradas.

Entre las indicaciones o elementos paratextuales, es decir, que acompañan al texto, nos detendremos, en primer lugar, en el prólogo. Martínez de Sousa (1995:295) define este prólogo como el “discurso antepuesto al cuerpo de un diccionario o enciclopedia en que se anuncia el propósito de estos o se ofrece un estudio de su contenido”. Asimismo, se puede destacar también el valor que tiene este diccionario frente a otros recursos en línea que no resultan tan completos. Es importante señalar en el prólogo lo difícil de la tarea del lexicógrafo (Rodríguez Barcia 2013); las ciencias están en constante evolución y la lengua avanza con ellas, se descubren nuevas especies de flora y se crean nuevos términos. De modo que, por una parte, el lexicógrafo se ofrece a llevar a cabo la actualización del recurso en línea con tanta regularidad como sea posible y, por otra parte, habría que destacar la facilidad de uso y navegación dentro del mismo.

La introducción se configura como un anexo en el que “se lleva a cabo el estudio sistemático, detallado y organizado del campo concreto del que trata el diccionario, con el fin de reunir y destacar aquellos conceptos que se estimen básicos y elaborar estos conocimientos a partir de datos concretos o reales. Cumple, por tanto, una misión como herramienta formativa, que va más allá de la función comunicativa” (Niño Amo y Fuertes-Olivera 2018:150).

La guía de uso puede aparecer incluida como parte de la introducción o como un apartado individual. En ella se debe explicar cómo buscar una entrada, la estructura de la entrada y lo que contiene y cómo encontrar palabras relacionadas.

En la lista de abreviaturas se deben incluir aquellas que hacen referencia a las categorías gramaticales, morfología y género gramatical, abreviaturas de las lenguas de etimología así como de las lenguas del diccionario (español e inglés), además de posibles símbolos utilizados a lo largo de las entradas (Hickey y King 2014:xi) y abreviaturas de las regiones fitogeográficas en las que se pueden encontrar las plantas.

Los mapas están basados en las regiones fitogeográficas que son los siguientes, según Díaz San Andrés (2020):

Reino	Subreino	Regiones
Holártico	Boreal	Circumboreal, Asiático-Oriental, Atlántico-Norteamericana y Pacífico-Norteamericana o Rocosiana
	Madreano	Madreana
	Tethyano	Mediterránea, Irano-Turaniana y Saharo-Arábica
Neotropical		Caribeña, Montano-Guayánica, Amazónica, Brasileña y Andina
Etiópico o Paleotropical	Africano	Guineano-Congoleña, Uzambara-Zululandía, Sudano-Zambeziana y Namibiana
	Malgache	Malgache
	Polinésico	Polinésica y Hawaiana
	Indomalayo	India, Indo-China, Malaya y Fidjiense
	Neocaledónico	
Capense		Capense
Australiano		Australiana-Nororiental, Australiana-Central y Australiana-Sudoccidental
Holantártico o Antártico		Chileno-Patagónica, Neozelandesa, Fernandeziana e islas Subantárticas Meridionales
Oceánico		

Tabla 1: Regiones fitogeográficas del mundo (Díaz San Andrés 2020).

Dichos mapas serán consultables en todo momento desde cualquiera de las entradas para tener información sobre las regiones fitogeográficas en las que están presentes las especies.

Al tratarse de un recurso en soporte web, encontramos mucha facilidad para enlazar unas entradas con otras, así como las entradas con información extra de otras fuentes externas al propio diccionario. Estas referencias son lo que denominamos como hipertextos; enlaces internos de unas entradas a otras, dentro del mismo recurso, y enlaces externos al segundo tipo de enlaces, a otras páginas web o recursos relevantes.

Continuamos con la información específica propiamente contenida en la entrada, así como todos aquellos aspectos microestructurales incluidos en ella. Ya se ha mencionado anteriormente que las entradas estarán organizadas de manera semasiológica, es decir, alfabética, de

modo que lo primero que debe aparecer siempre en la entrada será el lema. Para organizar la información que contiene cada entrada vamos a seguir el modelo de artículo lexicográfico propuesto por Camacho Niño (2019:67-70). Este autor divide la entrada en tres partes: cabecera, información comunicativa e información cognitiva. En la primera parte se incluye el lema, la transcripción fonológica y un archivo de audio con la pronunciación del mismo, la categoría y subcategoría gramatical y la clasificación temática. En la segunda parte, la información comunicativa, se incluye “los siguientes elementos: morfología, relaciones paradigmáticas (sinónimos), y ejemplos, en los cuales aparece resaltado el término que se analiza en el artículo y permiten la consulta del texto completo a través de un hipervínculo insertado en la referencia bibliográfica” (Camacho Niño 2019:67). Por último, en la tercera parte, coincidente con los datos cognitivos, el autor incluye la definición, lo que él denomina como información especializada con enlaces a bibliografía más especializada sobre el término en cuestión y la red temática que se muestra como “una imagen esquemática y jerarquizada, se presentan los términos que establecen relaciones conceptuales con el lema que encabeza el artículo” (Camacho Niño 2019:66).

Aplicando este modelo de entrada a las características de este diccionario en particular y de la especialidad que nos ocupa, la botánica, incluiremos en cada una de las tres partes los siguientes datos:

- Cabecera: lema, información gramatical, etimología y traducción a la otra lengua y pronunciación de ambas.
- Información comunicativa: denominación (nombre común y nombre científico) en el idioma de la entrada, sinónimos y antónimos y marcas diatópicas y diacrónicas.
- Información cognitiva: definición, colocaciones, ejemplos, ilustraciones y bibliografía.

Como se ha mencionado anteriormente, el presente trabajo refleja las dos primeras fases en la elaboración de un recurso lexicográfico (lexicografía teórica: planteamiento teórico y propuesta del modelo). Hasta el momento, no se cuenta con la participación de expertos en botánica que lleven a cabo la redacción de las entradas. Es por ello que, para el artículo lexicográfico de muestra, la información se obtendrá de otros diccionarios y glosarios ya publicados que han

obtenido las mayores puntuaciones a través de la plantilla de evaluación, todos ellos con una puntuación media y ordenados de mayor a menor porcentaje de fiabilidad o calidad (Escribano Meseguer y Seghiri 2021_b). Estos recursos que vamos a utilizar son los siguientes:

- *Lexis/22 VOX. Botánica (Bibliograf 1980).*
- *Botanica: the illustrated a-z of over 10.000 garden plants and how to cultivate them (Olds y Page 2004).*
- *Diccionario de Botánica (Font Quer 1970).*
- *Diccionari de botànica (Aguilella y Puche 2004).*
- *Gran Vox. Botánica y Zoología (Colàs Gil 2002).*

También se emplearán, en caso de ser necesario, otros recursos en línea especializados no lexicográficos, para algunas características como pueden ser los ejemplos o las ilustraciones. Como se observa en la lista de recursos previa, ninguno de ellos está disponible en formato en línea, subrayando aún más la imperiosa necesidad de desarrollar este nuevo recurso en formato digital y accesible en línea, con el propósito de hacerlo disponible para un público más amplio.

La cabecera estará introducida por el lema seguido de la transcripción fonética y un archivo de audio con la pronunciación del lema. A continuación, se mostrará la etimología de la palabra, así como toda la información gramatical pertinente donde se incluye categoría gramatical, morfología y género gramatical. Esta primera parte concluirá con la traducción del lema a la otra lengua junto con su transcripción fonética y el archivo de audio con la pronunciación. Dado que se trata de un recurso bilingüe, si la entrada está en español, la traducción será al inglés y viceversa, si la entrada está en inglés, la traducción será al español.

El segundo bloque dedicado a la información comunicativa comenzará con la denominación de la especie cuando se trate de una planta, aparecerá el nombre común y el nombre científico. A continuación aparecerán todos aquellos términos que se puedan considerar sinónimos y antónimos, sinónimos tanto totales (intercambiables en el mismo contexto de uso) como parciales (mismo significado, pero utilizados en situaciones diferentes). Por último, este bloque acaba con las marcas diatópicas y diacrónicas, es decir, alternativas al lema, que se utilizaban en otras épocas o que son empleadas en otras regiones.

La última parte de la entrada está dedicada a la información cognitiva. Para el diseño de las definiciones, y la selección que haremos para la muestra del recurso, se tendrán en cuenta los cinco principios postulados por Agerbo (2018:62-63), a saber:

1. Relevancia. La información incluída dentro de la definición del lema debe resultar relevante para el lector. Si la definición contiene datos de menos no resultará de utilidad al usuario del diccionario; por el contrario, si la definición contiene datos de más el usuario puede sobrecargarse y cejar en su búsqueda de información.

2. Estructuración o distribución. La información debe ordenarse de manera que ayude al usuario a comprender, de la mejor manera posible, el término. Debe estructurarse de lo general a lo particular.

3. Comprensibilidad. La definición debe ser clara para el usuario específico del recurso, en este caso, los traductores semi-expertos que harán uso de él. Las definiciones deben ser técnicas pero comprensibles, y se puede recurrir a otros apartados, como la bibliografía, para proporcionar información más detallada y específica.

4. Corrección y fiabilidad. La información debe ser seleccionada con cuidado a través del conocimiento de expertos y utilizando fuentes fiables, de modo que el lector pueda tener toda la seguridad de que los datos son correctos y veraces.

5. Autonomía. La definición debe ser lo más completa posible y suficiente en sí misma como para que el lector no necesite realizar otras búsquedas para completar el significado del término.

Una vez descrito el término, se ofrecen posibles colocaciones en las que se emplea el lema. Una colocación es “una combinación estable de palabras que se emplea de manera preferente, en lugar de otras también posibles, para referirse a un determinado objeto o estado de cosas de la realidad extralingüística” (Bustos Plaza 2010).

Respecto a los ejemplos, buscamos que sean lo más accesibles y esclarecedores posible. Por este motivo, en la entrada se incluirán ejemplos reales del término en uso, presentados en contexto, ya sea extraídos de artículos científicos o de páginas web especializadas disponibles en línea.

Las ilustraciones que aparezcan en el recurso no deben ser una mera decoración, escogidas porque *quedan bien*, sino que han de tener una función didáctica y complementar la información aportada en la

definición; deben ser útiles y claras. Además, en un diccionario bilingüe como el nuestro, las ilustraciones son fundamentales para ayudar al usuario a identificar referentes de manera efectiva. De hecho, “[l]a ilustración remite a la cosa nombrada, no a la realidad de esa cosa, y resulta más fácil su asociación a referentes visibles, no abstractos, de nombres concretos. Por tal motivo, desempeña un importante papel en la microestructura del diccionario, pues intenta ocupar una parte de la definición, aunque no la sustituye” (Rodríguez Ortiz 2012:172). Las ilustraciones pueden aparecer de dos maneras en un diccionario: ilustraciones individuales que hacen referencia a un artículo terminológico o entrada en concreto y suelen estar situados próximos a dicha entrada, y las ilustraciones por temas, que son aquellas ilustraciones que aparecen agrupadas por pertenecer a un mismo tema o microcosmos (Seco Reymundo 1987:204). Por supuesto, las ilustraciones tienen que estar siempre bien señaladas con un pie de imagen que defina lo que se muestra en la imagen, así como referenciadas en las entradas a las que acompañan o complementan. De todas las opciones de ilustraciones que se pueden incluir (grabados, dibujos en blanco y negro, dibujos a color, fotografías en blanco y negro, fotografías a color) consideramos que las fotografías a color pueden resultar muy ilustrativas cuando se trata de mostrar especies vegetales. En cambio, para ilustrar otro tipo de conocimientos, como pueden ser las partes de una flora, “las ilustraciones mejor definidas son aquellas que se expresan mediante dibujos y aportan mayor información las que tienen color” (Sivilla Castells y Garriga Escribano 2013:6) ya que se pueden marcar mejor las diferentes secciones a mostrar.

La entrada cierra con un apartado de bibliografía donde se mostrará tanto aquellas referencias que se han utilizado en la elaboración de las entradas y todos aquellos datos que la componen, como referencias que el usuario puede consultar para ampliar la información ofrecida.

4. Propuesta de diccionario bilingüe de botánica

La presente propuesta de diccionario bilingüe (inglés-español se encuentra disponible en la página web *LexicalMed BD*, de nuestra autoría ²⁴ (cfr. Figura 2).

²⁴ La propuesta de diccionario se encuentra alojada en la dirección <https://www.lexicalmed-bd.com/el-recurso-ideal>.



Figura 2: Barra de indicaciones en la propuesta de diccionario bilingüe online.

Lo primero que se muestra en el recurso son las indicaciones o elementos paratextuales (cfr. Figura 2). Estos elementos — introducción, prólogo, guía de uso, lista de abreviaturas y mapas— se abren en pestañas independientes para que el usuario pueda tener en la pestaña principal de la página de la entrada que esté consultando y contar, a su vez, por ejemplo, con otra pestaña con la lista de abreviaturas a mano.

Como ya hemos señalado, estas partes deben estar redactadas por lexicógrafos profesionales y por expertos en el campo de la botánica. Es por este motivo por el que nos vamos a limitar a esbozar en la web las características que deberían incluir cada uno de los apartados.

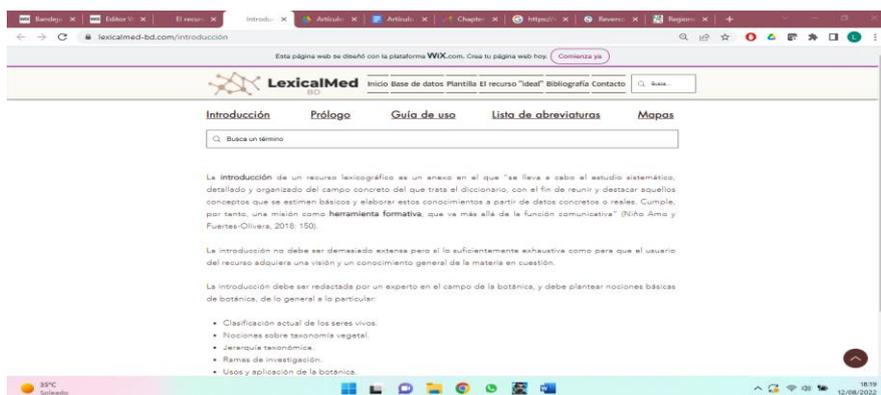


Figura 3: Apartado de "Introducción".

La introducción, que es el primer enlace que encuentra el usuario de este diccionario bilingüe, debe resultar lo suficientemente exhaustiva como para que el lector adquiera una comprensión global del tema. No obstante, es crucial evitar que la introducción sea tan extensa que desaliente al lector, llevándolo a abandonar su lectura antes de alcanzar un conocimiento pleno. En la propuesta para esta sección, sugerimos que el experto encargado de su redacción en el futuro pueda seguir el esquema detallado en la Figura 3, donde se presentan nociones básicas de botánica organizadas de lo más general a lo más específico:

- Clasificación actual de los seres vivos.
- Nociones sobre taxonomía vegetal.
- Jerarquía taxonómica.
- Ramas de investigación.
- Usos y aplicación de la botánica.

El segundo apartado es el prólogo (cfr. Figura 4) que debe incluir para qué usuarios está pensado este diccionario, en nuestro caso: docentes, discentes y profesionales del mundo de la traducción biomédica. Previamente, en la introducción, se ha realizado un estudio conciso pero sustancial de la botánica, sin embargo, no se ha abordado el proceso de selección de los lemas que figuran en el diccionario. Es aquí, en el prólogo, donde el lexicólogo debe dejar clara la metodología empleada para el trabajo terminológico de recuperación de lemas y realización de las entradas.

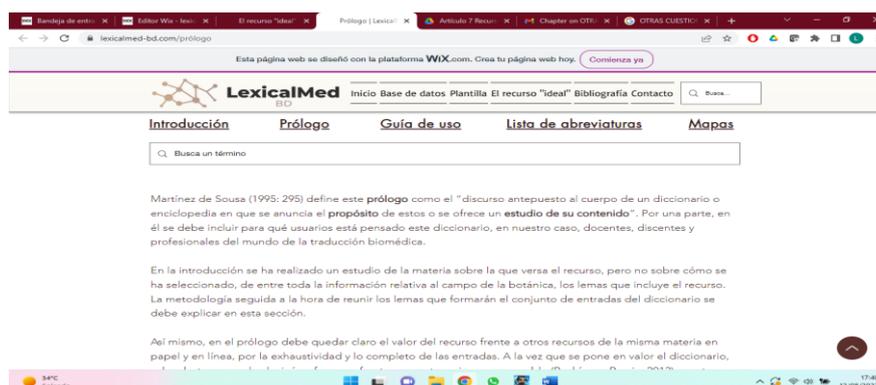


Figura 4: Apartado de “Prólogo”.

Por otro lado, el lexicógrafo debe ser capaz de plasmar en este apartado lo ardua que resulta su labor en un campo científico tan amplio como es el de la botánica, que avanza con rapidez y que crea nuevos términos con asiduidad. De igual forma, en este espacio se deben poner en valor todas las ventajas que ofrece este recurso frente a otros existentes en papel y en línea que versan sobre la misma materia. Las entradas resultan exhaustivas y completas, ya que no se ciñen a un término y una definición, sino que incluyen mucha otra información de utilidad para el traductor. Al tratarse de un recurso en línea, la actualización de entradas existentes y la inclusión de nuevos lemas puede ser mucho más rápida y realizarse con más regularidad que en los recursos editados en papel. Y, por último, se ha de marcar la facilidad de uso que supone el hecho de que sea un recurso en línea, y se recordará el hincapié que se ha hecho en que al usuario del diccionario le resulte sencillo e intuitivo navegar a través de las páginas y las entradas.

En tercer lugar encontramos la guía de uso. Este apartado puede aparecer bien dentro de la introducción como una mención o un subapartado, bien como un apartado individual. Se ha optado por que la guía de uso sea una sección independiente con el motivo de que el usuario tenga lo más claro posible el contenido de cada una de las secciones y que le sea más directa la búsqueda de la información específica que necesita. Como se aprecia en la web (cfr. Figura 5), la guía de uso ha de incluir entre sus líneas dos puntos fundamentales para el buen manejo del diccionario. Por un lado, es esencial proporcionar al usuario una explicación detallada sobre cómo buscar una entrada y los diversos métodos disponibles para ello. Puede realizar la búsqueda utilizando el buscador de la página, donde debe ingresar el término de búsqueda, o puede hacerlo manualmente explorando la lista alfabética de entradas. Y, por otra parte, debe señalar los elementos que contiene una entrada modelo, qué encontrará el usuario en el recurso y cómo saber qué otras entradas del diccionario están relacionadas con la entrada que tiene frente a él (las palabras enlazadas han sido identificadas mediante subrayado y dirigen al usuario a la entrada con el mismo nombre cuando se pincha sobre ellas).



Figura 5. Apartado de “Guía de Uso”.

A continuación, el usuario puede consultar la lista de abreviaturas (cfr. Figura 6) en las que se incluirán abreviaturas relacionadas con cuatro aspectos recogidos en las entradas. Todas aquellas abreviaturas referentes a las categorías gramaticales, la morfología y el género gramatical (sust., adj., f., m., pl., etcétera). Las lenguas de etimología así como de las lenguas del diccionario (es., en., lat., gr., etcétera). Símbolos utilizados a lo largo de las entradas (Hickey and King 2014:xi) como, por ejemplo, +, -, ♂ o ♀.

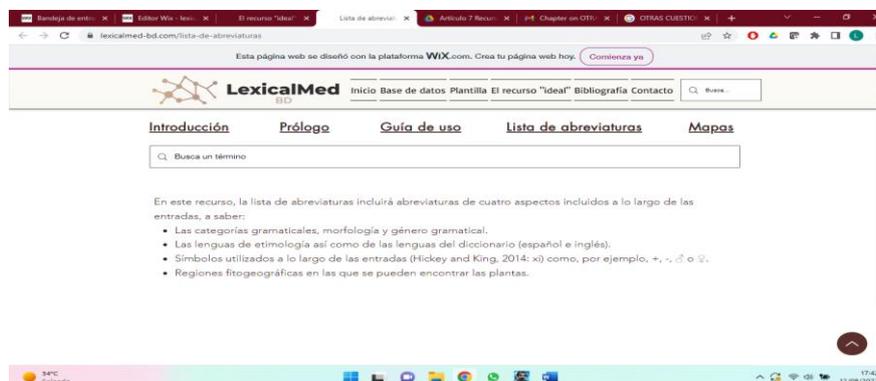


Figura 6: Apartado de “Lista de abreviaturas”.

Y, finalmente, abreviaturas para las regiones fitogeográficas en las que se pueden encontrar las plantas (R. Madr., R. Amaz., R. Neoz., etcétera). Esto nos lleva a la última página de indicaciones, que es la de los mapas. En ella aparece un mapa mundial en el que se aprecian las diversas regiones fitogeográficas. Díaz San Andrés (2020)

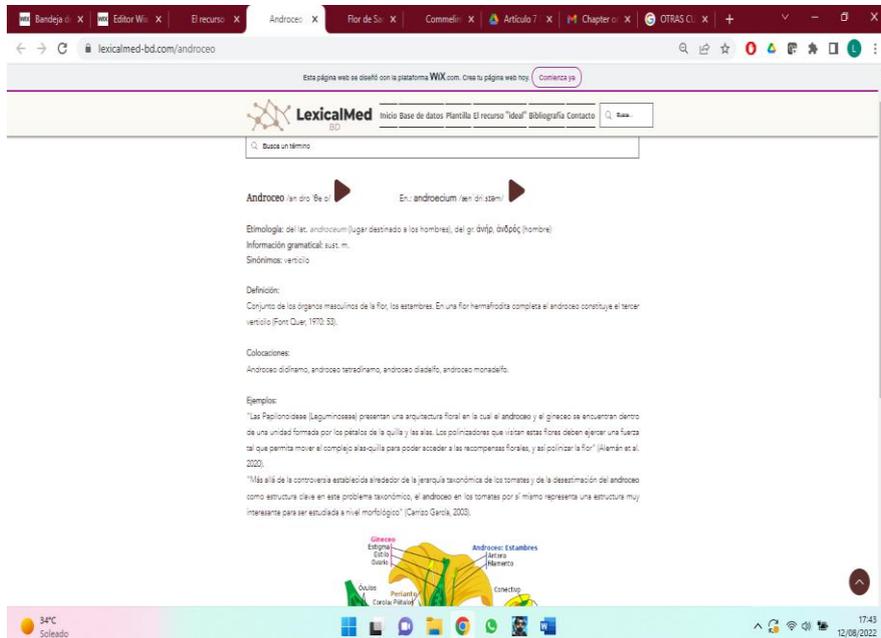


Figura 8: Entrada “Androceo”.

Esta página de mapas estará disponible para ser consultada en todas las entradas que así lo requieran a través de un enlace en la sección “Mapa de la distribución geográfica”. También, estará disponible en el encabezamiento (cfr. Figura 2), con los enlaces a las cinco páginas que contienen las indicaciones y la barra de búsqueda de términos. Esto se implementa en todas las páginas del diccionario bilingüe para garantizar que el usuario pueda acceder a ellas en cualquier momento.

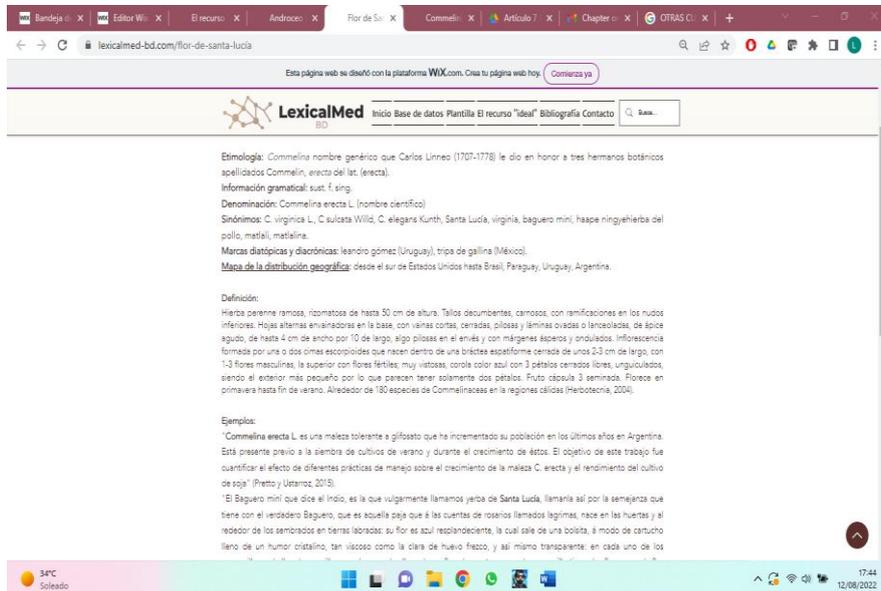


Figura 9: Entrada "Flor de Santa Lucía".

Para finalizar este apartado, comentaremos las tres entradas que se han llevado a cabo a modo de ejemplo o modelo para el resto. Como se puede apreciar en las imágenes (cfr. Figura 8, Figura 9 y Figura 10), no todas las entradas incluyen todos los parámetros *supra* mencionados puesto que, en ocasiones, el lema carece de tal información.

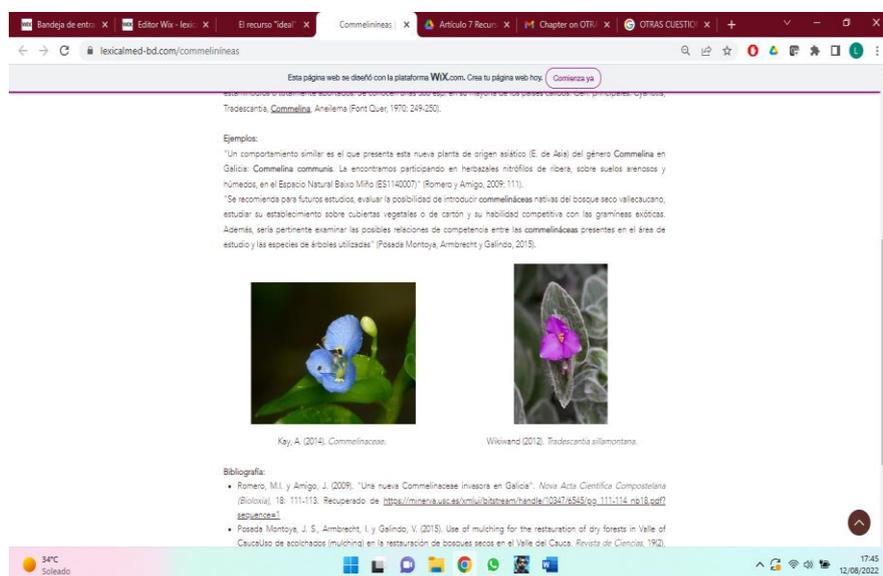


Figura 10: Entrada "Comeliníneas".

Por ejemplo, la entrada "Androceo" no cuenta con el apartado "Mapa de la distribución geográfica", o la entrada "Commelináceas" no presenta "Sinónimos" ni "Marcas diatópicas y diacrónicas", porque son características que pueden tener o no. En cambio, algunos de los parámetros se repiten en todas y cada una de las entradas, porque creemos que son esenciales en un diccionario bilingüe de esta especialidad, como son: lema, etimología, información gramatical, traducción del lema y transcripción fonética y pronunciación en ambos idiomas, definición, ejemplos, ilustraciones y, por último, bibliografía.

5. Conclusiones

En este trabajo hemos llevado a cabo las dos primeras fases del trabajo lexicográfico referentes a la lexicografía teórica aplicado, en concreto, al caso de la botánica. En trabajos anteriores se ha constatado la escasez de recursos lexicográficos en este ámbito para el traductor. No sólo son escasos los diccionarios y glosarios, sino que los disponibles pueden no resultar del todo completos para un traductor especializado. Por esta razón, se impone la necesidad de crear de una propuesta de diccionario que reúna todas las características que pueden ser de ayuda al traductor en su búsqueda

léxica. En primera instancia, se ha realizado un planteamiento teórico a partir de un estudio previo de los recursos lexicográficos existentes en la materia de botánica. En dicho estudio, se planteaba una plantilla de análisis y evaluación con los parámetros e indicadores, características macroestructurales y microestructurales, que debía contener un diccionario para que fuera considerado “ideal”. Esta plantilla nos ha servido de base para determinar el esqueleto sobre el que estructurar este futuro diccionario bilingüe.

La segunda fase ha consistido en poner en marcha una propuesta del modelo de diccionario bilingüe para el par de lenguas español-inglés, basada en el planteamiento teórico previo. Dicha propuesta se ha materializado como parte de una página web que aloja otros recursos (base de datos lexicográfica, plantilla de análisis y evaluación). En el apartado de esta web denominado *El recurso “ideal”* se han plasmado las características que deben incluir todos los parámetros de la macroestructura de un recurso así como los de la microestructura, a través de algunas entradas que sirven de ejemplo.

En futuros estudios se podrán llevar a cabo las dos últimas fases del proceso lexicográfico pertenecientes a la lexicografía práctica, que son, la fase de experimentación y la puesta en práctica del modelo presentado en este trabajo. Para ello, sería necesario contar con expertos lexicólogos y expertos en la materia de botánica.

Por el momento, el fruto de este estudio se ha planteado como un recurso bilingüe, pero dada la facilidad de actualización que nos ofrece el soporte web, se abre la puerta a que en un futuro se puedan añadir nuevas lenguas al proyecto para hacer un diccionario especializado en botánica multilingüe.

Referencias

- Acevedo, A., Chacón, M. E., Di Mare, M. F., Martínez, L. A., & Hernán, O. M. (2006). *Aplicación de la Botánica en la Medicina*. San Cristóbal: Universidad De Los Andes-Táchira.
- Agerbo, H. (2018). Explaining meaning in lexicographical information tools. In: P. A. Fuertes-Olivera (Ed.), *The Routledge Handbook of Lexicography* (pp. 58-77). Londres, Nueva York: Routledge.
- Aguilella, A., & Puche, F. (2004). *Diccionari de botànica*. Valencia: PUV.
- Álvarez Álvarez, A. (2010). Modelos de análisis para recursos lexicográficos en línea. *Sendebarr*, 21, pp. 181-200.

- Arce Romeral, L. y Seghiri, M. (2021_a). *La traducción de contratos de compraventa inmobiliaria: un estudio basado en corpus aplicado a España e Irlanda*. Alemania: Peter Lang.
- Arce Romeral, L., & Seghiri, M. (2021_b). COMPRAVENTACOR: Sitio web para la traducción de contratos de compraventa de viviendas en España, Argentina, Reino Unido y Estados Unidos. *HIKMA: Estudios de Traducción*, 20(1), pp. 221 – 254.
- Arce Romeral, L., & Seghiri, M. (2022/En prensa). Implementation of a glossary for the translation of housing purchase and sale agreements in Spain, Argentina, the United Kingdom and the United States: a methodology based on corpus. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*.
- Atkins, S., & Clear, J. (1992). Corpus Design Criteria. *Literary and Linguistic Computing*, 7(1), pp. 1-16.
- Auger, P., & Rousseau, L. J. (1987). *Metodologia de la Recerca Terminològica*. Sant Adrià de Besòs: Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya.
- Biber, D. (1993). Representativeness in corpus design. *Literary and Linguistic Computing*, 8(4), pp. 243-257.
- Bibliograf. (1980). *Lexis/22 VOX: Botánica*. Barcelona: Círculo de Lectores S.A.
- Brandimonte, G. (2004). Algunas reflexiones sobre el uso del diccionario en el proceso traductor. In: M. A. Castillo Carballo, O. C. Moya, J. M. G. Platero, J. P. M. Gutiérrez & M. R. C. Raffo (Coords.), *Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla 22-25 de septiembre de 2004 (pp. 180-185). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Bustos Plaza, A. (2010). ¿Qué son las colocaciones? In: *Blog de Lengua*. ISSN 2529-8461. Recuperado el 17 julio, 2020 de <https://blog.lenguaje.com/2010/que-son-las-colocaciones/>.
- Camacho Niño, J. (2019). Propuesta microestructural para un diccionario de especialidad lexicográfica. *ELUA Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, 33, pp. 55-72.
- Colàs Gil, J. (Coord.). (2002). *Gran Vox: Botánica y Zoología*. Barcelona: SPES EDITORIAL S.A.
- Corpas Pastor, G., & Roldán Juárez, M. (2014). Análisis de necesidad documentales y terminológicas de médicos y traductores médicos como base para el diseño de un diccionario multilingüe de nueva generación. *MonTI*, 6, pp. 167-202.
- Díaz San Andrés, A. (2020). 13.2.3. *Regiones Fitogeográficas del Mundo*. Recuperado el 17 julio, 2020 de <https://biogeografia.net/reinosbio4.html>.
- Drouin, P. (2003). Term extraction using non-technical corpora as a point of leverage. *Terminology*, 9(1), pp. 99–117.
- Durán Muñoz, I. (2010). Specialised lexicographical resources: a survey of translators' needs. In: S. Granger & M. Paquot (Eds.), *eLexicography in the 21st Century: New Challenges, New Applications. Proceedings of*

- ELEX2009. Cahiers du Cental*, vol. 7 (pp. 55-66). Lovaina-La-Nueva: Presses Universitaires de Louvain.
- Edo Marzà, N. (2012). Lexicografía especializada y lenguajes de especialidad: Fundamentos teóricos y metodológicos para la elaboración de diccionarios especializados. *Lingüística*, 27(1), pp. 98-114.
- Escribano Meseguer, L. (2022_a/en prensa). Implementación de una plantilla electrónica y puntuable para el análisis y la evaluación de glosarios, léxicos y diccionarios de Botánica. In: *Actas de las IV Jornadas Doctorales organizadas por el Programa de Doctorado en Lingüística, Literatura y Traducción*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Escribano Meseguer, L. (2022_b/en prensa). Base de datos lexicográfica para traductores médicos (inglés-español): Cardiología y Oncología. In: M. Seghiri & M. Pérez Carrasco (Eds.), *Aproximación a la Traducción Especializada [título provisional]*. Amsterdam: Peter Lang.
- Escribano Meseguer, L., & Seghiri, M. (2021_a). Creación de una base de datos lexicográfica para traductores médicos (inglés-español): Especialidades Obstetricia y Ginecología, Traumatología y Cirugía. *Revista Académica UCMaule*, 61, pp. 75-97.
- Escribano Meseguer, L., & Seghiri, M. (2021_b). La traducción médica (inglés-español): una propuesta de clasificación y evaluación de recursos lexicográficos en línea y en papel. In: E. Sartor (Ed.), *Los Corpus Especializados en la Lingüística Aplicada: Traducción y Enseñanza* (pp. 113-157). Mantova, Italia: Universitas Studiorum Editrice.
- Escribano Meseguer, L., & Seghiri, M. (2022/en prensa). Lexicografía para traductores médicos (inglés-español): Creación de una base de datos lexicográfica para los ámbitos de la Fitoterapia, la Farmacología y la Botánica. In: S. Díaz Alarcón & P. Guerrero Medina (Eds.), *Herramientas Teóricas y Fundamentos Metodológicos en Filología y Traducción [título provisional]*. Sevilla: Aula Magna.
- Fernández Ruiz, M. R., Corpas Pastor, G., & Seghiri, M. (2021). Decálogo de características de la literatura poscolonial: Propuesta de una taxonomía para la crítica literaria y los estudios de literatura comparada. *Revista de Literatura*, 83(165), pp. 7-31.
- Font Quer, P. (1970). *Diccionario de Botánica*. Barcelona: Editorial Labor, S.A.
- Gómez González-Jover, A., & Vargas Sierra, C. (2004). Aspectos metodológicos para la elaboración de diccionarios especializados bilingües destinados al traductor. In: *Las palabras del traductor: Actas del II Congreso El español, lengua de traducción* (pp. 365-398).
- Haensch, G., & Omeñaca, C. (2004). La crítica de diccionarios. En: G. Haensch & C. Omeñaca (Eds.), *Los diccionarios del español en el umbral del siglo XXI* (pp. 329-337). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Hernández Hernández, H. (1991). De la teoría lexicográfica al uso del diccionario: El diccionario en el aula. In: *Actas del III Congreso Nacional de ASELE* (pp.189-200). Málaga.
- Hickey, M., & King, C. (2014). *The Cambridge Illustrated Glossary of Botanical Terms*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hurtado Albir, A. (2014). *Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Ilie, L. (2014). Diseño y elaboración de un diccionario sanitario trilingüe en línea (español-rumano-inglés). In: *FITISPos International Journal*, 1, pp. 150-158.
- Lagunas Aguado, A. (2016). *Diccionarios Digitales en Línea: Análisis y Propuestas* [Trabajo Fin de Grado]. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Lozano Argüelles, C. (2011). *Estudio de Mercado sobre la Traducción en España*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Luque Giráldez, Á., & Seghiri, M. (2021). Colocaciones y locuciones en las fichas técnicas de impresoras 3d (inglés-español): Un estudio basado en el corpus 3DCOR. In: Gloria Corpas, Carlos Hidalgo y Rosario Bautista (Eds.), *Sistemas Fraseológicos en Contraste: Enfoques Computacionales y de Corpus* (pp. 231-252). Granada: Comares.
- Martínez de Sousa, J. (1995). *Diccionario de Lexicografía Práctica*. Barcelona: Bibliograf (Vox).
- Mira Rueda, C. (2008). *El Discurso Turístico en Inglés y en Español: su Tratamiento Lexicográfico*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Niño Amo, M., & Fuertes-Olivera, P. A. (2018). La introducción sistemática en el diccionario especializado. *Revista de Lexicografía*, 23, pp. 137-156.
- Olds, M., & Page, S. (Eds.). (2004). *Botanica: The illustrated A-Z of over 10.000 Garden Plants and how to Cultivate Them*. Königswinter: KÖNEMAN.
- PACTE (2011). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Problems and Translation Competence. In: Hild, A. (Ed.), *Methods and Strategies of Process Research: Integrative Approaches in Translation Studies*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pérez Hernández, C. (2002). Explotación de los corpóra textuales informatizados para la creación de bases de datos terminológicas basadas en el conocimiento. *Estudios de Lingüística del Español (ELiEs)*, 18.
- Porto Dapena, J. A. (2002). *Manual de Técnica Lexicográfica*. Madrid: Arco Libros.
- Real Academia de la Lengua Española. *Diccionario de la Lengua Española*, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. Recuperado el 17 julio, 2020 de <https://dle.rae.es>.
- Rodríguez Barcia, S. (2012). El análisis ideológico del discurso lexicográfico: Una propuesta metodológica aplicada a diccionarios monolingües del español. *VERBA*, 39, pp. 135-159.
- Rodríguez Barcia, S. (2013). El diccionario como producto editorial: Estrategias de valorización en los prólogos de los diccionarios académicos de la primera mitad del siglo XIX. *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, 1, pp. 27-39.
- Rodríguez Márquez, T. I. (2017). *La Lexicografía y el Diccionario como Herramienta en la Enseñanza Secundaria: Unidades de Trabajo* [Tesis doctoral]. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rodríguez Ortiz, F. (2012). Ilustraciones de la técnica en la lexicografía española. *Revista de Lexicografía*, 18, 171-187.

- Seco Reymundo, M. (1987). *Estudios de Lexicografía Española*. Madrid: Paraninfo.
- Seghiri, M. (2011). Metodología protocolizada de compilación de un corpus de seguros de viajes: aspectos de diseño y representatividad. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 49(2), pp. 13-30.
- Seghiri, M. (2016). Diseño de una plantilla electrónica de evaluación de sedes web científicas para la creación de recursos de enseñanza-aprendizaje (alemán-inglés-español). *Educatio siglo XXI*, 34(3), pp. 9-26.
- Sivilla Castells, C., & Garriga Escribano, C. (Dirs.). (2013). *Las Ilustraciones en los Diccionarios Escolares Actuales*. [Trabajo Fin de Grado]. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tarp, S. (2014). Necesidad de una teoría independiente de la lexicografía: El complejo camino de la lingüística teórica a la lexicografía práctica. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 56 (pp. 110-154).

Segunda Sección

**TEMAS APLICADOS DE
LA LINGÜÍSTICA**

Learner corpora: Recommendations and tools for a successful linguistic exploitation

Cristina Castillo Rodríguez
University of Málaga
crisrina.castillo@uma.es

Ángela Luque Giráldez
University of Málaga
angelaluque@uma.es

Abstract

In recent years, the compilation and exploitation of linguistic corpora have been extended and applied to different domains, including language didactics. Particularly, learner corpora have emerged as electronic collections of language data produced by second (L2) or foreign-language (FL) students. In the literature, many researchers have focused on the benefits and pitfalls of compiling and exploiting a learner corpus, however, frequently there is no mention of essential aspects related to participants or the nature of the samples. In our study, we aim to investigate these key aspects that should be taken into consideration when working with learner corpora. Firstly, it is important to record certain data, such as the *learners'* native language and the target language of the study. Secondly, it should be considered whether the samples are '*authentic*', meaning whether they reflect a degree of naturalness produced by students under possible experimental conditions (or not). Thirdly, it should be taken into account the *potential formats* of the texts (oral and written) and the required format for exploitation programs, along with a codification to preserve the learners' identities. Fourthly, we explore various types of *annotation* that can be applied to texts. Lastly, a brief description of relevant tools to manage, code, tag and annotate is provided. We aim to offer some valuable recommendations for researchers and teachers interested in languages, the process of language acquisition (L2) or language learning (FL), to enlighten the compiling process of learner corpora.

Keywords: learner corpora; corpus tools; error analysis; corpus annotation; languages

1. Introduction

Corpus linguistics, a branch of Applied Linguistics, has flourished since the beginning of the 21st century. Since the mid-20th century, many studies and research on second language acquisition, foreign language teaching, contrastive analysis, discourse analysis or semantics, among other disciplines had been carried out through a corpus-based approach (Corpas Pastor 2003). However, it is only in recent years that advances in emerging technologies have enabled large-scale text treatment and management. Moreover, contemporary technology allows a rapid process of digital exploitation in the most effective way (McEnery and Wilson 2004).

The corpus, widely known as a collection of texts with specific design criteria, is employed for the linguistic study of words in a given language in its context (Kenny 2001; Bowker 2002). The analysis of authentic language samples found in these texts offers multiple benefits for language experts, researchers and teachers. In the context of language teaching, the learner corpus is presented as a more specific corpus, described as a collection of oral (Gut 2012) or written (Lozano and Mendikoetxea 2013) samples of language produced by students in their second or foreign language (Granger 2003_a).

The main purpose of this work is to describe some of the most relevant considerations to outline when compiling, analysing, and exploiting a learner corpus. First, we will present some conceptual aspects regarding the term ‘learner corpus’, highlighting its advantages and referencing studies that support its benefits. And second, we will address particular issues, namely, learners, authenticity, compilation, annotation and tools.

2. The learner corpus

Many studies have focused on the advantages of compiling a corpus for general linguistic analyses within a given language (Seghiri 2012). However, the learner corpus compilation also offers multiple benefits for users interested in languages, as we will explore in this section.

2.1. The learner corpus: conceptualisation

Since the first studies based on corpora compiled from texts produced by learners (Granger 1994), the field of learner corpus

research (LCR) has experienced a huge development over the last three decades (Díaz-Negrillo *et al.* 2013; Granger *et al.* 2013, 2015; Gilquin 2019). More relevant LCR studies include Axelsson (2000), Calabrese (2006), Campoy-Cubillo *et al.* (2010) or Díez-Bedmar (2009) — the latter being especially interesting because it addresses the analysis of Spanish learner productions. Likewise, over these thirty years, there has been an increase in more specific studies examining the use of corpora in the classroom and its practical implications (Granger 2003_a; Ballestros *et al.* 2006; Nesselhauf 2007; Römer 2009; Meunier 2012; Ackerley 2013; Ma and Wang 2016; Pinar Babanoglu 2017).

Relevant research groups that investigate the analysis of learner corpora and the annotation of texts produced by students include the GALE research group (Grupo de Análisis de Lenguas de Especialidad, from the Department of Applied Linguistics at the Universitat Politècnica of Valencia) (Carrió Pastor and Mestre-Mestre 2013, 2014). As well as the team in the research centre CECL (Centre for English Corpus Linguistics at the Université Catholique of Louvain), led by Granger, one of the pioneering researchers together with her team in LCR (Granger 1994, 2003_a, 2003_b).

However, the significance of learner corpora extends beyond general studies for the language expert. In the linguistic and English language didactics context, some works and research focus on the detection of more frequent errors in L2 written productions. For instance, Bestgen *et al.* (2012) analysed errors, focusing especially on those occurring because of the mother-tongue influence; Osborne (2007) investigated the cause of the learner errors, while Mendikoetxea *et al.* (2010) explored the pedagogical potential of the learner corpora in error prevention. Mestre-Mestre and Carrió Pastor (2012) examined undergraduate students' productions in search of pragmatic errors. Furthermore, Trigo Ibáñez *et al.* (2018) analysed the most frequent orthographic errors among a sample of 400 pre-university students, providing a taxonomy of spelling errors categorised under four categories and forty sub-categories.

2.2. *Advantages of compiling a learner corpus*

There is no doubt that the use of corpora for specific linguistic analysis has offered researchers and language experts many

advantages. Corpora offer valuable insights into the text structure, terminology, collocations, and phraseology used in a determined field of specialisation that cannot be found in dictionaries (Seghiri 2012). Thus, the compilation and exploitation of learner corpora have also proven multiple benefits in the field of education in general, and more specifically in language teaching and learning.

Firstly, the *easy data collection* and its ulterior analysis and exploitation are facilitated by current emerging technologies. This is evident in the compilation of a learner corpus and, above all, the annotation of errors in texts which allow us to quantify errors made by students in a specific context. Some studies have highlighted the advantages of learner corpora annotation like Bartley and Hidalgo-Tenorio (2016), Mestre-Mestre and Carrió Pastor (2012), Castillo Rodríguez *et al.* (2020), Díaz Negrillo (2012), Díaz Negrillo and Fernández Domínguez (2006), Díaz Negrillo *et al.* (2010), Díaz Negrillo and Varela (2010) and Granger (2003b).

One of the most outstanding advantages of compiling a learner corpus is the *analysis of errors* found in texts produced by students. In the ENTELEARN research group (English, Technologies & Learning), led by Castillo Rodríguez, who is co-author of this paper, from 2014 to 2019, and currently led by Torrado Cespón, we conducted an analysis of digital written productions of undergraduate students whose modality of teaching-learning was entirely online. Benali Taouis and López Pérez (2019) examined errors made by students regarding the use of *verb + -ing* or *verb + infinitive*; while López Pérez and Benali Taouis (2018, 2019) focused on errors involving the use of definitive articles and collocations with the verb *do*, respectively. López Pérez (2021) also conducted a study on subject-verb agreement in the learner corpus, particularly focusing on the agreement with the third person singular.

Bobkina and Stefanova (2018) conducted research specifically on errors related to the use of frequency adverbs, Castillo Rodríguez and Díaz Lage (2018) analysed the misuses of inversion in non-direct interrogative sentences, while Castillo Rodríguez and López Pérez (2019) analysed error involving the verb *to be*.

Another advantage of compiling a learner corpus is the ability to *detect interlanguage* and explore the potential factors influencing that interlanguage. For instance, Cobb (2003) examined the late

interlanguage in learner corpora, and Sánchez Rufat (2015) described methodological principles around the interlanguage concept, within learner corpus research framework. In the ENTELEARN group, Torrado Cespón and Font Paz (2016) and Torrado Cespón (2018) focused their research on detecting errors and determining whether those errors were a consequence of interlingua or simply typos when using current technologies.

In addition to error detection and analysis, it is also important mentioning the detection of linguistic behaviour in a learner corpus. Experts and users interested in the process of acquiring a second language or learning a foreign language may focus on the tendency to use specific linguistic formulas or phrases, rather than focusing on errors or mistakes. For instance, the study of Castillo Rodríguez and Díaz Lage (2015) examined the opening and ending formulas employed by undergraduate students when writing in a digital environment, such as a forum discussion, where spontaneous language is commonly employed. Moreover, Torrado Cespón (2020) investigated the use of apology formulae in a learner corpus.

3. Special features of learner corpora

Compiling learner corpora entails several special considerations that users should be aware of. Some key aspects to mention are learners, authenticity, compilation, annotation and tools.

3.1. Learners

The compilation of oral and written texts implies monitoring specific participant information and background. It is advisable to record relevant data in an Excel document as it assists when interpreting and comparing results. Examples of useful data are the student's mother tongue, whether the target language is taught and practised in institutional and social contexts (second language), or whether the target language is taught and practised exclusively in an institutional context (foreign language).

The educational level of the participants should also be taken into consideration when defining the learner corpus, whether they are in primary education, secondary education, or tertiary education.

Lastly, it is essential to obtain consent forms or documents signed by the participants themselves, in the case of adults, or by parents, in

the case of underage students (primary and secondary education). This aspect is important as participants (learners and their parents, if young students) should be informed that their data would be collected and treated confidentially for educational or academic purposes.

3.2. *Authenticity*

The authenticity of producing target texts written or orally by students is an important aspect of the learner corpus compilation.

These texts can be produced under experimental conditions, which are not authentic, or under quasi-natural environments, which result in more original productions.

This is the degree of *naturalness*, highlighted by Granger (cited in Gilquin 2015), which, in fact, constitutes a significant consideration for students. Often the target language is primarily restricted to the classroom context, limiting the students' exposure to authentic contexts.

Experimental conditions, such as those found in the classroom, can provide insights into the mistakes and errors made by students because they actually do not know the correct options. However, these experimental conditions are not genuine as students may not feel as free to communicate or express themselves as in a more natural context. Such conditions are imposed by the teacher and come with specific instructions. Some examples of experimental condition activities are summarising a given text, translating into the target language, describing a person or composing a general text around a specific topic, to mention just a few.

Recreating a quasi-natural environment could be challenging because, as mentioned before, students employ the target language in a very limited context. However, other settings would be possible. For instance, online forums for expressing doubts or digital platforms for oral discussion, among others, can provide a more natural context where spontaneous language is generated. Today, it is important to recognise digital resources and, mainly, social networking sites that offer an ideal room to which students are more accustomed. This is because of their condition of digital natives or the so-called Generation Z (Cilliers 2017) which helps them feel more comfortable. Examples of such tools include Twitter or Instagram, for short written and spontaneous language, or Flipgrid, for oral discussions.

3.3. Text format and identity

The process of compiling a learner corpus implies other specific considerations.

A few years ago, it was frequent to compile handwritten texts from students. However, the advances in technology and the digital compilation of texts in various formats (Word, PDF, HTML, etc.) have made it easier to collect data for linguistic analysis. Nonetheless, the handwritten-text compilation is not to be disregarded, particularly when dealing with cases of younger students enrolled in Primary or even Secondary education where it is still usual to gather their handwritten productions. These productions are digitalised by the teacher for a more accurate analysis, preserving the students' errors. Subsequently, those texts are converted into the corresponding file format for a successful treatment and exploitation using a corpus management program (e.g., .txt format).

Not only written productions are considered in the scenario of learner corpora, as mentioned before. Oral texts also play an important role when examining the students' language, including errors and linguistic behaviour. In this case, other formats are possible, such as .wav, .mp3 and .wma, in the case of audios, or .avi, .flv, .mp4, .wmv, etc., in the case of video files.

Preserving the anonymity of participants becomes a must in the compilation process. Any mention of names or surnames must be removed or tagged in an anonymous way. We suggest, for example, using some sequences like [name] or [nameandsurname], when learners provide their name and surname/s in their productions. Alternative options can be explored, as indicated in Castillo Rodríguez and Díaz Lage (2015).

3.4. Annotation

Three main types of annotation are available when managing a learner corpus using current annotation software: manual, automatic and semi-automatic.

Through manual annotation, it is the user who segments texts in a file and assigns features to those segments. This means that the software does not provide any tagging or segmenting support. Alternatively, automatic annotation relies on a machine to identify segments and assign features to those (O'Donnell 2012). Semi-

automatic annotation lies between these two approaches. It combines manual and automatic methods. For example, we may identify a basic set of data and then manually create a list of words for the computer to locate in documents (Petrillo and Baycroft 2010). Alternatively, the software may identify and divide segments without assigning any feature or it may provide a feature scheme, without segmenting or assigning features, leaving the user to perform these tasks manually (O'Donnell 2012).

Depending on what peculiarities of the language the researcher intends to analyse, choosing one or another kind of annotation may be practical. On the one hand, automatic annotation can be less precise, but it can operate in a larger volume of documents that may be beyond human capacity. On the other hand, manual annotation can be more precise (to a point), but also a laborious process that could be used to train a machine to perform future automatic annotation (Petrillo and Baycroft 2010).

Some examples of the three types of annotation will be provided at the end of the following sub-section.

3.5. *Tools*

As referenced before, advances in technology have facilitated a more accurate analysis of texts contained in a corpus. The use of corpus management software has implied the easier process of searching for linguistic sequences through a large number of tokens (number of words), the quick generation of word lists, as well as the visualisation of concordances to observe word usage in context.

Some of the most popular corpus management programs are **WordSmith Tools** and **AntConc**. WordSmith Tools (version 8.0) is a set of programs designed to analyse how words behave in a text. The tools included are WordList, which provides a list of all the words or word clusters in a text in alphabetical or frequency order; Concord, which displays words or phrases in their context; and Keywords, which identifies the keywords in a text (Scott 2019). WordSmith Tools offers a licensed version with all the features as well as a demo version with limited functionality.

AntConc (version 4.1.2) is a freeware, multiplatform, multi-purpose corpus analysis toolkit. It includes a set of tools such as a Concordancer, word and keyword frequency generators, tools for

clusters and lexical bundle analysis and a word distribution plot (Anthony 2022_a). This software is available to download on Laurence Anthony's website.

Another tool in the Ant family is **TagAnt** (version 2.0.5), which is a freeware part-of-speech (POS) tagger based on TreeTagger (Anthony 2022_b). As AntConc, this software can be downloaded directly from Laurence Anthony's website and is ready to use once it is saved on your computer. According to its creator (Anthony 2022_b), TreeTagger requires a license for commercial purposes, but it is free for educational purposes. Once all the texts are tagged, users can search for specific linguistic patterns in order to visualise the tagged words in their context.

Another useful tool for corpus annotation is **Encode Ant** (version 1.2.1, Anthony 2017), which is part of the Ant family of tools too. Encode Ant allows users to detect and transform character codes, such as UTF-8, during the annotation phase of corpus management.

For multimodal corpora, **ELAN** (EUDICO Linguistic Annotator) (version 6.4, 2022) is the perfect freeware tool for the annotation of audio and video recording files. Developed at the Max Planck Institute for Psycholinguistics, ELAN offers several key features, including: i) creating multiple layers (or tiers) and their hierarchies; ii) supporting controlled vocabulary; iii) linking up to 4 video files with an annotation document; iv) different annotation views; v) media support; vi) open-source; and vi) operating in Windows, Mac, and Linux. ELAN has been used in various studies, for example, in Querol and Fortanet's work (2012, 2014), which is focused on the multimodal evaluation of discussion sessions and users' reactions in a compiled corpus. Other studies using and examining the features of ELAN are Barros and Santos (2022), Crasborn and Sloetjes (2008), Paterson *et al.* (2021), Sloetjes *et al.* (2013), among others.

Finally, another notable tool is **UAM Corpus tool** (version 3.1), which is designed for error annotation and detection systems. Developed at the Universidad Autónoma de Madrid, this tool aims to simplify the process of annotating texts. This software offers different features such as i) layers to create annotation schemes, ii) annotation to tag texts, words, or segments, iii) search by words or tags, and iv) statistics by words or tags. The UAM Corpus Tool is freeware, and it can be downloaded from their website.

This tool supports manual, semi-automatic and automatic annotations. For automatic annotations, it relies on external taggers such as Stanford Parser for parsing or Stanford POS Tagger and TreeTagger for tagging different languages.

The annotated layer is created by selecting ‘automatic annotation’, then ‘POS’ and ‘unextended’. An example of automatic annotation with an excerpt from our learner corpus called STORYCOR is provided below (Figure 1). This corpus comprises storytelling proposals from undergraduate students pursuing a Degree in Primary Education.

Once upon a time ... there was a fox who lived alone and was always hungry ...
 Even if he had eaten 5 minutes before , he still had the need of looking for food and hunting , and the animals of the forest were afraid
 One day when he started to feel hungry , he decided to look for a new prey
 He found a little mouse , who was hiding behind a rock .
 - " Hi little mouse , are you ready to be eaten ? "

Figure 1 shows the text with various parts of speech and grammatical functions annotated below each word or phrase. The annotations include: Adv, Adp, Det, Noun, Punct, Pron, Verb, Det, Noun, Pron, Verb, Adj, Coord, Aux, Adv, Adj, Period, Adv, Coord, Pron, Aux, Verb, Num, Noun, Adv, Comma, Pron, Adv, Verb, Det, Noun, Adp, Verb, Adp, Noun, Coord, Verb, Comma, Coord, Det, Noun, Adp, Det, Noun, Aux, Adj, Num, Noun, Comma, Coord, Pron, Verb, Part, Verb, Adj, Comma, Pron, Verb, Part, Verb, Adp, Det, Adj, Noun, Period, Pron, Verb, Det, Adj, Noun, Comma, Pron, Aux, Verb, Adp, Det, Noun, Period, Hyphen, Punct, Pron, Comma, Adj, Noun, Comma, Aux, Pron, Verb, Part, Aux, Verb, Question-mark, Punct.

Figure 1: Example of text annotated automatically.

In semi-automatic annotation, the program provides two possible options to annotate: on the one hand, the tool may provide an annotation scheme and then the user can segment and annotate the text; or, on the other hand, the system segments the text automatically and then the user provides the annotation scheme. In the case of our STORYCOR learner corpus, we used the error package developed by the University of Louvain, which is integrated into the UAM Corpus Tool.

To create a layer, we choose ‘Use Built-in Scheme’, then ‘Error Analysis’, and finally, ‘Louvain Scheme Error’ (Figure 2):

te stairs, but she knew something bad was happening so she decided to send me that I was a spy to the school

Spelling Style-reg-unclear Punc-omission
 Art-unn-addition Style-reg-unclear

Figure 2: Example of semi-automatically annotated text.

In manual annotation, the user is responsible for adding other annotations based on the requirements of the text being analysed and annotated. In the case of our examples from STORYCOR, we

employed an existing scheme (the one from Louvain), but we added some others manually to ensure coverage for our purposes. To create a layer in manual annotations, we select ‘Design your own’, ‘Segments within a document’, then ‘Error Segments’, and finally, ‘No Segments’ (Figure 3):

Billy Cow talked with Brett explaining what they were going to do in a few weeks.
Tense-past-simple
Om-conjunction

He said he should be the principal actor of the play because it would be easier to kick his fear away from him.
Meaning Appropriate-term Style-reg-uncommon-structure

Brett accepted and he started to practice what he was going to do in the performance.

Figure 3: Example of manually annotated text annotated.

The table below (Table 1) includes a summary of the main features of the aforementioned tools.

Tool	Brief description	Freeware	Functions	Latest version
WordSmith Tools	Corpora analysis toolkit	No	WordList, concord and keywords	8.0
AntConc	Corpora analysis toolkit	Yes	Concordance, frequency generators, clusters, lexical analysis, and word distribution plot	4.1.2
TagAnt	Part-of-speech (POS) tagger	Yes	Tagger	2.0.5
Encode Ant	Character codes detection and transformation	Yes	Character codes detection and transformation	1.2.1
ELAN (EUDICO Linguistic Annotator)	Audio and video files annotation	Yes	Creation of layers, supporting controlled vocabulary, linking files through annotation, media support, and open source	6.4
UAM Corpus tool	Error detection and annotation	Yes	Annotation layers, annotation, search, and statistics	3.1

Table 1: Summary of the above-mentioned tools for corpus management.

4. Conclusions

Learner corpora play a significant role in second and foreign language research. A thorough analysis of texts produced by students enables researchers to understand the process of second language acquisition and foreign language learning. The compilation of learner corpora does not only provide users with useful information about the errors or knowledge gap in a given language, or the factors influencing those errors, but also their preference of lexicon and the writing style of learners.

To successfully compile, analyse and exploit a learner corpus, some key considerations have been discussed in this work. We have emphasised the importance of relevant aspects, such as the importance of considering the learners themselves, whose information and background should be recorded in order to understand the factors influencing error production (e.g., interlanguage process influenced by their mother tongue), as well as obtaining learners' consent to use their productions.

We have distinguished two general conditions under which they produce their texts, which help determine the degree of naturalness or authenticity. Considering the format of texts and preserving the identity of participants is crucial in dealing with learner corpora. It is important to understand which required formats for most of the software and how to convert texts accordingly. To protect and preserve learners' identity, manual removal of personal information (such as name and surname) is necessary, which can be implemented through the annotations proposed.

Finally, we have offered a brief description of the most relevant tools for managing texts within a corpus, whether written or oral, as well as real examples of three types of annotation using an annotation tool.

Acknowledgements

This paper has been carried out in the framework of the project "Compilación, anotación y análisis de corpus de textos escritos por docentes de asignaturas bilingües" (ANCORABI) (ref. P20_01365).

References

- Ackerley, K. (2013). A comparison of learner and native speaker writing in online selfpresentations: Pedagogical applications. In: S. Granger, G. Gilquin, & F. Meunier (Eds.), *Twenty Years of Learner Corpus Research. Looking Back, Moving Ahead. Proceedings of the First Learner Corpus Research Conference (LCR 2011)* (pp. 1–10). Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- Anthony, L. (2017). EncodeAnt (version 1.2.1.) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. <https://www.laurenceanthony.net/software/encodeant/>.
- Anthony, L. (2022_a). AntConc (version 4.1.2.) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>.
- Anthony, L. (2022_b). TagAnt (version 2.0.5.) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. <https://www.laurenceanthony.net/software/tagant/>.
- Axelsson, M. W. (2000). The use of a corpus of students' written production in university English teaching. In: G. Byrman, H. Lindquist, & M. Levin (Eds.), *Corpora in Research and Teaching. Papers from the ASLA symposium Corpora in Research and Teaching, Växjö, 11-12 November 1999* (pp. 293-303). Uppsala: FUMS.
- Ballestros, F., Rica, J. P., & Neff van Aertselaer, J. (2006). The ICLE error tagging project: Analysis of Spanish EFL writer. In C. M. Figueroa & T. I. M. Gárate (Eds.), *Studies in Contrastive Linguistics: Proceedings of the 4th International Contrastive Linguistics Conference, Santiago de Compostela, September, 2005* (pp. 89–98). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago Publicacións.
- Barros, C., & Santos, S. (2022). A protocol for comparing gesture and prosodic boundaries in multimodal corpora. *PROPOR 2022: Computational Processing of the Portuguese Language* (pp. 313-322). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-98305-5_29.
- Bartley, L., & Hidalgo-Tenorio, E. (2016). “Well, I think that my argument is...,” or modality in a learner corpus of English. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 29(1), pp. 1-29.
- Benali Taouis, H., & López Pérez, S. (2019). Analysing EFL learners' written corpus for a better teaching and learning of gerund and to-infinitive structures. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 10(1), pp. 84–100.
- Bestgen, Y., Granger, S., & Thewissen, J. (2012). Error patterns and automatic L1 identification. In: S. Jarvis & S. A. Crossley, *Approaching Transfer through Text Classification: Explorations in the Detection-based Approach* (pp. 127–153). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bobkina, J., & Stefanova, S. (2018). A corpus-based study of adverbs of frequency in a goal-oriented distance learning forum. *Elia*, 18, pp. 15-49.
- Bowker, L. (2002). *Computer-Aided Translation Technology: A practical introduction*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Calabrese, R. (2006). Trends in ELT methodology: Exploring a Computer Learner Corpus. *English and Technology*, 10(1-2), pp. 195-211.

- Campoy-Cubillo, M. C., Bellés-Fortuño, B., & Gea-Valor, M. L. (Eds.) (2010). *Corpus-based Approaches to English Language Teaching*. London and New York: Continuum.
- Carrió Pastor, M. L., & Mestre-Mestre, E. M. (2013). **A proposal for the tagging of grammatical and pragmatic errors**. *RICL - Research in Corpus Linguistics*, 1(1), pp. 7-18.
- Carrió Pastor, M. L., & Mestre-Mestre, E. M. (2014). **Lexical errors in second language scientific writing: Some conceptual implications**. *International Journal of English Studies*, 1(14), pp. 97-108.
- Castillo Rodríguez, C., & Díaz Lage, J. (2015). Exploitation of a learner corpus: Analysing openings and endings in academic forums. *Revista Opción*, 31(6), pp. 192-210.
- Castillo-Rodríguez, C., & Díaz Lage, J. M. (2018). Misuses of inversion in non-direct questions: A case study with a learner corpus. In: A. García Manso (Ed.), *Aportaciones de Vanguardia en la Investigación Actual* (pp. 101-110). Madrid: Tecnos.
- Castillo-Rodríguez, C., Díaz Lage, J. M., & Rubio Martínez, B. (2020) Compiling and analyzing a tagged learner corpus: A corpus-based study of adjective uses. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 81, pp. 115-136. <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.67932>.
- Castillo-Rodríguez, C., & López-Pérez, S. (2019). To be or not to be...? Analysis of Misuses with Be in a learner corpus in an online environment. *Revista de Filología*, 39, pp. 153-170.
- Cilliers, E. J. (2017). The challenge of teaching Generation Z. *People: International Journal of Social Sciences*, 3(1), pp. 188-198. <https://grdspublishing.org/index.php/people/article/view/322>.
- Cobb, T. (2003). Analyzing late interlanguage with learner corpora: Québec replications of three European Studies. *The Canadian Modern Language Review*, 59(3), pp. 393-423.
- Corpas Pastor, G. (2003). Turicor: Compilación de un corpus de contratos turísticos (alemán, español, inglés, italiano) para la generación textual multilingüe y la traducción jurídica. In: E. Ortega Arjonilla (Dir.), E. Echeverría Pereda, E. Alarcón Navío & C. Mata Pastor (Coords.), *Panorama Actual de la Investigación en Traducción e Interpretación. Vol. II* (pp. 373-384). Granada: Atrio.
- Crasborn, O., & Sloetjes, H. (2008). Enhanced ELAN functionality for sign language corpora. *Proceedings of the 3rd Workshop on the Representation and Processing of Sign Languages: Construction and Exploitation of Sign Language Corpora* (pp. 39-43).
- Díaz Negrillo, A. (2012). Learner corpora: The case of the NOSE corpus. *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics*, 10(1), pp. 42-47.
- Díaz-Negrillo, A., Ballier, N., & Thompson, P. (Eds.). (2013). *Automatic Treatment Analysis of Learner Corpus Data*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

- Díaz Negrillo, A., & Fernández Domínguez, J. (2006). Error tagging systems for learner corpora. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 19, pp. 83-102.
- Díaz Negrillo, A., Meurers, D., Valera, S., & Wunsch, H. (2010). Towards interlanguage POS annotation for effective learner corpora in SLA and FLT. *Language Forum*, 36(1/2), pp.1-15.
- Díaz Negrillo, A., & Valera, S. (2010). A learner corpus-based study on error associations. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 3, pp. 72-82.
- Díez-Bedmar, M. B. (2009). Written learner corpora by Spanish students of English: An overview. In: A. Sánchez Pérez & P. Cantos Gómez (Eds.), *A Survey of Corpus-based Research / Panorama de investigaciones basadas en corpus* (pp. 920–933). Murcia: Asociación Española de Lingüística del Corpus.
- ELAN (version 6.4.) [Computer software]. (2022). Max Planck Institute for Psycholinguistics. <https://archive.mpi.nl/tla/elan>.
- Gilquin, G. (2015). From design to collection of learner corpora. In: S. Granger, G. Gilquin, & F. Meunier (Eds.), *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research* (pp. 9-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gilquin, G. (2019). Diachronic learner corpus research: Examining learner language through the lens of time. *International Computer Archive of Modern and Medieval English Conference (ICAME 40)*. Université de Neuchâtel.
- Granger, S. (1994). The Learner Corpus: A revolution in Applied Linguistics. *English Today*, 10(3), pp. 25-29.
- Granger, S. (2003_a). The International Corpus of Learner English: A new resource for foreign language learning and teaching and second language acquisition research. *TESOL Quarterly*, 37(3), pp. 538–546.
- Granger, S. (2003_b). Error-tagged learner corpora and CALL: A promising synergy. *CALICO Journal*, 20(3), pp. 465-480. <https://journals.equinoxpub.com/index.php/CALICO/article/view/23244/19249>.
- Granger, S., Gilquin, G., & Meunier, F. (Eds.). (2013). *Twenty Years of Learner Corpus Research: Looking Back, Moving Ahead. Proceedings of the First Learner Corpus Research Conference (LCR 2011)*. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- Granger, S., Gilquin, G., & Meunier, F. (Eds.). (2015). *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gut, U. (2012). The LeaP corpus. A multilingual corpus of spoken learner German and learner English. In: Th. Schmidt & K. Wörner (Eds.), *Multilingual Corpora and Multilingual Corpus Analysis* (pp. 3-23). Benjamins.
- Kenny, D. (2001). *Lexis and Creativity in Translation. A corpus-based study*. Manchester and Northampton: St. Jerome Publishing.
- López Pérez, S. (2021). Analysis of subject-verb agreement errors in third person singular verb forms by Spanish university students: A corpus-based study. *International Journal of English Linguistics*, 11(2), pp. 23- 35. <https://doi.org/10.5539/ijel.v11n2p23>.

- López-Pérez, S., & Benali Taouis, H. (2018). The use of the definite article in English by Spanish students of English: Error analysis in a learner corpus. In: B. Tejero Claver, O. Bernad Caverro & C. Lechuga Jiménez (Eds.), *Investigando en Contenidos de Vanguardia* (pp.263-278). Madrid: Gedisa.
- López-Pérez, S., & Benali Taouis, H. (2019) Analysis of noun (direct object) collocations with the high-frequency verb DO by Spanish students in an online learner corpus. *Complutense Journal of English Studies*, 27, pp. 99-120.
- Lozano, C., & Mendikoetxea, A. (2013). Learner corpora and second language acquisition: The design and collection of CEDEL2. In: A. Díaz Negrillo, N. Ballier & P. Thomson (Eds.), *Automatic Treatment and Analysis of Learner Corpus Data* (pp. 65-100). Amsterdam: John Benjamins.
- Ma, Y., & Wang, B. (2016). A corpus-based study of connectors in student writing: A Comparison between a native speaker (NS) corpus and a non-native speaker (NNS) learner corpus. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 5(1), pp. 113-118.
- McEnery, A. M., & Wilson, A. (2004). *Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Mendikoetxea, A., Murcia, S., & Rollison, P. (2010). Focus on errors: Learner corpora as pedagogical tools. In: M. C. Campoy-Cubillo, B. Bellés-Fortuño, & M. L. Gea-Valor (Eds.), *Corpus-based Approaches to English Language Teaching* (pp. 180-194). London: Continuum.
- Mestre-Mestre, E. M., & Carrió Pastor, M. L. (2012). A pragmatic analysis of errors in university students' writings in English. *English for Specific Purposes World*, 12(35), pp. 1–13.
- Meunier, F. (2012). Learner corpora in the classroom: A useful and sustainable didactic resource. In: L. Pedrazzini & A. Nava (Eds.), *Learning and Teaching English: Insights from Research* (pp. 211–228). Milano: Poliletrica.
- Nesselhauf, N. (2007). The path from learner corpus analysis to language pedagogy: some neglected issues. In: R. Facchinetti (Ed.), *Corpus Linguistics 25 Years On* (pp. 305–315). Amsterdam and New York: Rodopi.
- O'Donnell, M. (2012). *UAM CorpusTool Manual v3.0*. <http://www.corpustool.com/documentation.html>.
- Osborne, J. (2007). Why do they keep making the same mistakes? Evidence for error motivation in a learner corpus. In: J. Walinski, K. Kredens, & S. Gozdz-Roszkowski (Eds.), *Practical Applications in Language and Computers 2005* (pp. 343–355). Frankfurt and Main: Peter Lang.
- Paterson, R., Hangtan, A., & Chanard, Ch. (2021). Building multilingual comparable corpora. *7th International Conference on Language Documentation & Conservation (ICLDC)*. University of Hawai.
- Petrillo, M., & Baycroft, J. (2010). *Introduction to Manual Annotation*. <https://gate.ac.uk/teamware/man-ann-intro.pdf>
- Pinar Babanoglu, M. (2017). A corpus-based study on the use of contractions by EFL learners in argumentative essays. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 6(2), pp. 56-62.

- Querol, M., & Fortanet, I. (2012). Multimodal evaluation in academic discussion sessions: How do presenters act and react? *English for Specific Purposes*, 31(4), pp. 271-283.
- Querol, M., & Fortanet, I. (2014). Evaluation in discussion sessions of conference presentations: Theoretical foundations for a multimodal analysis. *Kalbotyra*, 66, 77-97.
- Römer, U. (2009). Corpus research and practice: What help do teachers need and what can we offer? In: K. Aijmer (Ed.), *Corpora and Language Teaching* (pp. 83–98). Amsterdam: John Benjamins.
- Sánchez Rufat, A. (2015). Análisis contrastivo de interlengua y corpus de aprendientes: Precisiones metodológicas. *Pragmalingüística*, 23, pp. 191-210. <http://dx.doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2015.i23.11>.
- Scott, M. (2019). *WordSmith Tools*, v. 7. Recuperado el 27 diciembre 2023 de <http://www.lexically.net/wordsmith/version5/index.html>.
- Seghiri, M. (2012). Creating electronic corpora: Design, compilation protocol and representativeness. In: E. Parra-Membrives, M. García Peinado & A. Classen (Eds.), *Aspects of Literary Translation: Building Linguistic and Cultural Bridge in Past and Present* (pp. 373-382). Tübingen: Narr.
- Sloetjes, H., Somasundaram, A., Drude, S., Stehouwer, H., & van de Looij, K. J. (2013). Expanding and connecting the annotation tool ELAN. *Digital Humanities Conference*. University of Nebraska-Lincoln <https://dh-abstracts.library.virginia.edu/works/1690>.
- Torrado-Cespón, M. (2018). Interlanguage or technology when using English as a vehicular language: What influences students' productions online?. *The EuroCALL Review*, 26(2), pp. 41-49. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2018.9924>.
- Torrado-Cespón, M. (2020). Proofreading, the Net and Foreign Language Anxiety in the Use of Apology Formulae in an Online Forum: A Learner Corpus Study. In: M. L. Carrió Pastor (Ed.), *Corpus Analysis in Academic Discourse Academic Discourse and Learner Corpora* (pp. 338-350). Londres: Routledge. 10.4324/9780367815905-21.
- Torrado-Cespón, M., & Font Paz, C. (2016) Interlanguage or Technology? Capitalization a Learner Corpus of English as a Foreign Language. *Opción*, 32(12), pp. 784-793.
- Trigo Ibáñez, E., Romero Oliva, M. F., Santos Díaz, I. C. (2018). Elaboración de un corpus cacográfico desde la disponibilidad léxica en estudiantes sevillanos: Un análisis para la enseñanza de la lengua. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 13(1), pp. 119-131. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2018.9176>

Consejos clínicos en un equipo de enfermería: Sobre el manejo de la imagen social en contextos interculturales

Mariana Lazzaro-Salazar
Centro de Investigación de Estudios Avanzados del Maule
Universidad Católica del Maule - Chile
mlazzaro@ucm.cl

Resumen:

La práctica reflexiva está grabada en el ethos profesional de los equipos de enfermería. Las instancias en las que los/as enfermeros/as discuten casos clínicos, y evalúan su desempeño profesional y la forma en la que se comunican con pacientes y compañeros de trabajo se convierten en un espacio para el aprendizaje colectivo y la toma de decisiones. El acto de aconsejar está en el centro de este proceso de toma de decisiones en la comunicación sanitaria. Sin embargo, brindar consejos en contextos profesionales es un movimiento conversacional delicado porque es un acto potencialmente amenazante que puede interpretarse como una forma de imponer puntos de vista, lo que posiblemente daña la imagen tanto del hablante como del oyente. Esto puede ser aún más problemático para los equipos de salud interculturales, ya que los participantes de diferentes orígenes culturales pueden tener diferentes interpretaciones sobre lo que constituye un comportamiento social apropiado. En este contexto, el presente capítulo explorará cómo se gestiona discursivamente el dar y solicitar consejos de modo de proteger la imagen de los hablantes y construir identidades profesionales positivas para el hablante y el oyente. El capítulo analizará grabaciones de audio y video de seis reuniones de un equipo de enfermería en una institución semi-pública de salud en Nueva Zelanda. Utilizando la sociolingüística interaccional y basándome en la teoría sobre culturas pequeñas (es decir, locales) y grandes (es decir, étnicas/nacionales) (Holliday 1999), reflexionaré en particular sobre las orientaciones de los participantes hacia culturas pequeñas y situadas más que hacia aquellas provenientes de sus diferentes etnias y/o nacionalidades. La conclusión del capítulo tendrá como objetivo avanzar en las consideraciones teóricas y empíricas de las actuales configuraciones situadas de la comunicación intercultural.

Palabras clave: consejos clínicos; lenguaje directo-indirecto; imagen social; enfermeros/as; derechos epistémicos.

1. Introducción

La construcción discursiva del acto de aconsejar ha atraído mucho interés sociolingüístico en las últimas décadas, especialmente, aunque no exclusivamente, de los analistas de la conversación. Desde el influyente trabajo de Heritage y Sefi (1992) con enfermeras a domicilio, el acto de aconsejar se ha investigado en una serie de contextos sanitarios, como en la conversación entre farmacéuticos y pacientes (Pilnick 1999), en líneas telefónicas de ayuda (Pudlinski 1998, 2002; Hepburn y Potter 2011) y recomendaciones en consultas médicas (Waring 2007), entre otros contextos clínicos (Silverman 1997; Pilnick 1999; Butler *et al.* 2010; MacGeorge y Van Swol 2018). Aunque estos estudios han contribuido sustancialmente a nuestra comprensión de cómo se logra construir interaccionalmente el acto de aconsejar, solo han investigado la comunicación entre el profesional de la salud y el paciente, sin tener mayormente en cuenta la comunicación interprofesional, es decir, la comunicación entre pares. En particular, los estudios de interacción entre pares en reuniones de equipos de trabajo son notoriamente escasos en contextos de atención médica, y más aún en entornos interculturales (Lazzaro-Salazar 2013, 2017). Teniendo esto en cuenta, el presente estudio tiene por objetivo contribuir a acotar esta brecha en la literatura al explorar cómo el dar y recibir consejos se maneja discursivamente en la interacción entre pares en reuniones de equipos de enfermería en instituciones de salud interculturales.

2. Definición de ‘consejo’

Para poder atender a este objetivo de estudio, comenzaremos por definir las características del acto de aconsejar. La mayoría de los estudios sobre el discurso organizacional han adoptado la definición amplia proporcionada por Heritage y Sefi (1992) cuando explican que aconsejar es una actividad discursiva compuesta por un número de “secuencias en las que [un interactuante] describe, recomienda o transmite de algún modo su preferencia sobre un curso de acción futuro” (1992:368, traducción propia). En este sentido, aunque el acto de aconsejar ha sido comparado empíricamente con otros actos de habla (como las solicitudes; Shaw *et al.* 2015), difiere de otras actividades discursivas en dos aspectos fundamentales, a saber, su normatividad y asimetría.

En primera instancia, y aun basándonos en el trabajo fundacional de Heritage y Sefi (1992), el acto de aconsejar se ha descrito como normativo porque se espera que el destinatario (u oyente) adopte el curso de acción sugerido por el hablante. De esta forma, el consejo conlleva no solo un elemento prescriptivo sino también moral (Pilnick 1999), ya que el curso de acción sugerido a menudo se construye discursivamente como la elección más apropiada y beneficiosa a tomar. Además, en el acto de dar y recibir consejos existe lo que se ha descrito como ‘asimetría epistémica’ (Pudlinski 2002; Butler *et al.* 2010; Shaw *et al.* 2015). Esto se debe a que en distintos momentos de la conversación uno u otro interactuante gozará de mayor poder interaccional dependiendo de los derechos comunicativos que ejerza. Por una parte, el hablante puede ejercer el derecho a brindar consejo legitimando su estatus interaccional al basarse en la suposición de que la persona que da el consejo posee conocimiento sobre un curso de acción más apropiado que su interlocutor (Boatman 1987). Por el otro, el receptor ejercerá ese poder al mantener la capacidad de aceptar o rechazar el consejo que se le ha dado (Pilnick 1999).

Ahora bien, en términos generales, se puede distinguir entre dos tipos de consejos: aquel que se solicita y aquel que no es solicitado. Cada uno de estos tipos de consejos involucrará diferentes niveles de normatividad y asimetría, ya que requieren diferentes interpretaciones de los derechos epistémicos involucrados tanto para el hablante como para el oyente. Los consejos no solicitados a menudo se han descrito como consejos no deseados, aquellos que probablemente encontrarán resistencia por parte del oyente y que pueden ser percibidos como una amenaza para la imagen del que aconseja (por imponer sus recomendaciones a su receptor) y del oyente (por considerársele menos conocedor que a su interlocutor) (Pilnick 1999). Los derechos epistémicos otorgados (y renunciados), entonces, al dar, solicitar y recibir consejos conllevan una preocupación por el manejo de la imagen social entre los interactuantes.

Es por esto que la naturaleza normativa y asimétrica de los consejos ha llevado a considerar el aconsejar como un acto que puede amenazar y/o dañar la imagen social de los interactuantes (en el

sentido de Goffman 1967; también véase Goldsmith 2000). Incluso viéndolo desde una perspectiva más apreciativa del acto, como lo es la teoría organizacional, que conceptualiza el consejo como beneficioso para los procesos de toma de decisiones (Pudlinski 2002; Hepburn y Potter 2011; Vine *et al.* 2012), se reconoce que “el aconsejar es un tipo de apoyo [comunicativo] potencialmente difícil” debido a los múltiples objetivos subyacentes e interpretaciones posibles del acto de aconsejar (Goldsmith y Fitch 1997:457, traducción propia). Por lo tanto, dependiendo de si, y en qué medida, los destinatarios perciben que los consejos amenazan su imagen, harán evaluaciones más o menos positivas del acto verbal (Goldsmith y MacGeorge 2000; MacGeorge *et al.* 2006). Entonces, para el hablante, el desafío es sugerir un curso de acción de manera que se maximice la utilidad del consejo y se minimicen las amenazas a la imagen del oyente (Waring 2007). En este sentido, la idoneidad y la eficacia percibidas del acto diferirán según una variedad de factores contextuales como, por ejemplo, quien da el consejo, el tema de conversación, las estrategias para atenuar posibles daños a la imagen del receptor, el momento en que ocurre en la conversación, y la cercanía entre el hablante y el oyente, entre otros (Feng y MacGeorge 2006).

Estas consideraciones relevan la necesidad de investigar las complejidades del manejo comunicativo del acto de aconsejar en el contexto profesional *situado* donde se desarrolla, lo que nos lleva a otra característica del acto: la forma discursiva del consejo se diseña exclusivamente de acuerdo a las características de su destinatario y las necesidades del contexto de interacción (Hutchby 1995; Hepburn y Potter 2011). Es así que el hablante necesita evaluar el grado de receptividad de su interlocutor y las posibles amenazas en la imagen de ambos. La receptividad del destinatario a los consejos influirá en la forma en que los evalúe y responda a ellos.

Las características del acto de aconsejar aquí descritas son de especial relevancia para el análisis de las reuniones de equipo presentadas en este capítulo, ya que la propia naturaleza de éstas legitima el acto de dar consejos. En estas reuniones del equipo de enfermería, se busca que los profesionales reflexionen sobre sus

prácticas para elaborar protocolos y/o retroalimentar a sus directivos. El aconsejar es parte integral de lo que el equipo de enfermería hace para el desempeño de estas actividades profesionales, un aspecto necesario en su toma de decisiones y prácticas reflexivas en estos contextos. Naturalmente, como se mostrará en este capítulo, los/as enfermeros/as en estas reuniones muestran altos niveles de receptividad a los consejos de pares, ya que construyen conocimiento compartido para la toma de decisiones con el fin de identificar la mejor práctica médica para cada caso clínico. Sin embargo, esto no exime al equipo de la responsabilidad interaccional de manejar discursivamente la forma en la que se da el consejo para atenuar su poder normativo y el posible daño a la imagen de los interactuantes (Shaw *et al.* 2015), por lo que un análisis discursivo de los recursos pragmáticos utilizados para alcanzar estos objetivos interaccionales se hace muy pertinente.

3. Consejos en equipos interculturales de enfermería

Antes de pasar a la descripción metodológica del estudio, es importante contextualizar estas características del acto de aconsejar en el ámbito organizacional intercultural al que se adscribe la presente investigación. En primer lugar, se debe destacar que, al revisar la literatura sobre la construcción discursiva del consejo en instituciones interculturales de la salud, se encuentra que la asimetría entre el hablante y el oyente es bastante notoria, principalmente porque el acto de aconsejar se ha investigado en relaciones profesionales naturalmente asimétricas. Aunque el dinamismo de las asimetrías en la interacción ha sido reconocido en el concepto de ‘gradiente epistémico’ propuesto por Heritage y Raymond (2005), que muestra que todos los interactuantes construyen poder conversacional al reclamar derechos epistémicos sobre su conocimiento médico especializado en diferentes momentos de la conversación, tradicionalmente se ha encontrado que los profesionales de la salud buscan más consejos de sus superiores que de sus compañeros de trabajo, lo que valida las estructuras verticales de poder en el trabajo (Feng y MacGeorge 2006).

Sin embargo, en el caso de Nueva Zelanda, lugar en el cual se desarrolló el presente estudio, es ampliamente conocido que la cultura

organizacional está orientada hacia una construcción horizontal de las estructuras de poder, ya que las personas “buscan formas de reducir las diferencias de estatus y de enfatizar la igualdad con sus colegas” (Holmes *et al.* 2017:3-4, traducción propia). Como se verá en el análisis de este capítulo, estas normas sociales se ven reflejadas en la forma en la que se construye el consejo, ya que muestran un enfoque igualitario al solicitar, dar y recibir consejos entre profesionales de los rangos superior (por ejemplo, gerentes de enfermería), medio (por ejemplo, enfermeras/os) e inferior (por ejemplo, técnicos y asistentes de enfermería). Asimismo, este enfoque igualitario en el manejo interaccional de los consejos en la conversación influye en las funciones de los consejos entre pares y en el grado de normatividad esperado del acto, ya que el solicitar, dar y recibir consejos forma parte de las expectativas de su rol profesional en estas reuniones al desarrollar prácticas reflexivas y discusiones de casos clínicos. No obstante, como se analizará aquí, incluso cuando la experiencia de los interactuantes y las normas culturales dominantes reducen las asimetrías epistémicas entre ellos y la normatividad implícita en el consejo, surgen otras tensiones interaccionales con respecto a la imagen de los participantes al dar y recibir consejos entre colegas en reuniones de equipo.

En segundo lugar, se debe destacar que el equipo de enfermería que participó en este estudio es multicultural. En este sentido, un abordaje tradicional de la comunicación intercultural supondría que las diferencias culturales entre profesionales de diferentes orígenes étnicos darán como resultado preferencias, expectativas e interpretaciones divergentes sobre las formas y funciones del consejo (Feng y Feng 2018). El potencial amenazante del acto de aconsejar en contextos interculturales se basa entonces en los problemas comunicativos que surgen como resultado de estas diferencias (Hosni 2020). En este sentido, como se mostrará más adelante, a medida que los participantes del estudio interactúan entre sí, entregan y reciben consejos de manera poco problemática (incluso cuando parece haber cierto grado de tensión interaccional) al reflexionar sobre posibles soluciones a los casos clínicos y problemas profesionales, sin observarse signos de desaprobación con respecto al manejo discursivo del acto. En este contexto, las diferencias étnicas individuales no se

muestran relevantes en las distintas instancias analizadas en este estudio, lo que revela la orientación de los participantes a ajustarse a las normas culturales compartidas (en el sentido de Wenger *et al.* (2002) y Lazzaro-Salazar (2013, 2016, 2017)).

A continuación, se presenta una breve descripción de los métodos y contextos de este estudio para luego presentar el análisis de extractos a través de una indagación sociolingüística sobre la construcción discursiva del consejo en la interacción entre pares en reuniones de un equipo de enfermería en Nueva Zelanda. En particular, el capítulo toma como base la literatura previa sobre el acto de aconsejar en contextos institucionales de campos como la lingüística, la psicología social, los estudios organizacionales y la enfermería, para explorar los recursos discursivos utilizados para la atenuación de potenciales amenazas a la imagen social de los/as enfermeros/as.

4. Métodos

Se analizaron seis reuniones de un equipo de enfermería, que se llevaron a cabo en una institución de salud semipública (en adelante, la clínica) en Nueva Zelanda. Las reuniones fueron de dos tipos: 1) reuniones de staff que se llevaron a cabo mensualmente y tenían el propósito de presentar retroalimentación de desempeño profesional, debatir casos clínicos y formular protocolos y procedimientos clínicos; y 2) reuniones clínicas que se realizaron semanalmente, y tenían el propósito de informar sobre situaciones médicas adversas y plantear preocupaciones sobre los pacientes. Las reuniones tuvieron una duración aproximada de una hora cada una (6 horas en total); se grabaron en audio y video, y se transcribieron textualmente (ver convenciones en Apéndice 1).

Participaron de estas reuniones la gerente de la clínica, un técnico y dos enfermeros, todos ellos especialistas en ortopedia. La institución se describe como ‘altamente intercultural’, ya que más de la mitad de sus miembros provienen de orígenes étnicos (como filipino, chino y sudafricano) distintos del neozelandés Pākehā (Lazzaro-Salazar 2013; Holmes *et al.* 2017). Esto está en línea con las estimaciones nacionales de trabajadores de la salud capacitados internacionalmente

en Nueva Zelanda que muestran que actualmente el 41,5 por ciento de ellos provienen del extranjero. Sin embargo, es importante resaltar que, en promedio, el equipo de enfermeros/as había trabajado en conjunto durante al menos cinco años al momento de la recolección de datos, tiempo durante el cual el equipo pudo haber desarrollado sus propias prácticas y repertorio discursivo compartido (Lazzaro-Salazar 2022).

Los datos para este estudio se recogieron en tres fases. La primera fase del estudio involucró la observación de varias reuniones del equipo para familiarizarme con el lugar de trabajo, los participantes, su cultura organizacional, y las rutinas de interacción de las reuniones (ver Holmes y Stubbe 2003). La segunda fase del estudio involucró la grabación de video y audio de las reuniones, y la tercera fase involucró entrevistas en profundidad con informantes clave del contexto de estudio para recopilar información detallada o especializada sobre aquellos aspectos de las prácticas clínicas e institucionales con los que no estaba familiarizada. La información recopilada en las fases uno y tres fue muy relevante para triangular mis interpretaciones de los eventos comunicativos analizados.

Este estudio, como investigaciones anteriores (Barone y Lazzaro-Salazar 2015; Lazzaro-Salazar 2017), se basa en los principios rectores de la sociolingüística interaccional (SI) y el marco conceptual de la Comunidad de Práctica (CofP, Wenger *et al.* 2002) para investigar cómo se maneja discursivamente el acto de aconsejar en la comunicación espontánea y natural entre pares. Este enfoque permite obtener una comprensión situada del fenómeno de estudio en las reuniones de un equipo multicultural.

5. Análisis y discusión

En estas reuniones de equipo, el acto de aconsejar ocurre en dos contextos interaccionales: 1) al presentar/discutir un caso clínico específico (extracto 1), y 2) al reflexionar sobre las propias prácticas profesionales del equipo (por ejemplo, cuando evalúan un cambio en un protocolo de tratamiento) (extracto 2). En ambos casos, el dar, recibir y solicitar consejos se ubica dentro de un continuo de formas verbales y funciones discursivas que transitan entre lo directo y lo

indirecto. Esto permite alcanzar diferentes niveles de mitigación o atenuación del acto, a la vez que ayuda a los participantes a posicionarse profesionalmente de forma positiva frente a los demás colegas. Todo esto se logra, en gran parte, a través de la formulación de la solicitud explícita de consejos, así como también de la entrega de consejos no solicitados, como se analizará a continuación en los extractos 1 y 2, respectivamente.

Extracto 1²⁵

Contexto: El equipo debate sobre la mejor forma de pulir las plantillas de los zapatos ortopédicos a partir de una consulta realizada por Martin (uno de los enfermeros) al equipo respecto de un caso clínico particular de un paciente con diabetes para el cual debe ajustar su plantilla. Sarah, la gerente de la clínica, le pregunta a Rod (el técnico especialista) cuál es la mejor manera de hacerlo.

1. Sarah: cuando viene así, Rod [muestra plantilla ortopédica]
2. ¿los pules hasta la línea roja?
3. ¿o dejas ese pedazo negro?
4. Rod: no en la zona del arco
5. en el exterior de ésta [de la plantilla]
6. Sarah: ¿quitarías ese pedacito? [mostrando la plantilla]
7. Rod: mmm [se muestra pensativo]
8. Sarah: ¿todo alrededor [de la plantilla]
9. y luego dejar un poco allí?
10. Rod: solo cuidado hacia abajo desde el arco
11. alrededor de la parte posterior
12. Sarah: está bien
13. Martin: ¿cómo adaptas-
14. si quieres=
15. Rod: =deberías pulir hasta la nada en la punta
16. Martín: está bien

Este extracto refleja las dinámicas identitarias presentes en la formulación de solicitudes de consejo. Mientras que la solicitud de consejo por parte de Sarah (líneas 2 y 3) y otras demostraciones de

²⁵ El Apéndice 2 contiene los extractos en su idioma original.

interés en el tema de conversación (líneas 6, 8 y 9) sirven para posicionar a Rod como un experto en el área, también son usados de manera experta para reafirmar el conocimiento que Sarah tiene sobre este tema (más que para realizar una solicitud de información nueva al respecto), lo que la posiciona positivamente frente a sus colegas. En este sentido, la especificidad del contenido de la consulta que Sarah le realiza a Rod y la formulación de la pregunta (una pregunta cerrada en lugar de una abierta, en líneas 2 y 3, véase Dalal y Bonaccio 2010) también construye activamente a Sarah como una experta en su campo de práctica profesional y como líder del equipo. Por su parte, Rod aborda el tema de manera relevante y se alinea discursivamente con respecto al posicionamiento de experto creado para él por Sarah mientras agrega información especializada sobre dónde pulir las plantillas (líneas 4-5, 7, 10-11).

Curiosamente, por momentos, el consejo de Rod a Sarah toma la forma de imperativo (líneas 4-5) y advertencia (10-11), lo que, de acuerdo a la lógica de la Teoría de la Cortesía, podría imponer el posicionamiento de Rod por sobre Sarah, fortaleciendo su posición de autoridad en la materia (ver Pudlinski 2005) y dañando la armonía conversacional de alineamientos positivos creados por Sarah (considere Pilnick 1999). Estos movimientos conversacionales son particularmente sensibles si consideramos los roles institucionalmente sancionados de ambos hablantes, donde Sarah se encuentra en la cima de la jerarquía organizacional y Rod se encuentra en el extremo opuesto. Sin embargo, esto no parece ser problemático para el equipo ya que Sarah responde al consejo de Rod positivamente (línea 12; ver Landqvist 2005) y Martin participa en la conversación solicitando aún más consejos (líneas 13-14), ambos legitimando las afirmaciones de experto de Rod.

Es importante destacar aquí que el consejo de Rod apunta a enseñar al equipo (incluida Sarah) cómo pulir las plantillas, lo que, junto con el hecho de que él es el único técnico especialista del equipo, parece otorgarle los derechos epistémicos para expresarse de modo más imponente sin poner en peligro la imagen propia ni la de los demás. Por lo tanto, incluso cuando el posicionamiento de Rod puede crear una asimetría de poder transitorio entre él y Sarah durante la

conversación, esta asimetría se acorta a medida que ambos negocian sus afirmaciones de expertos²⁶ al compartir su conocimiento experto, lo que, a su vez, sirve para construir autoimágenes profesionales positivas para ambos.

Deben también señalarse aquí otros dos puntos interesantes a discutir. En primer lugar, se debe observar que el consejo de Rod a Sarah difiere de su consejo a Martin en que el primero se da de forma explícita y el segundo se mitiga con el uso del verbo modal ‘deberías’ (línea 15). Esto sugiere que en este contexto las sensibilidades sobre la imagen de los interactuantes se vuelven más relevantes en la interacción entre pares (Ron-Martin) que en la interacción superior-subordinado (Sarah-Ron). En segundo lugar, contrariamente a los supuestos tradicionales en la investigación existente sobre el acto de aconsejar, en este caso es la persona con mayor jerarquía organizacional quien pide consejo a uno de los miembros con menor jerarquía del equipo. De hecho, la entrega de consejos de trabajadores de menor jerarquía a aquellos con mayor jerarquía sobre diferentes cursos de acción es una práctica interaccional común de este equipo de enfermería, encontrándose en los datos recolectados surgen muchas otras instancias similares. Esto refleja las estructuras igualitarias que gobiernan las prácticas sociales del equipo (Holmes *et al.* 2017) ya que al obtener el consejo explícito de Rod y usarlo para asesorar indirectamente a Martin (ver ‘agente proyectado’ en Hudson 1990), Sarah crea un sentido de responsabilidad compartida sobre el proceso de toma de decisiones de las prácticas profesionales (Harvey y Fisher 1997), un enfoque democrático que, según la teoría de la gestión organizacional, es estratégico para el avance institucional (Koplowitz 2008).

El siguiente extracto es un claro ejemplo de las transiciones conversacionales entre consejos no solicitados y consejos solicitados durante la discusión de prácticas clínicas.

²⁶ Ver, por ejemplo, uso de ‘solo’ en línea 10 como recurso discursivo para mitigar el acto de aconsejar.

Extracto 2

Contexto: El equipo de la clínica está discutiendo las mejores prácticas para colocar mangas de compresión.

1. Emma: he descubierto que
2. que funciona relativamente bien
3. es que tú lo mides
4. medirlo por arriba
5. y tomas la medida más grande en la parte superior
6. Sarah: sí, así es
7. Martín: sí
8. y y especialmente con la muñeca también
9. hay un guante
10. un guante que va a ir con la manga
11. para hacerlo solo un poco más grande
12. Emma: ¿en la muñeca?
13. Martín: sí
14. Emma: ¿o en la manga?
15. Martín: deberías deberías preguntarle al paciente
16. algunos mmm algunos pacientes como el mmm
17. ponerse el guante
18. y luego ponerse la manga
19. Emma: bien

El hecho de entregar información en contextos profesionales a menudo se ha distinguido del acto de aconsejar en el sentido de que no se ha encontrado que compartir información implique una recomendación de curso de acción. Sin embargo, en el caso de estas reuniones clínicas, el conocimiento experiencial de los profesionales sobre el diagnóstico y el tratamiento de cualquier enfermedad o afección constituye la base de sus prácticas basadas en la evidencia y, cuando éstas se comparten con los colegas, a menudo pretenden guiar la conducta y las decisiones médicas (Lazzaro-Salazar 2013, 2022). Por lo tanto, es apropiado suponer que, al compartir su experiencia, Emma tenga la intención de aconsejar a sus colegas sobre cómo medir la manga de compresión en futuras consultas clínicas (líneas 1-5). En este caso, el consejo no solicitado se ofrece además como un consejo indirecto, es decir, el hablante no declara explícitamente que

está aconsejando un curso de acción al oyente. La literatura al respecto expone que comúnmente se pueden proporcionar consejos indirectos de dos formas: a) a través preguntas que conllevan algún tipo de recomendación para el oyente y b) de evaluaciones de un acto o hecho que se puede interpretar como un consejo para el oyente. Sin embargo, en este caso Emma lo hace al compartir un evento de su experiencia profesional, lo que aquí llamaré ‘información experiencial implicativa de consejo’.

Conforme continua la conversación, los demás en la reunión parecen reconocer el consejo de Emma, aunque, dadas sus respuestas, el procedimiento no es nuevo para ellos (considere la respuesta de Sarah en la línea 6). Y así, en lugar de resistirse al movimiento conversacional de Emma, Martin toma la palabra para agregar nueva información que apunta a maximizar la efectividad de los procedimientos de medición de Emma (líneas 8-11). En esta etapa, aunque aún en un nivel indirecto, el consejo de Emma comienza a constituirse en un acto colaborativo de construcción de conocimiento a medida que el hablante y el oyente intercambian roles de poder conversacional y derechos epistémicos sobre la entrega de información. Seguido de ello, se produce otro giro conversacional en el que Emma le realiza preguntas a Martin que, por una parte, ayudan a aclarar puntos de su consejo (líneas 12 y 14) y, por otra, hacen explícita la solicitud de nuevos consejos. En su respuesta, la orientación de Martin cambia a un estilo más directo (considere Pudlinski 2005) alineándose a las formas explícitas de la solicitud de consejo de Emma y aconsejándola abiertamente sobre consultar las preferencias de los pacientes al colocar el guante de la manga de compresión (líneas 15-18).

A pesar del desequilibrio de poder interaccional que surge entre Martin y Emma cuando él le proporciona información desconocida, el hecho de que Martin agregue información relevante que ayude a desarrollar aún más el consejo de Emma (líneas 1-5) y que lo haga reflejando el reconocimiento positivo de Sarah (línea 7) se puede interpretar como una orientación discursiva hacia la construcción de solidaridad entre pares. Esta actitud positiva, junto con la habilidad de Emma para hacerle preguntas relevantes al respecto, parecen acortar

la asimetría entre ellos. Por lo tanto, incluso cuando el acto de aconsejar a menudo se considera un indicador de la falta de experiencia del oyente (Heritage 2010), en estas reuniones, las/os enfermeras/os solicitan consejos incorporando conocimientos específicos en esta solicitud que destaca el conocimiento de todos los hablantes sobre el tema.

6. Conclusiones

Estos extractos ilustran cómo dar, recibir y solicitar consejos en la interacción entre pares está mediado por las alineaciones múltiples y dinámicas de los interactuantes y el tipo de trabajo interaccional sobre la imagen necesario para construirlas discursivamente de forma adecuada y minimizar posibles impactos negativos para que la acción de dar consejos sea exitosa. Como muestran estos extractos, el acto de aconsejar en estas reuniones está más fuertemente ligado a construir autoridad epistémica para compartir conocimiento experiencial, ya que se puede asumir que el conocimiento científico es compartido (aunque en diferentes grados) por todos. Entonces, el conocimiento experiencial de estos profesionales se comparte y obtiene en forma de consejo y es parte de la norma colaborativa del equipo que caracteriza la construcción compartida de conocimiento experto.

Con esto en mente, el mero intercambio de información relevante entre miembros del equipo adopta la función pragmática de consejo, ya que el aconsejarse entre pares en contextos clínicos, como un aspecto central de las prácticas basadas en la evidencia, es parte del aprendizaje profesional mediado por la práctica clínica. En este sentido, un aspecto vital de poder aprender de otros implica reconocer y legitimar la experiencia de los demás porque el aprendizaje, como explican Wenger *et al.* (2002:20), se basa en las “relaciones colegiadas” y todos los miembros del equipo comparten sus “dominios de conocimiento” a medida que se vuelven relevantes en diferentes momentos del desarrollo de la conversación para que otros aprendan de sus experiencias. Así, solicitar y dar consejos en el espacio interaccional de estas reuniones constituye una forma socialmente apropiada no solo de tomar decisiones profesionales sino también de aprender y construir conocimiento clínico.

Es así que el acto de aconsejar constituye una de las formas en que este equipo de enfermería realiza trabajo colaborativo y construye solidaridad de equipo (ver Pudlinski 2005 para hallazgos similares en otros estudios de enfermería). En estas reuniones, los consejos a menudo también se negocian y co-construyen en diferentes grados, lo que provoca cambios en los derechos epistémicos y la autoridad dentro de una conversación, mostrando una clara orientación hacia una ética laboral igualitaria. Los consejos también suelen estar integrados en un contexto de interacción rica y diversa en el que los participantes utilizan recursos discursivos (ej. lenguaje directo-indirecto) para construir alineaciones identitarias positivas de sí mismos y de los demás.

Proporcionar, solicitar y recibir consejos de manera que no sean problemáticos para el equipo y que observen las necesidades de imagen social positiva de los interactuantes muestra cómo los/as enfermeros/as alinean con grupos o comunidades profesionales locales (o inmediatas) y más distantes (ver Wenger *et al.* 2002) de forma dinámica. En este sentido, cuando el consejo está mal diseñado y es inapropiado para su contexto interaccional, los interactuantes tienden a resistirlo e incluso rechazarlo (Hutchby 1995). El hecho de que en estas reuniones el acto de aconsejar y, especialmente, el consejo no solicitado, no presente resistencia ni rechazo sugiere que sus formas y funciones discursivas se consideran apropiadas y el consejo se considera relevante y, por lo tanto, es bienvenido. Esto se debe a que, si bien los hablantes provienen de diferentes orígenes étnico-nacionales, las normas y recursos discursivos que gobiernan su interacción son compartidos por su comunidad de práctica. Asimismo, los participantes también parecen alinearse con una cultura disciplinaria más distante (o amplia) ya que emplear consejos para reflexionar sobre las prácticas profesionales, construir conocimiento y tomar decisiones de esta manera refleja principios disciplinares de las prácticas clínicas basadas en evidencia (Lazzaro-Salazar 2022). De esta forma, incluso cuando los interactuantes provenían de diversos orígenes étnico-nacionales, no hay evidencia empírica en los datos recolectados que sugiera que éstos sean

relevantes y/o que los hablantes se orienten hacia sus diferentes normas étnico-nacionales al dar, recibir y solicitar consejos.

Hallazgos como estos, por un lado, desafían, como explica Holliday (1999), el paradigma de la gran cultura que dicta que la interacción intercultural está gobernada principalmente por las normas étnico-nacionales de los participantes, y, por otro lado, exigen un enfoque investigativo situado en el rol de las pequeñas culturas (es decir, de las culturas locales; Lazzaro-Salazar 2016; Zayts y Lazzaro-Salazar 2020) en la comunicación intercultural. Es importante que futuras investigaciones organizacionales en comunicación intercultural continúen problematizando los paradigmas culturales utilizados de modo de reflejar en sus análisis interpretaciones más cercanas a la realidad situada de los participantes.

Referencias

- Barone, S., & Lazzaro-Salazar, M. (2015). 'Forty bucks is forty bucks': An analysis of a medical Doctor's professional identity. *Language & Communication*, 43, pp. 27-34.
- Boatman, D. (1987). A study of unsolicited advice. *Working Papers in Educational Linguistics*, 3(1), pp. 35-68.
- Butler, C., Potter, J., Danby, S., Emmison, M., & Hepburn, A. (2010). Advice-implicative interrogatives: Building "client-centered" support in a children's helpline. *Social Psychology Quarterly*, 73(3), pp. 265-287.
- Dalal, R., & Bonaccio, S. (2010). What types of advice do decision-makers prefer? *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 112(1), pp. 11-23.
- Feng, B., & Feng, H. (2018). Advice across cultures. In: E. MacGeorge & L. Van Swol (Eds.), *The Oxford Handbook of Advice* (pp. 381-402). Oxford: Oxford University Press.
- Feng, B., & MacGeorge, E. (2006). Predicting receptiveness to advice: Characteristics of the problem, the advice-giver, and the recipient. *Southern Communication Journal*, 71(1), pp. 67-85.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behaviour*. Londres: Allen Lane.
- Goldsmith, D. (2000). Soliciting advice: The role of sequential placement in mitigating face threat. *Communications Monographs*, 67(1), pp. 1-19.
- Goldsmith, D., & Fitch, K. (1997). The normative context of advice as social support. *Human Communication Research*, 23(4), pp. 454-476.

- Goldsmith, D., & MacGeorge, E. (2000). The impact of politeness and relationship on perceived quality of advice about a problem. *Human Communication Research, 26*(2), pp. 234-263.
- Harvey, N., & Fischer, I. (1997). Taking advice: Accepting help, improving judgment, and sharing responsibility. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 70*(2), pp. 117-133.
- Hepburn, A., & Potter, J. (2011). Designing the recipient: Managing advice resistance in institutional settings. *Social Psychology Quarterly, 74*(2), pp. 216-241.
- Heritage, J. (2010). Conversation analysis: Practices and methods. In: D. Silverman (Ed.), *Qualitative Sociology* (3rd edition) (pp. 208-230). London: Sage.
- Heritage, J., & Raymond, G. (2005). The terms of agreement: Indexing epistemic authority and subordination in talk-in-interaction. *Social Psychology Quarterly, 68*(1), pp. 15-38.
- Heritage, J., & Sefi, S. (1992). Dilemmas of advice: Aspects of the delivery and reception of advice in interactions between health visitors and first-time mothers. In: P. Drew & J. Heritage (Eds.), *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings* (pp. 359-417). Cambridge: Cambridge University Press.
- Holliday, A. (1999). Small cultures. *Applied Linguistics, 20*(2), pp. 237-264.
- Holmes, J., Marra, M., & Lazzaro-Salazar, M. (2017). Negotiating the Tall Poppy Syndrome in New Zealand workplaces: Women leaders managing the challenge. *Journal of Gender and Language, 11*(1), pp. 1-29.
- Holmes, J., & Stubbe, M. (2003). *Power and Politeness in the Workplace*. London: Longman.
- Hosni, H. (2020). Advice giving in Egyptian Arabic and American English: A cross-linguistic, cross-cultural study. *Journal of Pragmatics, 155*, pp. 193-212.
- Hudson, T. (1990). The discourse of advice giving in English: "I wouldn't feed until spring no matter what you do". *Language & Communication, 10*(4), pp. 285-297.
- Hutchby, I. (1995). Aspects of recipient design in expert advice-giving on call-in radio. *Discourse Processes, 19*(2), pp. 219-238.
- Koplowitz, H. (2008). In praise of top-down decision making in managerial hierarchies. *World Futures, 64*(5-7), pp. 513-523.
- Landqvist, H. (2005). Constructing and negotiating advice in calls to a poison information center. In: C. Baker, M. Emmison & A. Firth (Eds.), *Calling for Help* (pp. 207-234). Amsterdam: John Benjamins.
- Lazzaro-Salazar, M. (2013). *Investigating Nurses' Professional Identity Construction in Two Health Settings in New Zealand*. Wellington: Victoria University of Wellington PhD thesis.
- Lazzaro-Salazar, M. (2016). Downscaling culture in intercultural communication: The case of nurses' professional values in New Zealand. In: D. Cserző, A. Kantara & J. Singh (Eds.), *The Journey is its Own Reward: Downscaling*

- Culture in Intercultural Communication Research* (pp. 114-140). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazzaro-Salazar, M. (2017). Ingroups and outgroups in complaints: Exploring politic behaviour in nurses' discourse. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 27(2), pp. 319-333.
- Lazzaro-Salazar, M. (2022). Clinicians' narratives in the era of evidence-based practice: A sociolinguistic exploration of the role of narratives in staff meetings. *Narrative Inquiry*, online first.
- MacGeorge, E., Feng, B., Butler, G., & Budarz, S. (2006). Understanding advice in supportive interactions: Beyond the facework and message evaluation paradigm. *Human Communication Research*, 30(1), pp. 42-70.
- MacGeorge, E., & Van Swol, L. (Eds.). (2018). *The Oxford Handbook of Advice*. Oxford: Oxford University Press.
- Pilnick, A. (1999). "Patient counseling" by pharmacists: Advice, information, or instruction? *Sociological Quarterly*, 40(4), pp. 613-622.
- Pudlinski, C. (1998). Giving advice on a consumer-run warm line: Implicit and dilemmatic practices. *Communication Studies*, 49(4), pp. 322-341.
- Pudlinski, C. (2002). Accepting and rejecting advice as competent peers: Caller dilemmas on a warm line. *Discourse Studies*, 4(4), pp. 481-500.
- Pudlinski, C. (2005). The mitigation of advice. In: C. Baker, M. Emmison & A. Firth (Eds.), *Calling for Help: Language and Social Interaction in Telephone Helplines* (pp. 109-132). Amsterdam: John Benjamins.
- Shaw, C., Potter, J., & Hepburn, A. (2015). Advice-implicative actions: Using interrogatives and assessments to deliver advice in mundane conversation. *Discourse Studies*, 17(3), pp. 317-342.
- Silverman, D. (1997). *Discourses of Counseling: HIV Counseling as Social Interaction*. London: Sage.
- Vine, B., Holmes, J., & Marra, M. (2012). Mentoring migrants: Facilitating the transition to the New Zealand workplace. In: H. Limberg & M. Locher (Eds.), *Advice in Discourse* (pp. 145-165). Amsterdam: John Benjamins.
- Waring, H. (2007). Complex advice acceptance as a resource for managing asymmetries. *Text & Talk*, 27(1), pp. 107-137.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- Zayts, O., & Lazzaro-Salazar, M. (2020). Healthcare communication in multicultural contexts: Exploring professional mobility. In: Z. Demjén (Ed.), *Applying Linguistics in Illness and Healthcare Contexts* (pp. 299-325). London: Bloomsbury.

Apéndice 1: Convención de transcripción

- [] Características y aclaraciones paralingüísticas entre corchetes
 = Sin pausa/intervalo entre turnos de habla

Todos los nombres son seudónimos.

Apéndice 2: Extractos en idioma original

Extracto 1

1. Sarah: when they come back like that rod
2. do you grind them to the red line
3. or do you leave that black bit on?
4. Rod: not on the arch area
5. on the outside of it
6. Sarah: would you take that bit off? [showing the insole]
7. Rod: mmm
8. Sarah: all the way round
9. and then just leave a little bit there?
10. Rod: just careful down from the arch
11. around the back
12. Sarah: ok
13. Martin: how do you accommodate
14. if you wanna=
15. Rod: =you should grind off to nothing at the toe
16. Martin: ok

Extracto 2

1. Emma: I have found that
2. that works relatively well
3. is that you measure it
4. measure it above
5. and you take the bigger measure at the top
6. Sarah: yeah that's right
7. Martin: yeah
8. and and specially with the wrist as well

9. there's a gloving
10. a glove that's going to go with the sleeve
11. to make it just a slight bit bigger
12. Emma:at the wrist?
13. Martin: yeah
14. Emma:or at the sleeve?
15. Martin: you should you should ask the patient
16. some um some patients like the um
17. to put the glove on
18. and then put the sleeve on
19. Emma:alright

Percepciones de profesores y estudiantes de inglés como lengua extranjera sobre cuándo enseñar la gramática en la clase de LE

Marina López Casoli
Universidad Nacional de Mar del Plata
mlcuniv@gmail.com

Resumen

El presente estudio piloto se centra en las percepciones de docentes y estudiantes sobre cuándo enseñar la gramática dentro de una secuencia de clase de inglés como lengua extranjera (ILE). El trabajo se basa en la distinción que hacen Spada y Lightbown (2008) entre dos formas de abordar la gramática en una clase comunicativa y basada en el significado: la enseñanza de la gramática de forma integrada (EGI) y la enseñanza de la gramática de forma aislada (EGA). EGI está integrada a la práctica comunicativa mientras que EGA ocurre antes o después de ella. Esta investigación analiza las percepciones de docentes y estudiantes argentinos de inglés sobre cuándo estiman mejor enseñar la gramática en la clase de ILE, si durante la práctica comunicativa (EGI) o antes o después de ella (EGA). Para conocer dichas percepciones, se encuestó a un grupo de docentes y de estudiantes universitarios. Los resultados indican que tanto los estudiantes como los docentes encuestados prefieren la EGI por sobre la EGA. No obstante, según las percepciones de ambos grupos, la EGA también ayudaría a afianzar determinados conocimientos gramaticales para que el estudiante pueda expresarse efectivamente en y comprender la L2. Se concluye que, de acuerdo con las percepciones de los participantes de este estudio, la combinación de ambas formas de enseñanza promovería un mejor aprendizaje de la gramática de ILE. Los resultados también muestran algunas discrepancias entre las percepciones de los docentes y los estudiantes respecto de la enseñanza de la gramática.

Palabras clave: percepciones; gramática; enseñanza integrada; enseñanza aislada; inglés como lengua extranjera

1. Introducción y marco teórico

La presente investigación se nutre de los preceptos de la Lingüística Cognitiva y de la Lingüística Sistémico-Funcional. Lejos de visualizar a la gramática como un sistema de estructuras correctas

o incorrectas o una lista de reglas que sólo sirven como un medio para lograr un fin, estas teorías lingüísticas entienden a la gramática como un sistema de estructuras con valor semántico, el cual es dependiente del contexto. Los elementos gramaticales no son abstractos ni carentes de significado. Por el contrario, tienen significado propio (Langacker 2008) y, a su vez, estos son un recurso que genera significado en el discurso (Halliday y Matthiessen 2014). Esta manera de entender la gramática originó un gran interés investigativo acerca de cómo abordar la enseñanza de la gramática en el área del inglés como lengua extranjera (ILE) y como segunda lengua (ISL).

Este trabajo también toma como base las nociones de “adquisición” y “aprendizaje” de Krashen (1981). Mientras que la adquisición ocurre naturalmente como resultado de una interacción significativa en la L2, el aprendizaje ocurre de forma consciente a través de la enseñanza explícita de reglas y la corrección de errores. De acuerdo con Krashen (1992:409), la enseñanza explícita solo tiene un efecto superficial y de corta duración en el aprendizaje y, por lo tanto, no conduce a la adquisición de la lengua. En línea con Krashen, otros investigadores sostienen que la enseñanza explícita de la gramática tiene un efecto perjudicial para mejorar la escritura (Braddock, Lloyd-Jones y Schoer 1963, citados en Mayhill 2018).

Distinto de estos investigadores, otros señalan que centrarse solo en el significado es insuficiente y sugieren focalizarse en la enseñanza explícita de la gramática, lo cual llevaría a un aprendizaje más efectivo de la L2 (Norris y Ortega 2000). Macaro y Masterman (2006) también observan que la enseñanza explícita de la gramática tiene un efecto positivo en la realización de tareas focalizadas en las estructuras gramaticales, pero no tan así en actividades de producción como la escritura libre. Por su parte, Ling (2015) señala que si bien la instrucción explícita de la gramática ayuda a los estudiantes a formular oraciones correctas gramaticalmente, no los lleva a comunicarse efectivamente en inglés.

Existen muchos estudios que no descartan la instrucción explícita de la gramática, pero subrayan la necesidad de contextualizarla. Según algunos autores, la enseñanza de la gramática carente de un contexto y significado no resulta en adquisición de la L2 (Celce Murcia 1991; Long 1998; Weaver *et al.* 2001; Savignon 2002; Burns 2011).

Algunas investigaciones indagan sobre qué actitud debe adoptar el docente ante los errores de gramática de los estudiantes de L2. Se preguntan si este tipo de errores deben o no ser corregidos. En un debate icónico sobre esta temática, dos autores expresan ideas opuestas. John Truscott (1996) afirma que, particularmente a la hora de desarrollar la habilidad de la escritura en ILE, corregir errores gramaticales no solo no conduce al aprendizaje, sino que hasta puede tener un efecto perjudicial en el proceso de adquisición de la L2. Dana Ferris (1999), por otro lado, señala que, lejos de ser perjudicial, la corrección de errores gramaticales es muy importante para el aprendizaje de la L2 puesto que facilita el desarrollo de estrategias de autoaprendizaje que ayudarían a los estudiantes a editar sus producciones escritas.

Más allá de cómo enseñar la gramática, otros autores han estudiado cuándo enseñarla dentro de un contexto áulico comunicativo. Spada y Lightbown (2008) indagaron sobre cuándo enseñar la gramática a lo largo de una secuencia didáctica durante una clase comunicativa de L2. Estos autores diferencian las actividades gramaticales aisladas de las actividades gramaticales integradas a la práctica comunicativa. Mientras que las actividades integradas ocurren durante las actividades comunicativas, las aisladas ocurren antes o después de ellas. Sus resultados indican que ambos momentos de instrucción de la gramática hacen un aporte positivo para la adquisición de ISL. La enseñanza de la gramática aislada (EGA) sería más beneficiosa para “la adquisición de aquellos aspectos lingüísticos que son difíciles de percibir en el flujo normal del discurso oral comunicativo, aquellos que tienen una similitud confusa con la L1, y aquellos que no son factibles de generar un quiebre en la comunicación” [mi traducción] (Spada y Lightbown 2008:200). La enseñanza de la gramática integrada (EGI) promovería la automatización de aspectos lingüísticos que han emergido en la lengua del estudiante pero que no son utilizados confiablemente cuando existen exigencias de atención que compiten entre sí.

Diversos estudios, incluyendo la presente investigación, se centraron en las percepciones de docentes y de estudiantes sobre cuándo estiman más oportuno abordar la enseñanza de la gramática en la clase de L2, si ésta debe estar integrada a ó aislada de la práctica comunicativa (Barnard y Scampton 2008; Burns 2011; Başöz 2014;

Valeo y Spada 2016; López Casoli 2021). Valeo y Spada (2015) llevaron a cabo un estudio para comparar las percepciones de estudiantes y docentes tanto de ILE como de ISL respecto de EGA y EGI. Los resultados mostraron una amplia preferencia de ambos grupos en ambos contextos por la enseñanza de la gramática integrada a las actividades comunicativas. Otras dos investigaciones obtuvieron resultados similares. Songhori (2012) analizó las percepciones de profesores y estudiantes universitarios de ILE iraníes, mientras que Elgün-Gündüz *et al.* (2012) estudiaron las percepciones de estudiantes turcos del nivel primario.

Hay una escasa o nula existencia de estudios en Latinoamérica, más específicamente en Argentina, sobre las percepciones de estudiantes y docentes respecto de cuándo enseñar la gramática durante la secuencia de una clase comunicativa de ILE. Esta escasez constituye el nicho investigativo de la presente investigación.

2. Objetivos

El objetivo de este estudio piloto fue indagar sobre cuándo estudiantes y docentes perciben que es mejor enseñar la gramática y, luego, comparar sus percepciones con la literatura y teorías existentes sobre la enseñanza de la gramática en L2. Este tipo de indagaciones sobre percepciones posibilita la autorreflexión tanto de parte de estudiantes como de docentes sobre cómo encarar el aprendizaje y la enseñanza de la gramática en ILE.

El conocer las percepciones de aquellos que aprenden sirve para comparar con aquellas de los que enseñan para, así, saber si existen diferencias de percepción entre ellos. Park (2010) señala que la existencia de discrepancias puede tener un efecto negativo en el grado de satisfacción de los estudiantes con la clase, lo cual puede, incluso, llevarlos a abandonar el estudio de la L2. Por lo tanto, conocer las opiniones de ambos participantes en el proceso de adquisición de una lengua (estudiantes y docentes) contribuye a la optimización de los resultados de la enseñanza. A partir del conocimiento de las percepciones de los estudiantes, los docentes pueden tomar decisiones pedagógicas y metodológicas más acertadas, además de informar a sus estudiantes sobre cuáles son los criterios teóricos que informan sus decisiones sobre la enseñanza de la gramática.

Las siguientes preguntas investigativas guiaron la presente

investigación:

1- ¿Cuáles son las percepciones de estudiantes y docentes de ILE respecto de cuándo enseñar la gramática: durante la práctica comunicativa (enseñanza integrada de la gramática) o antes o después de ella (enseñanza aislada de la gramática)?

2- ¿Existen discrepancias entre las percepciones de estudiantes y docentes?

3- ¿En qué medida las percepciones de estudiantes y docentes se corresponden con la bibliografía existente sobre cuándo enseñar la gramática en ILE en una secuencia áulica?

3. Diseño metodológico

3.1. Contexto y participantes

En este estudio participaron 26 estudiantes del primer año de la carrera del Profesorado de Inglés de una universidad pública argentina y 32 profesores argentinos de ILE de diferentes niveles de enseñanza. Todos los estudiantes y docentes eran hispanoparlantes. En el contexto argentino, el inglés se estudia como una lengua extranjera.

La mayoría de los estudiantes (96%) tenía entre 19 y 47 años y el 89% fueron mujeres. El 70% expresó haber estudiado inglés en institutos de idioma antes de ingresar a la carrera. 30% expresó tener conocimientos básicos de inglés adquiridos previo al ingreso a la carrera, equivalente a un nivel A2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

Entre los docentes, el 96% tenía entre 30 y 59 años y 87,5% fueron mujeres. 54,8% de los participantes eran docentes en un profesorado de inglés del nivel universitario, mientras que 48,4% dijo ser docente en institutos privados de inglés. El 48,4% poseía un título de maestría y 61,3% poseía título de grado universitario. El 100% de los docentes expresó que fueron entrenados para enseñar ILE con el método comunicativo.

3.2 Procedimiento

Para este estudio piloto, tanto estudiantes como docentes completaron cuestionarios en línea de forma anónima. Los cuestionarios se basaron en los desarrollados por Valeo y Spada (2016). El cuestionario de los estudiantes se tradujo al español para evitar errores de interpretación de los enunciados (Apéndice 1),

mientras que el de los docentes se mantuvo en inglés (ver Apéndice 2). Para este estudio, los cuestionarios se organizaron en dos secciones. La sección 1 contenía una serie de enunciados que indagaban acerca de las opiniones y percepciones respecto de la enseñanza de la gramática. La mitad de estos enunciados reflejaban el enfoque aislado (EGA) y el resto el integrado (EGI) de la enseñanza de la gramática, según lo plantean Spada y Lightbown (2008). Las respuestas se expresaron a través de una escala de Likert de 5 puntos para los estudiantes, siendo 1 equivalente a “Totalmente en desacuerdo” y 5 a “Totalmente de acuerdo”. Para los enunciados de los docentes se consideró una escala de 4 puntos, siendo 1 equivalente a “Totalmente en desacuerdo” y 4 a “Totalmente de acuerdo” y una quinta opción equivalente a “No sé”. En ambos cuestionarios, se incluyó una pregunta de tipo abierta que invitaba a agregar comentarios. La sección 2 solicitó información demográfica y sobre la trayectoria académica de los encuestados.

4. Resultados y discusión

Una vez obtenidas las respuestas de los participantes (estudiantes y docentes), se dividieron los enunciados en dos grupos según el enfoque respecto de la enseñanza de la gramática a la cual apuntaban: grupo EGI (los enunciados con enfoque en la enseñanza de la gramática de forma integrada) y grupo EGA (los enunciados con enfoque en la enseñanza de la gramática de forma aislada). Este procedimiento se llevó a cabo tanto para analizar las respuestas de los estudiantes como las de los docentes. A través de un análisis estadístico cuantitativo descriptivo, se analizaron los resultados de los enunciados EGI y EGA en cada caso (estudiantes y docentes).

Como se observa en la Tabla 1, las medias generales de estudiantes y docentes arrojan resultados a favor de EGI. En ambos casos se observa una menor aceptación de EGA, aunque menor entre los docentes. Estos resultados darían respuesta a la primera pregunta investigativa en cuanto a las preferencias de estudiantes y docentes sobre el enfoque de enseñanza y aprendizaje de la gramática.

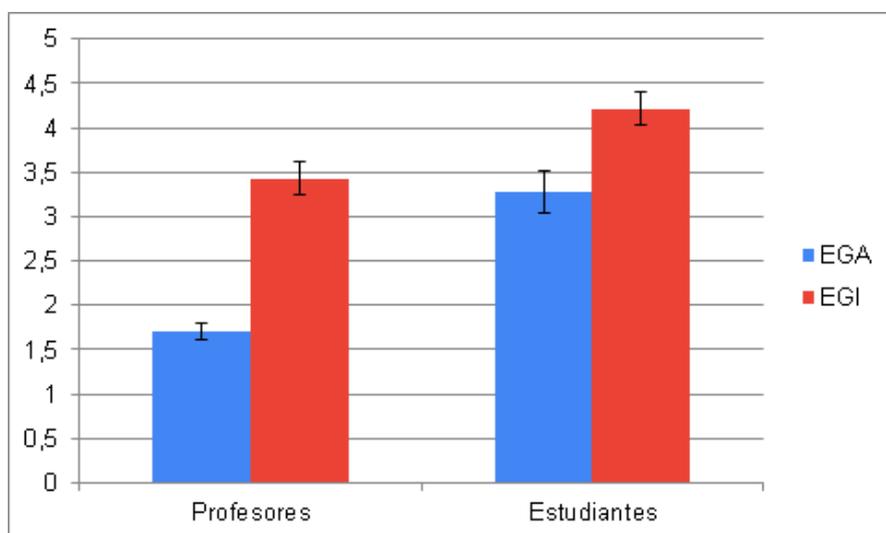


Gráfico 1: Medias generales de preferencias de estudiantes y docentes sobre EGI y EGA.

A través de las opiniones expresadas por los docentes, se puede inferir del 78,1% de los docentes encuestados que el contexto y el significado juegan un rol importante en el aprendizaje de la gramática (Tabla 3, enunciados #5 y 6). Como resultado, eligen enseñarla a través de actividades significativas y contextualizadas.

Al analizar las respuestas de los docentes en cada uno de los enunciados, se observó gran certidumbre respecto de los enunciados EGI (Tabla 3), lo cual se infiere de la poca cantidad de respuestas en la columna “No sé”. En sólo 5 de los enunciados (#4, 6, 11, 13 y 22), algunos docentes expresaron no estar seguros respecto de las ideas expresadas en ellos. Sin embargo, al opinar sobre los enunciados enfocados en EGA (Tabla 5), algunos docentes expresaron incertidumbre en más de la mitad de los enunciados (#3, 7, 14, 16, 18, 19 y 21). En el enunciado #3, por ejemplo, 25% de los docentes expresó no estar seguro si enseñar la gramática sólo a través de actividades basadas en el significado puede limitar la precisión lingüística de los estudiantes fuera del aula. En la pregunta abierta, uno de los profesores afirmó que precisaría de evidencia empírica para poder afirmar esto. El mayor nivel de certidumbre sobre los enunciados EGI que sobre los EGA se puede deber a que las políticas educativas vigentes sobre las que están basados los diseños

curriculares en todo nivel educativo, incluyendo aquellos de los programas de profesorado en una LE, predeterminan el método comunicativo para la enseñanza de una lengua extranjera.

Es interesante observar que si bien algunos docentes manifestaron reservas sobre ciertos enunciados EGA aduciendo la falta de evidencia empírica, no mostraron dicha reserva sobre enunciados EGI que también la necesitarían. Tal es el caso del enunciado #20 (“Hacer actividades basadas en el significado que incluyen atención a la gramática es la mejor forma de aprender a usar el inglés de forma más precisa”), sobre el cual el 100% de los docentes estuvo de acuerdo. En los enunciados EGA #8 (“Los estudiantes serán capaces de comunicarse con precisión sólo si aprenden la gramática separadamente de las actividades basadas en significado”) y #10 (“Los estudiantes aprenden la gramática más satisfactoriamente si se la separa del contexto”) los docentes estuvieron en desacuerdo en un 100%. Sin embargo, estudios como el de Norris y Ortega (2000) ofrecen evidencia de que centrarse en la enseñanza implícita y en el significado es insuficiente para lograr un efectivo aprendizaje de una L2 y que la enseñanza explícita de la gramática tiene un efecto más sustancial en el aprendizaje. Mayhill (2018:18) sostiene que a raíz del rol secundario que tuvo la gramática en la enseñanza de la clase de L2 durante varias décadas con el advenimiento del método comunicativo, hubo muy pocas investigaciones sobre la enseñanza explícita de la gramática de una L2. Este hecho pudo haber sido influyente en las opiniones de los profesores al manifestar su mayor preferencia por el método comunicativo y una mayor reticencia a EGA.

La segunda pregunta investigativa buscaba saber si existen discrepancias entre las percepciones de estudiantes y docentes respecto de EGI y EGA (Tablas 1 a 4). El análisis de las respuestas sobre cada uno de los enunciados mostró coincidencias en su mayor parte. Sin embargo, en algunos enunciados se observaron discrepancias llamativas. En el enunciado que buscaba saber sobre la preferencia de corregir los errores gramaticales durante la práctica comunicativa (Tabla 4, enunciado #14 y Tabla 5, enunciado #21), los estudiantes estuvieron en un 100% de acuerdo, pero no así los docentes, quienes solo en un 60% estuvieron de acuerdo. Esto puede reflejar una preocupación común entre los docentes que ha sido registrada en la literatura en cuanto a la creencia de que el interrumpir

a los estudiantes para corregir sus errores puede desmotivar, frustrar o inhibir a los estudiantes (Truscott 1996; Mayhill 2018), y por lo tanto, muchas veces los docentes prefieren evitar este tipo de interrupciones en pos de una comunicación fluida y desinhibida en la clase de L2. No obstante, al menos para todos los estudiantes que participaron en este estudio, el hecho de corregir sus errores durante la práctica comunicativa no sería problemático. Cabe resaltar la opinión expresada por uno de los docentes en la pregunta abierta: “todo depende del grupo y la edad de los estudiantes. A veces es necesario explicar un aspecto gramatical durante la práctica comunicativa. A veces los estudiantes lo necesitan” (mi traducción).

EGI – ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA de manera INTEGRADA						
Preferencias de Estudiantes						
#	ENUNCIADO	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %
1	La gramática se debería enseñar durante las actividades comunicativas.	3,8	7,7	23,1	15,4	50
3	Me gusta aprender la gramática a través de la comunicación.	3,8	3,8	19,2	23,1	50
4	Puedo aprender la gramática durante las actividades de lectocomprensión (reading) u orales (speaking).	0	3,8	23,1	19,2	53,8
7	Mi gramática mejora cuando realizo actividades comunicativas.	0	7,7	23,1	30,8	38,5
9	Me gustan las actividades que se focalizan en la gramática y la comunicación simultáneamente.	0	0	15,4	30,8	53,8
11	Me ayuda cuando el docente enseña gramática mientras leemos un texto.	3,8	3,8	15,4	26,9	50
13	Puedo aprender la gramática mientras leo un texto o escucho un audio.	19,2	11,5	38,5	11,5	19,2
14	Me gusta que el docente corrija mis errores mientras estoy realizando actividades comunicativas.	0	0	0	19,2	80,8
16	Me gusta la enseñanza de la gramática durante las actividades comunicativas.	3,8	7,7	7,7	19,2	61,5
18	Me gusta aprender la gramática mientras trabajo sobre diferentes	0	0	3,8	19,2	76,9

	habilidades (escritura, lectura, habla, escucha) y actividades.					
21	Me gustan las actividades comunicativas que incluyen enseñanza de la gramática.	0	0	11,5	19,2	69,2
23	Me gusta aprender la gramática durante las actividades de habla (<i>speaking</i>), escritura (<i>writing</i>), lectura (<i>reading</i>) o escucha (<i>listening</i>).	3,8	7,7	7,7	19,2	61,5

Tabla 1: Enunciados y porcentajes sobre EGI (preferencias de estudiantes).

EGI – ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA de manera INTEGRADA						
Preferencias de Docentes						
#	ENUNCIADO	1 %	2 %	3 %	4 %	No sé
1	Participating in meaning-based activities that include attention to grammar is the best way for students to develop their grammatical knowledge.	0	6,3	31,3	62,5	0
2	I prefer teaching grammar as part of meaning-based activities.	0	3,1	31,3	65,6	0
4	When students learn grammar in a meaning-based context, they will be able to successfully express their meaning.	0	9,4	37,5	37,5	15,6
5	Students learn grammar more successfully if it is presented within context.	3,1	0	18,8	78,1	0
6	The most effective way to teach a new structure is to present it within a meaning-based context.	0	3,1	9,4	78,1	9,4
11	Separate treatment of grammar fails to develop language knowledge which students can use outside the classroom.	12,5	21,9	15,6	37,5	12,5
13	Students' grammatical mistakes should be corrected during communicative activities.	25	34,4	28,1	6,3	6,3
15	Teaching grammar in a meaning-based activity is my preferred way to teach.	3,1	0	40,6	56,3	0

17	I prefer lessons that teach communication and grammar at the same time.	0	0	25	75	0
20	Doing meaning-based activities that include attention to grammar is the best way to learn to use English more accurately.	0	0	43,8	56,3	0
22	Grammar is best taught through activities which focus on meaning.	0	0	37,5	56,3	6,3

Tabla 2: Enunciados y porcentajes sobre EGI (preferencias de docentes).

EGA – ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA de manera AISLADA						
Preferencias de Estudiantes						
#	ENUNCIADO	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %
2	Me gusta estudiar la gramática antes de ponerla en uso.	3,8	0	15,4	19,2	61,5
5	Me gustan las lecciones de clase que se focalizan solamente en la enseñanza de la gramática.	0	7,7	15,4	11,5	65,4
6	Me gusta la enseñanza de la gramática antes, no durante, las actividades comunicativas.	15,4	15,4	19,2	19,2	30,8
8	Me resulta difícil aprender la gramática a través de la lectura (<i>reading</i>) o la escucha (<i>listening</i>).	30,8	19,2	19,2	23,1	7,7
10	Mi inglés mejorará si estudio la gramática separadamente de las actividades comunicativas.	26,9	34,6	11,5	7,7	19,2
12	Me gusta aprender las reglas gramaticales primero y luego hacer actividades comunicativas.	0	3,8	15,4	19,2	61,5
15	Me gusta aprender la gramática separadamente de las actividades comunicativas.	30,8	26,9	15,4	7,7	19,2
17	La mejor manera de usar el inglés de forma precisa es realizando ejercicios de gramática.	0	0	19,2	26,9	53,8
19	La gramática se debería enseñar separadamente de las actividades comunicativas.	46,2	23,2	15,4	3,8	11,5

20	Antes de leer un texto, me gusta estudiar la gramática utilizada en él.	11,5	26,9	26,9	15,4	19,2
22	Me ayuda estudiar la gramática separadamente de las actividades comunicativas.	15,4	7,7	19,2	15,4	42,3
24	Me gusta la enseñanza de la gramática después, no durante, las actividades comunicativas.	42,3	23,1	19,2	11,5	3,8

Tabla 3: Enunciados y porcentajes sobre EGA (preferencias de estudiantes).

EGA – ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA de manera AISLADA						
Preferencias de Docentes						
#	ENUNCIADO	1 %	2 %	3 %	4 %	No sé
3	Teaching structures only through meaning-based activities can limit students' grammatical accuracy outside the classroom.	25	28,1	15,6	6,3	25
7	Doing exercises that focus exclusively on individual structures is the best way for students to develop their grammatical knowledge.	18,8	50	18,8	3,1	9,4
8	Learners will be able to communicate accurately only if they learn grammar separately from meaning-based activities.	81,3	18,8	0	0	0
9	I prefer lessons that teach grammar separately from communication.	84,4	15,6	0	0	0
10	Students learn grammar more successfully if it is separated from context.	84,4	15,6	0	0	0
12	I prefer teaching grammar separately from meaning-based activities.	75	15,6	9,4	0	0
14	Grammar is best taught through exercises which focus on individual structures.	21,9	46,9	21,9	3,1	6,3
16	Doing exercises that focus on individual structures is the best way to learn to use English.	40,6	43,8	3,1	0	12,5
18	The most effective way to teach a new structure is to present the grammar rule before a communication activity.	46,9	34,4	6,3	3,1	9,4

19	Grammar should be taught separately from communication activities.	62,5	25	9,4	0	3,1
21	The best time to correct students' grammatical mistakes is after, not during, communication activities.	0	9,4	53,1	34,4	3,1

Tabla 4: Enunciados y porcentajes sobre EGA (preferencias de docentes).

Otro enunciado que mostró discrepancia de opiniones fue el que buscaba saber si se prefiere estudiar/enseñar la gramática antes de realizar las actividades comunicativas (Tabla 4, enunciado #12 y Tabla 5, enunciado #18). En este caso, el 81% de los docentes estuvo en desacuerdo. Esta preferencia podría basarse en el hecho de que todos los profesores encuestados fueron entrenados en la práctica docente con el enfoque comunicativo, el cual tiende a enfatizar la comunicación y fluidez más que la enseñanza de reglas gramaticales, y de enseñarse la gramática explícitamente bajo este enfoque, esto ocurrirá luego de la práctica comunicativa, no antes. Sin embargo, los estudiantes estuvieron en un 81% de acuerdo con este enunciado, es decir, prefieren estudiar la gramática antes de la práctica comunicativa. Uno de ellos opinó lo siguiente en la pregunta abierta: “considero que he aprendido con más facilidad la gramática del idioma poniendo mi atención exclusivamente en ella y posteriormente en actividades comunicativas. Tiendo a confundirme y cometer errores si intento poner en práctica algo que no he estudiado en profundidad anteriormente”.

En el enunciado que expresaba que los ejercicios aislados de la gramática mejoran la precisión lingüística a la hora de usar el inglés (Tabla 4, enunciado #17 y Tabla 5, enunciado #16), el 80,7% de los estudiantes dijo estar de acuerdo mientras que el 84,4% de los profesores estuvo en desacuerdo. Esta discrepancia puede basarse en el mito popular entre los estudiantes de L2 de que la gramática es el componente fundamental de una lengua, tal vez como resultado de años de aprendizaje con programas de estudio y métodos de evaluación que priorizan su importancia (Schulz 1996).

Por último, en el enunciado del grupo EGA que expresa preferencia por las clases que se focalizan en la enseñanza de la gramática (Tabla 4, enunciado #5 y Tabla 5, enunciado #9), los estudiantes estuvieron en un 77% de acuerdo mientras que los docentes estuvieron en un 100% en desacuerdo. Esta discrepancia

parecería derribar la creencia entre algunos docentes de que a los estudiantes no les gusta la gramática y, en consecuencia, muchos instructores evitan enseñarla explícitamente por temor a perder el interés del estudiantado.

La última pregunta investigativa buscaba saber en qué medida las percepciones de estudiantes y docentes se corresponden con la bibliografía existente sobre cuándo enseñar la gramática en ILE en una secuencia áulica. Por un lado, de los resultados obtenidos se observa que las preferencias expresadas se condicen con la teoría de adquisición y aprendizaje de Krashen (1981, 1992), la cual adhiere a la enseñanza de la gramática de forma contextualizada en situaciones significativas. Además, hacen eco de la teoría de la lingüística cognitiva, la cual entiende a la gramática como un sistema que genera significado y no como una simple taxonomía de reglas gramaticales abstractas. Esta forma de entender la gramática quedó plasmada, por ejemplo, en la opinión de uno de los docentes en la pregunta abierta: “enseño la gramática porque quiero que mis estudiantes se comuniquen precisa y efectivamente. La gramática tiene sentido cuando se la usa para comunicar ideas, por lo tanto, desde mi perspectiva, la gramática es comunicación. No veo a la gramática y la comunicación como dos aspectos separados” (mi traducción). En estas palabras resuena la concepción de Halliday y Matthiessen (2014) sobre la gramática como un “recurso para construir significado y una importante herramienta a través de la cual los estudiantes pueden ‘ver’ cómo se construyen los significados” [mi traducción] (Mayhill 2018:18).

Por otro lado, los resultados obtenidos aquí reflejan aquellos alcanzados en otras investigaciones en cuanto a la preferencia tanto de estudiantes como de docentes por EGI en lugar de EGA (Songhori 2012; Elgün-Gündüz *et al.* 2012; Valeo y Spada 2016). Además, al igual que en esas investigaciones, tanto estudiantes como docentes resaltaron ciertos beneficios de EGA, siendo los estudiantes quienes se manifestaron más abiertos a este enfoque que los profesores. En tal sentido, cabe destacar la opinión de uno de los docentes: “no es un método u otro. Se pueden combinar ambos de una manera efectiva para lograr mejores resultados”. Esta opinión hace eco de otros estudios que concluyen que la enseñanza implícita y la explícita no son enfoques mutuamente excluyentes sino que ambos pueden

favorecer al aprendizaje de la L2 según los objetivos de enseñanza, los materiales de estudio, los estadios de aprendizaje y el contexto general de los estudiantes (Spada y Lightbown 2008; Ling 2015). Al igual que Burns (2011), otras opiniones expresadas por los profesores en la pregunta abierta resaltan la importancia de tomar en cuenta las necesidades de un grupo particular de estudiantes a la hora de determinar cuándo y cómo enseñar la gramática. Uno de los docentes dijo que “si bien prefiero la instrucción integrada, creo fervientemente que todo depende del contexto de enseñanza, es decir, las preferencias de mis estudiantes, sus necesidades, su edad, etc.”. Aun otro expresó que “en algunos casos, estar de acuerdo o en desacuerdo con algunos de estos enunciados depende de la estructura que esté enseñando”.

5. Conclusiones e implicancias pedagógicas

Los resultados permiten llegar a diversas conclusiones. Tanto estudiantes como docentes coinciden en que prefieren EGI por sobre EGA. Sin embargo, ambos grupos resaltan el valor de EGA, la cual puede ser beneficiosa según el contexto de enseñanza y el tipo de estructura a enseñar. La combinación de EGI y EGA en la clase de L2 podría ser beneficiosa en el aprendizaje y la enseñanza de la gramática de acuerdo con los estudiantes y profesores encuestados en este estudio.

También se concluye que existen ciertas discrepancias entre las percepciones de estudiantes y docentes respecto de cuándo es mejor focalizarse en la gramática. Esta conclusión lleva a un replanteamiento sobre las preconcepciones teórico-metodológicas que informan la toma de decisiones pedagógicas por parte de los docentes sobre la enseñanza de la L2 y sobre las preconcepciones, en ciertas ocasiones erróneas, de nuestros estudiantes sobre cómo entienden la relevancia de la gramática y cuándo consideran que es mejor aprenderla. Si bien muchas decisiones pedagógicas de los docentes sobre la enseñanza de la gramática se basan en supuestos acertados desde el punto de vista empírico y/o teórico, estas no necesariamente coinciden con las preferencias de los estudiantes, las cuales, a su vez, en ocasiones pueden estar basadas en supuestos desacertados.

Los resultados obtenidos también indicarían que los profesores de L2 frecuentemente basan sus percepciones en la propia experiencia

docente y en las políticas educativas que, hoy por hoy, promueven el método comunicativo por encima de otros, pero, como resalta Burns (2011) los docentes no siempre se cuestionan sobre los constructos a partir de los cuales se establecen tales políticas. Si bien no existe evidencia empírica concluyente que descarte la enseñanza explícita y aislada de la gramática, se infiere de los resultados alcanzados una tácita aceptación entre los docentes del método comunicativo y, en consecuencia, de EGI, y se minimizan las potenciales ventajas de EGA.

Otra conclusión que se desprende de este estudio es que la gramática hoy goza de una mayor popularidad entre estudiantes y docentes a la hora de aprender o enseñar una lengua extranjera que en años anteriores, cuando fue abandonada en pos de la comunicación y transmisión de un mensaje. En la actualidad, se entiende que la gramática es un aspecto fundamental más de la lengua y que debe tener su espacio en la clase de L2.

Por último, cabe recalcar que si lo que buscamos como docentes es ayudar a nuestros estudiantes a aprender de forma más efectiva, es fundamental conocer no sólo cuáles son nuestras prácticas docentes sino además conocer sobre qué constructos las basamos a la hora de tomar decisiones pedagógicas y metodológicas sobre el aprendizaje y enseñanza de una L2.

Los estudios que indagan en las percepciones de los participantes en el proceso de aprendizaje y enseñanza (estudiantes y docentes) posibilitan obtener un conocimiento más acabado para desarrollar la práctica docente a conciencia. El llevar a cabo investigaciones dentro de nuestras clases de L2 con nuestros propios estudiantes enriquece la experiencia áulica porque permite realizar ajustes que se acomoden mejor a las necesidades académicas e intereses de un grupo determinado de estudiantes. A su vez, ponen en evidencia potenciales discrepancias entre estudiantes y docentes sobre las formas de pensar la gramática, lo que puede ser perjudicial para el aprendizaje (Schulz 2001). Por lo tanto, es de extrema necesidad que los docentes informen a sus estudiantes sobre las teorías y evidencia empírica que apoyan sus decisiones pedagógicas y/o descartan preconceptos errados. Esto contribuiría a lograr un proceso de aprendizaje más adecuado y fructífero.

6. Limitaciones

La presente investigación se basó en las encuestas tal como fueron desarrolladas por las autoras Valeo y Spada (2016). Para medir las percepciones de los estudiantes, las autoras establecieron una escala de 5 puntos, mientras que para medir las percepciones de los docentes, utilizaron una escala de 4 puntos más una quinta opción "no sé". Debido a esta diferencia en las escalas de valoración, el análisis de las respuestas de ambos grupos podría no arrojar resultados estadísticamente comparables en la presente investigación.

Referencias

- Barnard, R., & Scampton, D. (2008). Teaching grammar: A survey of EAP teachers in New Zealand. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 14(2), pp. 59-82.
- Başöz, T. (2014). Through the eyes of prospective teachers of English: Explicit or implicit grammar instruction? *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 158, pp. 377–382.
- Burns, A. (2011). Grammar and communicative language teaching: Why, when and how to teach it. *English Language Teaching Practice in Asia*, pp. 75-85.
- Celce Murcia, M. (1991). Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 25(3), pp. 459-80.
- Elgün-Günduz, Z., Ackan, S., & Bayyurt, Y. (2012). Isolated form-focused instruction and integrated form-focused instruction in primary school English classrooms in Turkey. *Language, Culture and Curriculum*, 25(2), pp. 157-71.
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8(1), pp. 1-11.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. New York: Routledge.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1992). Formal grammar instruction: Another educator comments. *TESOL Quarterly*, 26(2), pp. 409-11.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive Grammar - A Basic Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Ling Z. (2015). Explicit grammar and implicit grammar teaching for English major students in university. *Sino-US English Teaching*, 12(8), pp. 556-60.
- Long, M. H. (1998). Focus on form in task-based language teaching. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 16(2), pp. 35-49.
- López Casoli, M. (2021). ¿Cuándo enseñar la gramática? Percepciones de estudiantes de profesorado de inglés como lengua extranjera. *UCMAULE*, 61, pp. 53-74.

- Macaro, E., & Masterman, L. (2006). Does intensive explicit grammar instruction make all the difference? *Language Teaching Research*, 10(3), pp. 297-327.
- Mayhill, D. (2018). Grammar as a meaning-making resource for improving writing. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18(3), pp. 1-21.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), pp. 417-528.
- Park, H. (2010). *Teachers' and learners' preferences for error correction* (unpublished Master's thesis). Sacramento: California State University.
- Savignon, S. J. (2002). Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice. En S. J. Savignon (Ed.), *Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education* (pp. 1-28). New Haven: Yale University Press.
- Schulz, R. (1996). Focus on Form in the Foreign Language Classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals*, 29(3), pp. 343-364.
- Schulz, R. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar teaching and corrective feedback: USA–Colombia. *Modern Language Journal*, 85(2), pp. 244–258.
- Songhori, M. H. (2012). Exploring the congruence between teachers' and students' preferences for form-focused instruction: Isolated or integrated? *Asian EFL Journal*, 61, pp. 4-23.
- Spada, N., & Lightbown, P. M. (2008). Form-focused instruction: Isolated or integrated? *TESOL Quarterly*, 42(2), pp. 181-207.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), pp. 327-369.
- Valeo, A., & Spada, N. (2016). Is there a better time to focus on form? Teacher and learner views. *TESOL Quarterly*, 50(2), pp. 314-339.
- Weaver, C., McNally, C., & Moerman, S. (2001). To grammar or not to grammar? That is *not* the question! *Voices from the Middle*, 8(3), pp. 17-33.

Apéndice 1²⁷ (Cuestionario para estudiantes)

(Solo a modo de orientación, se marcó aquí con un asterisco [*] los enunciados que reflejan un enfoque integrado de la gramática (EGI); los restantes reflejan un enfoque aislado (EGA). Al momento de encuestar a los estudiantes, no se realizó dicha distinción entre un enunciado u otro).

²⁷ Cuestionarios originales: Valeo, A., & Spada, N. (2016). Is there a better time to focus on form? Teacher and learner views. *TESOL Quarterly* 50(2), 314-339.

Determine en qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo 1 "totalmente en desacuerdo" y 5 "totalmente de acuerdo":

- 1- La gramática se debería enseñar durante las actividades comunicativas.*
- 2- Me gusta estudiar la gramática antes de ponerla en uso.
- 3- Me gusta aprender la gramática a través de la comunicación.*
- 4- Puedo aprender la gramática durante las actividades de lecto-comprensión (*reading*) u orales (*speaking*).*
- 5- Me gustan las lecciones de clase que se focalizan solamente en la enseñanza de la gramática.
- 6- Me gusta la enseñanza de la gramática antes, no durante, las actividades comunicativas.
- 7- Mi gramática mejora cuando realizo actividades comunicativas.*
- 8- Me resulta difícil aprender la gramática a través de la lectura (*reading*) o la escucha (*listening*).
- 9- Me gustan las actividades que se focalizan en la gramática y la comunicación simultáneamente.*
- 10- Mi inglés mejorará si estudio la gramática separadamente de las actividades comunicativas.
- 11- Me ayuda cuando el docente enseña gramática mientras leemos un texto.*
- 12- Me gusta aprender las reglas gramaticales primero y luego hacer actividades comunicativas.
- 13- Puedo aprender la gramática mientras leo un texto o escucho un audio.*
- 14- Me gusta que el docente corrija mis errores mientras estoy realizando actividades comunicativas.*
- 15- Me gusta aprender la gramática separadamente de las actividades comunicativas.
- 16- Me gusta la enseñanza de la gramática durante las actividades comunicativas.*
- 17- La mejor manera de usar el inglés de forma precisa es realizando ejercicios de gramática.
- 18- Me gusta aprender la gramática mientras trabajo sobre diferentes habilidades (escritura, lectura, habla, escucha) y actividades.*

- 19- La gramática se debería enseñar separadamente de las actividades comunicativas.
- 20- Antes de leer un texto, me gusta estudiar la gramática utilizada en él.
- 21- Me gustan las actividades comunicativas que incluyen enseñanza de la gramática.*
- 22- Me resulta de ayuda estudiar la gramática separadamente de las actividades comunicativas.
- 23- Me gusta aprender la gramática durante las actividades de habla (*speaking*), escritura (*writing*), lectura (*reading*) o escucha (*listening*).*
- 24- Me gusta la enseñanza de la gramática después, no durante, las actividades comunicativas.
- 25- Agregue cualquier comentario que desee sobre su opinión respecto de la enseñanza y aprendizaje de la gramática.

Apéndice 2 (Cuestionario para docentes)

(Solo a modo de orientación, se marcó aquí con un asterisco [*] los enunciados que reflejan un enfoque integrado de la gramática (EGI); los restantes reflejan un enfoque aislado (EGA). Al momento de encuestar a los docentes, no se realizó dicha distinción entre un enunciado u otro).

Indicate how much you agree with the following statements (1: totally disagree and 4 completely agree) or Not sure:

- 1- Participating in meaning-based activities that include attention to grammar is the best way for students to develop their grammatical knowledge.*
- 2- I prefer teaching grammar as part of meaning-based activities.*
- 3- Teaching structures only through meaning-based activities can limit students' grammatical accuracy outside the classroom.
- 4- When students learn grammar in a meaning-based context, they will be able to successfully express their meaning.*
- 5- Students learn grammar more successfully if it is presented within context.*
- 6- The most effective way to teach a new structure is to present it within a meaning-based context.*

- 7- Doing exercises that focus exclusively on individual structures is the best way for students to develop their grammatical knowledge.
- 8- Learners will be able to communicate accurately only if they learn grammar separately from meaning-based activities.
- 9- I prefer lessons that teach grammar separately from communication.
- 10- Students learn grammar more successfully if it is presented from context.
- 11- Separate treatment of grammar fails to develop language which students can use outside the classroom.*
- 12- I prefer teaching grammar separately from meaning-based activities.
- 13- Students' grammatical mistakes should be corrected during communicative activities.*
- 14- Grammar is best taught through exercises which focus on individual structures.
- 15- Teaching grammar in a meaning-based context is my preferred way to teach.*
- 16- Doing exercises that focus on individual structures is the best way to learn to use English more accurately.
- 17- I prefer lessons that teach communication and grammar at the same time.*
- 18- The most effective way to teach a new structure is to present the grammar rule before a communication activity.
- 19- Grammar should be taught separately from communicative activities.
- 20- Doing meaning-based activities that include attention to grammar is the best way to learn to use English more accurately.*
- 21- The best time to correct students' grammatical mistakes is after, not during, communicative activities.
- 22- Grammar is best taught through activities which focus on meaning.*
- 23- Please, add any comments you would like regarding your teaching preferences for Integrated and Isolated Form-Focused Instruction.

Mapuche songs from the Lake Region as plausible means for intercultural education

José María Gil

CONICET – Universidad Nacional de Mar del Plata

Herminia Navarro Hartmann

Universidad Nacional de La Plata

Abstract

On the basis of the analysis of four different Mapuche songs from the Patagonian Lake Region (Argentina), we aim at establishing some conceptual connections with various cultural productions that may be accessible (or at least recognizable) to Spanish speakers. Specifically, a series of conceptual links between the following pairs are exhibited: (1) a song about a clay vessel and a fragment of an iconic film from the nineties, (2) a song about a concrete locality and a Borges sonnet, (3) a Mapuche children's song and another children's song that had international repercussions, and (4) a farewell Mapuche song and a famous popular song in a highly melodramatic register. The discourse analysis of the four examples of Mapuche songs allows us to show not only how primary orality is still valid both in Mapuche language and culture, but it also allows us to understand that such songs admit varied and rich interpretations within the framework of a certain worldview. In addition, the recognition of these connections also makes it possible to show that Mapuche songs are valuable resources to start thinking about intercultural education, especially in areas where Mapuche is a language that is in permanent contact with Spanish. Within this framework, this work counts as a modest but significant contribution to intercultural dialogue and mutual understanding, without any kind of vain, unfair and, above all, unnecessary hierarchies.

Keywords: Mapuche; Spanish; songs; literature; intercultural education

1. Introduction

Mapuche is a pre-Hispanic Indo-American language. Obviously, it is a language in the full sense of the word, as developed and complex as the classical languages or as the best-known or most prestigious Indo-European languages. The Mapuche linguistic system has, of course, the levels of phonology, lexicon, grammar, and meanings. And it is well known that such a system allows its speakers to

communicate effectively and express themselves creatively (Croese 1980; Catrileo 1995; Zúñiga 2006; Merino 2007; Zúñiga & Olate 2017).

A salient characteristic of Mapuche is that the fundamental mode of communication continues to be “primary orality” (Zumthor 1991). For this reason, there is no written Mapuche poetry analogous to traditional Spanish or English poetry. However, there are identifiable and classifiable discursive genres. One of them is the *ül*, i.e., the spontaneous Mapuche song (Aguirre Aguilera 1980; Navarro Hartmann 2010; Painequeo Paillán 2012; Painequeo Paillán and Quintrileo Llancao 2015; Painequeo Paillán *et al.* 2022).

Indeed, *ül* has been a constitutive part of Mapuche culture since its origins and it can still be listened to and enjoyed today. The linguistic and cultural importance of *ül* is so remarkable that it not only entails updating and renewing the texts that are transmitted orally, but also updating and renewing the linguistic system itself (Painequeo Paillán 2000:146).

The proposal that is developed here aims at fulfilling three closely related objectives:

1. To show, by means of representative examples, how primary orality is still valid both in Mapuche language and culture.
2. To understand how the *ül* admits varied and rich interpretations within the framework of the Mapuche worldview.
3. To establish connections between recognizable meanings in the interpretations of *ül* and recognizable meanings in the interpretations of various productions of Western culture.

We understand that the fulfillment of these three objectives can be a modest but still significant contribution to intercultural dialogue and mutual understanding, without any kind of vain, unfair and, above all, useless hierarchical differences. Intercultural dialogue is an issue of remarkable importance in order to consolidate the equality and freedom of all individuals and, with it, in order to break down barriers and prejudices against vulnerable populations, among which the aboriginal peoples are included (Loncón *et al.* 1997; Marimán 2008; Michaud Maturana 2015; Bengoa 2016; Loncón *et al.* 2016).

2. Analyses of Mapuche songs

In this section, we will consider four examples of *ül* from the Lake Region of Argentinean Patagonia in the following order.

- i. a song about a clay vessel;
- ii. a song referred to a particular locality;
- iii. a children's song;
- iv. a farewell song.

2.1. *Metawe, clay vessel*

This song about a clay pot was created, or re-created, by Olga Huenaihueon on the basis of the stories of old Mapuche women. These stories describe the pottery of the original inhabitants of the Province of Neuquén, in Argentina, especially in the Zapala area, a town whose name derives precisely from the Mapuche word *chapaz*: "clay".

The text that follows is an *ülkantun*, i.e., a song of everyday life, whereas Mrs. Olga Huenaihueon is the *ülkantunfe*, i.e., the singer. This *ül* evokes the value of the pieces, materials and colors used in the manufacture of vessels. Precisely the *metawe*/vessel can be interpreted as a symbol of the identity of the Mapuche people because there are traces of their ancestors on it. This *ül* is available in the following link: <https://www.youtube.com/watch?v=b7Ms25NHQus>.

Metawe

*Chapaz, chapazkantuken.
Fentrenkomeu.
Chapazkantuken.
Zeumaketrufken,
metawew.
Trufken rag meu,
chapazkantuken,
inche, welümüleykelügtrufken,
ka müley rag trufken,
zeumapeinmetawe.
Chapaz, chapazkantuken.*

Clay vessel

Mud. I knead mud.
 Too much water around.
 I knead mud.
 I prepare ash and sand
 for the vessels.
 In the land of chalky ash
 I knead mud.
 But there is red ash.
 And there is clay soil.
 I prepare pots.
 Mud, I knead mud.

Pottery was not only an eminently feminine activity for the Mapuche people, but it also had a symbolic dimension which was very strongly linked to the social functions assigned to women. For example, a newborn girl received a vessel called a *ketrumetawe* as a gift.

In the nubility rite known as *katan pilun*, the girl's ears were pierced and, in addition to the earrings, she was given a vessel with rounded and feminine shapes.

A third vessel accompanied the woman at her wedding, when she moved from her father's house to that of her spouse.

Special vessels were prepared for pregnant women. Such vessels were veiled by the moon and placed on the belly. They were a small *metawe* with a neck in the shape of a bird's beak, that is, a *pichiiushuiñmetawe*. This vessel should protect the fetus, the child and the mother.

In the Mapuche tradition, women were commonly buried with their *metawe*, some of which were purposely broken to evoke that the clay and the mud taken from the earth/*mapu* returned to its origin.

The relationship between pottery and Mapuche femininity is not only powerful, but also seems inescapable. The etymology of the word *metawe*/"vessel" also favors the construction of connections between pottery and femininity. Indeed, the word *metawe* is made up of *metan*/"to take in arms" and *we*/"of the place". In etymological terms, the potter or *metawefe* takes the clay of *mapu*/"mother earth" in her arms.

The *ül* presented here has several words that refer to materials taken from the earth to make vessels. They are *chaz*/"mud", *rag*/"clay", *trufken*/"ash" or "volcanic sand". Other materials were added to these fundamental components. All of them participated in color, texture or density: ground bones, blood, animal dung, twigs and leaves.

Among the Mapuche people, pottery was considered an exclusive practice of "good" or "no-harmful" people. In a way that is comparable to that of the Quechua and Aymara Andean cultures, pottery was intended for initiates on a spiritual path that somehow turned them into community guides.

Mr. Wenceslao Calfuqueo, a former resident of the Aucapan Mapuche community and an expert potter, made manifest (during an interview) that the *metawefe* ("potter") was chosen by the elders. The *metawefe* had to be a reflective, analytical, patient person, capable of controlling anger when the pieces did not go well. According to his story, the potter also had to deeply respect the earth, from which the raw material was extracted (personal communication with Herminia Navarro Hartmann).

The melody of the song seems to reinforce its expressiveness. It begins with a staccato followed by a descending glissando and the intensity of the melody is soft. Jumps, intervals and notes that are repeated to evoke precisely the repetitions at the lexical level are appreciated. On the vocal plane, the externation stands out because of the mode of voice emission, especially due to the strong expressiveness of the breaks.

At the level of meaning there may be, among many, two interpretations that are worth rescuing here.

One of them has to do with the care of traditions. Although the *ül* is not an instructive for making pots, it does give an account of some basic procedures for that purpose, such as *chapazkan*/"I knead mud" or *zeumaketruufken*/"I prepare ashen sand". On the other hand, the reference to the materials used to make the vessel, for example *chapaz*/"mud", also counts as an evocation of the symbols of the culture. In other words, the word *chapaz* obviously represents mud but it also alludes to nature and interaction with it. In this same line, the sequence *welumüleykeligtrufken*/"there is red ash" can also be interpreted as the blood spilled by the ancestors. The animal blood

that is actually used to dye the clay is also connected to the blood of those who came before the potter and the singer.

Another interpretation that could be considered here is that of the manufacture of clay vessels as the metaphor of love from the woman's point of view. The woman is the one who may control the act of loving. She is the one who prepares the scenario, the one who is aware of how imperative slowness and softness are for everything to go well. The two interpretations of the song "Metawe" have to do, ultimately, with patience and delight.

2.2. *Iapinilke Mapu, Iapinilke Land*

Various types of *ül* have been distinguished and, consequently, the treatment of highly varied topics (Aguierre Aguilera 1980; Navarro Hartmann 2010). The *ül* that is considered in this section is a courtship song in which a man speaks to a woman. It should be noted that the word *lagmen* means "sister" but within this context it can be interpreted as "darling", "girlfriend", or "beloved". The title of the song refers to the locality of Iapinilke. This song can be listened to at the following link, performed by Beatriz Pichi Melen: <https://www.youtube.com/watch?v=QrJ-IHxLdWY>.

Iapinilkemapu

*Iapinilkemapu,
Iankënaumekei,
fëtaketranko,
trëkentrekenlumeu;
liukonmekei.
Fei no inchiú,
lamngen.
Chazi ngefeliu,
Patrontukungeliu,
wazküwazküngëchi ko meu,
liukonfemaiu.
Asukurangeliiu,
tukungeliuarrekofën mu
llüwafeiu, lamngen.*

Iapinilke Land

Iapinilke Land
 It is falling
 a lot of thick hail
 in the dry lagoons.
 It melts.
 This is not the case with (the two of) us, sister
 If we were made of salt,
 if we were a handful of salt
 in boiling water,
 we would melt.
 If we were sugar
 and we threw ourselves in hot water,
 we would melt, sister!

The *ül* is not reduced to the description or the evocation of a certain place, in this case Iapinilke. At the beginning, strong visual images are presented: hail fall on the dry lagoons, dissolution of the small hail balls.

There is an abrupt passage from these “objective” images, on the outside world, to the subjective world of feelings. It is interesting how hail gives rise to reflection on feelings and personal ties: *liukonmekei, fei no inchiú, lamngen* / “The hail melts, but we don't”.

The contemplation of the external world promotes the contemplation of the internal world. There is a contrast between the forceful hail, which is diluted, and the promise of love, which does not dissolve at all. After all, as the *ül* suggests, the man and the woman are not made of salt neither of sugar. For this reason, the condition of the potential lovers and the bond between them will not be diluted, as the hail that falls on the dry lagoons does melt.

It is also interesting that the image of the “dry lagoons”/ *fëtaketranko* suggests the emergence of a metaphor in the mind of the reader, perhaps that of a lagoon always full of fresh and crystalline water, which evokes the purity and the indissolubility of the love that the *ülkantufe* / “singer” feels.

2.3. *Pichikecheñiülkantun, children's game*

This third example is a round for children, in which children precisely are invited to join the game through questions and answers, with onomatopoeia that refer to the sounds made by various animals.

Pichikecheñiülkantun

*Inche kakaraken
Eimikai?
Inchekukaupiken
Eimikai?
Inche, nüküf piken,
nüküf piken
Eimi kay?
Inche kill killpiken
Eimi kai?
Inche kokoripiken
Eimi kai?
Inchewak wakpiken
Eimi kai?
Inchegaikantuken
Plalkantun.*

Children's game

I do as the rooster.
And you?
I do as the chucao.
And you?
I say "shhhshhh"
like the owl
And you?
I do as the chuncho.
And you?
I do as the chicken hunter.
And you?
I say "wakwak" like the fox.
And you?

I neigh like the horse.
And I gallop with it.

Animal imitation is a very old form of “estrangement” in the traditional Schklovky’s sense (Dorsey 1993). People play to feel like others, in this case, as a rooster, as an owl, as a fox... This is a cumulative song, one of those that abound in the oral tradition of many cultures around the world. If the structure of the song is preserved, more verses or stanzas can be added. In this way, a child can say *inchechigaikantukenplalkan-tun!* “I neigh like the horse and gallop with it” and can also imitate the trot of the animal.

It should be noted that *kilkil* is a small daytime bird, also called *chuncho*. For its part, *kokori* or *okori* is a bird known as a “chicken hunter” or *peuco*; it is a daytime bird of prey similar to the hawk. The fox is symbolized by its onomatopoeia: *wakwak*, and the owl, by the verb to shut up with onomatopoeic value: *nükuf*. This expression can be translated with the English onomatopoeia *shh!* This particular case of iconicity of the language is interesting because the verb *nükuf* /’to say shh’ evokes the sound of the owl, as if the bird were dedicated to imposing silence.

Of course, the imitations of the sounds of the natural world are not tied to the supposed origin of language. For example, Sapir has pointed out more than one hundred years ago that, for example, the languages of the North American aborigines are not particularly noted for the abundance of imitative words such as onomatopoeia or interjections, while Indo-European languages such as German or English count with numerous imitative expressions.

Children’s games are of great importance in Mapuche culture. The HuiñoiTaiñFolil cultural group has compiled an important enumeration. Some examples that are still valid today are the *choyke* dance, the eat-everything, the hiding of garments, the figures with wool or *k’zetun*, exercises with bow and arrow, combat simulations with spears, the search for the fox, the stone monster or *kollong* (Álvarez 1954; Fernández 1989).

In musical terms, this children’s song is rhythmic in nature, with a great percussive movement at the beginning and a final glissando. It

may directly evoke a child's game because of its freshness and vitality, which invite the typically intense body movement of children.

2.4. *Chaliwedan, Goodbye*

The fourth example is a song sung by Don José Cayunao, a resident of the zone of Nahuel Mapi. This is a typical example of what can be called "hummed poetry" in Mapuche culture. There is no systematized metric here, both the plot and the diction have an incidence in the development of the song; nor is there a need for a uniform rhythm.

The cadence is supported by the beat, in which the stressed syllables coincide with the grave syllables. In Mapuche, the prosodic value of the syllables fluctuates. Indeed, the syllables can be accented, weak or ambiguous, and this characteristic enables the adaptation to the beat of the songs.

Chaliwedan

*Fentepanfentepuy
ñingüllatupan.
Amutuan.
Pelomtunngelei ga.
Ngelaiküyen ga.
Fachantupuyñiülkantun.
Amun rüpileton.
Peukalleal, lamngen.
Lamngentu, pueltumapu.
Küpanlamngen, poietupapeyu.
Ina rüpinlepanfachantu.
Trauletuyu, lamngen.
Futapraiypüllü, lamngen.*

Goodbye

So far I come
to share my pleas.
I'm leaving.
There is no more daylight.

And there is no moon.
 The day is over and I will not share my song anymore
 I will go my way.
 Good night, sister,
 little sister from the land of the east.
 I came, sister, to entertain us.
 Today I will go my way.
 We have been together, sister.
 Our spirits have been lifted, sister.

Due to its theme, the composition evokes the “Argentinean style songs”. These “Argentinean ballads”, which stand out for their nostalgic tone, were generally sung by travelers who had crossed the border from Chile to the east in search of new experiences, better “pega” (*work*) or some love. It is a men’s song, lyrical or elegiac, commonly called *ngënëüün*. According to Mrs. Olga Huenaihuén, a fairer denomination would be *weñakiünül*, which comes from *weñakiün*/“sadness” or “melancholy”.

They are “romanceadas”, characterized by their nostalgic tone and their melody, which is different for each text. The term “romanceada” (with which these *ülkantun*/“songs” are also named) comes from the testimonies of the first chroniclers. For example, Francisco Núñez de Pineda y Bascuñán (2001[1673]) left the first description of the poetic-musical culture of the Mapuche people:

La española y su hija me cogieron de las manos y llevaron en medio hasta el sitio en donde al son de sus alegres instrumentos bailaban y cantaban, y a su imitación, los que llegamos repetimos un romance que a mi despedida había compuesto (según supe) mi amigo y camarada Quilalebo, en nombre de su hija; que estando de la mano con ella, me dijo haber sido la compostura de la letra suya, porque mi ausencia le era de grande pesar y sentimiento (Fernández 1995:16).

The Spanish woman and her daughter took me by the hand and led me to the place where they danced and sang to the sound of their joyous instruments, and in

their imitation, those of us who arrived repeated a ballad that my friend and comrade Quilalebo had written for my farewell. He had composed it (so I learned) in the name of his daughter, whom he held by the hand. He told me that he had composed the song and created the lyrics because my future absence caused him great sadness.

Thus, it was common for *ülkantun* (Mapuche songs) to be assimilated with the most popular of the Spanish poetic genres: the romance, which formed a fundamental part of the cultural baggage of the conquerors. Núñez de Pineda y Bascuñán also tells how he was received when he arrived at the Mapuche settlement:

Dieron vuelta conmigo los dos acólitos que me tenían en medio...bailando al son de tamboriles, trompetas, flautas y cornetas, y cantando un romance a mi llegada...y puestos los ojos en mí con gran cuidado” (Pérez Bugallo 1993:85).

The two acolytes who had me in the middle turned around with me...dancing to the sound of drums, trumpets, flutes and bugles, and singing a ballad upon my arrival...and they looked at me with great care.

Most likely it was not an *ülkantun*, but a dance song to neutralize the harmful influences of the *winka*/"white people". In any case, the chronicler speaks of "romance" (Navarro Hartmann 2010:8).

In a strict sense, this fourth example is a ballad, not a proper *ülkantun*. The difference lies in the creative process and in the diffusion. On the one hand, the *romanceada* has a vaguely collective and anonymous character and, especially, it is sung in public. It is common for the singer to prepare a staging and for the audience to give an opinion about it. On the other hand, the *ülkantun* belongs to the sphere of the individual and private. It is a song that arises spontaneously during the daily tasks of Mapuche men or women. In fact, women sing it as an accompaniment to their daily activities or sing it to their children as a lullaby.

In this sense, Gregorio Álvarez also differentiates the *ülkantun* from the *romanceadas* or “hummed poetry” because the latter are relatively stable texts learned by heart, while the former are spontaneous and improvised (Álvarez 1992:271).

Olga Huenaihuen states that the singer/*ülkantufehas* to be a person not only with a good ear and a good memory, but also with enough intelligence to incorporate the structural techniques of singing, formulas, and metrical complexities. As Eleodoro Catrileo, a resident of Araucanía, says, “the mind is the best file”. In this sense, Olga points out that she and her siblings heard very different types of *ül* and ballads from a very young age, which is why there have also been mixtures and overlaps.

The musical analysis of this farewell song reveals the presence of ostinatos, repeating rhythmic cells, which constitute a repetitive melody and can evoke some form of emphasis. In relation to this, at a conceptual level the song is a lament that is accentuated by the redundant and stretched notes.

3. Intercultural connections

The discursive and cultural analysis of the four examples provides some account of the conceptual and cultural richness of the Mapuche song. In this section we aim at showing some strong conceptual connections with various cultural productions that may be accessible (or at least recognizable) to Spanish speakers. Specifically, a series of conceptual links between the following pairs will be exhibited:

1. the *ül* of the clay vessel and a fragment of an iconic film from the nineties;
2. the *ül* about Iapinilke and a sonnet written by Borges;
3. the children’s *ül* and another children’s song that had international repercussions;
4. the Mapuche farewell song and a famous popular song in a highly melodramatic register.

3.1. *Metawe and the film Ghost (1990)*

A possibly effective way of highlighting the validity and value of primary orality texts is to exhibit their connections with audiovisual productions of popular culture.

In section 2.1 it was suggested that one of the possible interpretations of the contact with the clay is the evocation of the patient feminine sensuality. This interpretation can be inferred from “The Sect of Phoenix” (by Borges), when it is stated that the “secret rite” is “as delightful as cork or mud” [“es deleitable como el Corcho y el Cieno”] (Borges 1974:324).

The sensuality of dealing with the raw material of the vessel is powerfully exposed in what could be considered the most famous pottery scene in cinema history, in the film *Ghost* (1990), directed by Jerry Zucker and starring Demi Moore, Patrick Swayze and Whoopi Goldberg. The woman is making a vessel and the man starts to look at her (or to admire her). The words about that work and the contact with the vessel become a kind of love game for both of them. This scene from the movie *Ghost* allows us to perhaps visualize what is vaguely suggested in the *ül* “Metawe”. The manipulation of the mud or clay by the woman can evoke the patient sensuality that sometimes happily precedes the act of love. The link to that scene is available here: <https://www.youtube.com/watch?v=d-MxKd1WY2k>.

3.2. *Iapinilke and “The Sea”, by Borges*

Another, and perhaps no less viable, way of assessing primary orality is to show some connection to “prestigious” literary texts. In section 2.2 we saw that the *ül* on Iapinilke Land creatively plays with the transition from the external world to the internal world or, so to speak, from objects to subjectivity. Indeed, the description of the hail that falls on the dry lagoons gives rise to reflection on one's own being. The expression “if we were made of salt” implies that the singer and her potential lover */lamgen* do not give up easily in the face of adversity.

In a comparable way, the sonnet “The Sea”, by Borges (1974:943), can be interpreted in a similar sense. The reflection on what is significant in the outside world promotes reflection on one's own subjectivity.

“El mar”, Jorge Luis Borges

*Antes que el sueño (o el terror) tejiera
mitologías y cosmogonías,
antes que el tiempo se acuñara en días,
el mar, el siempre mar, ya estaba y era.
¿Quién es el mar? ¿Quién es aquel violento
y antiguo ser que roe los pilares
de la tierra y es uno y muchos mares
y abismo y resplandor y azar y viento?
Quien lo mira lo ve por vez primera,
siempre. Con el asombro que las cosas
elementales dejan, las hermosas
tardes, la luna, el fuego de una hoguera.
¿Quién es el mar, quién soy? Lo sabré el día
ulterior que sucede a la agonía*

“The Sea”, by Jorge Luis Borge, translated by Mentz (2020)

Before the dream, or the terror, it interweaves
Mythologies and cosmographies.
Before the time unweaves itself into days,
The sea, always, the always-sea, it was and was.
Who is the sea? Who is the violent
Ancient creature that chews earth’s sandy pillars,
One and many sea-mouths gnawing,
And abyss, and splendor, and chance, and wind?
Who sees it sees it for the first time
Always. With elemental wonders drawn out, sad evenings,
Bright moon, cooled embers from last night’s bonfire on the beach.
Who is the sea? Who am I? I will not know it until
After the last succeeding wave-days and pain.

The third stanza evokes a powerful interaction between the perceiving subject and the perceived object, between any person and the sea. Indeed, every time a person sees the sea, even if this person already knows it, this person experiences the sensation of seeing it for

the first time. After all, elementary things (sunsets, the moon, fire, the sea) never cease to please us.

The last two verses can be interpreted as a synthesis. The question is raised about the identity of the sea and about personal identity. Indeed, asking about the identity of the sea is like asking about one's own identity.

Therefore, the answer offered in the last sentence can be interpreted in at least two ways. The first is that there is no direct answer to the question about the identity of the sea and our own. The other is that after death (“after the last succeeding wave-days and pain”) we enter a dimension in which there is an answer for that and perhaps for everything. Once there we will understand that in reality there is no time, but eternity. We will discover that what from our human consciousness we understand as past, present and future (a successive line) actually occurs and is perceived simultaneously. In death we will learn the happy management of eternity. We will recover all the moments of our life and we will combine them as we please, in a happy and incessant task.

In conclusion, the procedure consisting of moving from the outside world to the subjectivity of the Mapuche song is also displayed in this Borges's sonnet

3.3. *Children's song and the Little Chick Cheep*

The *ül* for children (“Pichikecheñiülkantun”), in which onomatopoeia is played, is clearly related to numerous cumulative songs also starring animals. In fact, this type of cumulative song with animals seems to be a constant in various cultures (Renwick 2001).

In this case, the comparison between the *ül* analyzed in section 2.3 and the song of Italian origin “The Little Chick Cheep”, by Morgana Giovannetti, which achieved extraordinary international repercussion in many languages and many countries, is very direct. The links of the English and Spanish versions are available: <https://www.youtube.com/watch?v=Mx8s6ZACZFU>, <https://www.youtube.com/watch?v=dhsy6epaJGs>.

As in the Mapuche children's song, throughout the song about the chick copious reference is made to animals and sounds.

On the radio there's a little cat.
 And the cat, meow.
 And the pigeon, cru-cru.
 And the turkey, gobble-gobble.
 And the cock, a-doodle-doo.
 And the hen, co-co.
 And the chick, cheep...

After all, children of different languages and cultures seem strongly inclined to have fun with resources that are as old as they are effective: imitations and repetitions of what they like.

3.4. Farewell and melodramatic songs

José Cayunao's farewell song analyzed in 2.4 does not superficially have a romantic register, but admits connections with many songs with a melodramatic tone, which are very representative of Spanish-speaking popular culture. As a mere example, we can mention the song "And how is he?", by José Luis Perales, in two of whose verses it says the following:

*Sonríete, que no sospeche que has llorado
 Y déjame que vaya preparando mi equipaje*

*Smile, so nobody will suspect you were crying.
 And let me go preparing my luggage.*

Perales' song, which is available at this link: https://www.youtube.com/watch?v=XBBqc_JbdBs, evokes (at least in a conventional interpretation) the sad farewell between a man and a woman who is leaving him. The feelings of sadness, anguish, melancholy, helplessness caused by a farewell can generate are also surely common to people from all regions and cultures.

4. Conclusions

The recognition and exposure of strong conceptual connections between Mapuche songs and productions of the Winka/"European-Western" culture provide the following results.

First of all, there may be significant connections not only with musical and audiovisual productions of popular culture but also with “consecrated” or “legitimized” literature, as shown by the comparison between the song to Iapinilke and the sonnet about the sea.

Secondly, just as we note that primary orality maintains a powerful validity in the Mapuche language and culture, we can also note that orality is a primary source of transmission and dissemination of cultural productions in the Western world. In short, the “spoken word” is an essential part of the videos and songs.

Finally, and promisingly, the recognition and exposure of such connections can be a powerful contribution to start thinking about strategies that favor a genuine intercultural education, which makes a lot of sense in an area like the Lake District of Argentinean Patagonia because of the permanent contact between the Spanish and Mapuche languages, and their respective cultures. The connections analyzed in this work allow us to propose the intercultural dialogue and mutual understanding without believing in vain, unfair and unnecessary hierarchies of any kind.

References

- Aguirre Aguilera, P. (1980). *Recopilación y Clasificación de los Relatos Orales Mapuche*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Álvarez, G. (1954). *Pehuen Mapu: Tragedia Esotérica del Neuquén*. Buenos Aires: Editorial Pehuén.
- Álvarez, G. (1992). *El Tronco de Oro*. Neuquén: Siringa Libros.
- Bengoia, J. (2016). *La Emergencia Indígena en América Latina*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Borges, J. L. (1974). *Obras Completas (1923-1974)*. Buenos Aires: Emecé.
- Catrileo, M. (1995). *Diccionario Lingüístico-Etnográfico de la Lengua Mapuche*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Croese, R. (1980). Estudio dialectológico del mapuche. *Estudios Filológicos*, 15, pp. 7-38.
- Dorsey, P. (1993). *Sacred Estrangement*. Philadelphia: Penn State University.
- Fernández, C. (1989). *Relatos y Romanceadas Mapuches*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Fernández, C. (1995). *Cuentan los Mapuches*. Buenos Aires: Nuevo Siglo.
- Loncón, E., Castillo, S., & Soto, J. (2016). *Barreras a la Interculturalidad en el Sistema Educativo Chileno*. Santiago de Chile: UNICEF.
- Loncón, E., Martínez, C., & Breveglieri, S. (1997). *Construyendo una Educación Intercultural Bilingüe Mapuche: Propuestas y Desafíos*. Temuco: CONADI.

- Marimán, P. (2008). La educación desde el Programa del Movimiento Mapuche. *Revista ISEES*, 2, pp. 135-152.
- Mentz, S. (2020). The Sea by Borges. In: *The Bookfish. Thalassology, Shakespeare and Swimming* - <https://stevementz.com/the-sea-by-borges/>.
- Merino, M. E. (2007). El discurso de la discriminación percibida en Mapuches de Chile. *Discurso & Sociedad*, 1(4), pp. 604-622.
- Michaud Maturana, D. (2015). Estereotipos en los sitios de publicidad del turismo mapuche. *Logos*, 25(1), pp. 3-14
- Navarro Hartmann, H. (2010). *Poesía Mapuche: Lamngen Ûlkantun*. La Plata: Canciones del Cortejo.
- Núñez de Pineda y Bascuñán, F. (2001). *Cautiverio Feliz* (1673). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Painequeo Paillán, J. H. (2000). *La Oralidad en el Canto Mapuche*. México D. F.: CIESAS.
- Painequeo Paillán, J. H. (Ed.). (2012). *Nütxamtuwün, Kimeltuwiün Ka Chillkatuwiün Mapuchezugun Mew. Conversaciones en torno a la enseñanza y aprendizaje de la lengua Mapuche: Teorías, reflexiones y prácticas*. Volumen II y III. Concepción: Instituto de Estudios Indígenas & CONADI.
- Painequeo Paillán, J. H., Mora Aguirre, R., & Millahueque Córdova, T. (2022). Estereotipos y el proceso de revitalización lingüística. *Revista de Lenguas y Literatura Indoamericanas*, 23(1), pp. 1-27.
- Painequeo Paillán, J. H., & Quintrileo Llancao, E. Q. (2015). Algunas causas que podrían estar incidiendo en el eventual debilitamiento de la vitalidad y posible desplazamiento de la lengua mapuche por el castellano en Chile. *Onomázein*, 31, pp. 205-218.
- Pérez Bugallo, R. (1993). *Catálogo Ilustrado de los Instrumentos Musicales Argentinos*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Renwick, R. (2001). *Recentering Anglo/American Folksong*. Jackson: University of Mississippi Press.
- Zumthor, P. (1991). *Introducción a la Poesía Oral*. Madrid: Taurus.
- Zúñiga, F. (2006). *Mapudungun: El Habla Mapuche*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos (CEUP).
- Zúñiga, F., & Olate, A. (2017). El estado de la lengua mapuche, diez años después. In: I. Aninat, R. González & A. Figueroa (Eds.), *El Pueblo Mapuche en el Siglo XXI: Propuestas para un Nuevo Entendimiento entre Culturas en Chile* (pp. 343 – 374). Santiago de Chile: CEUP.

Data-driven learning in the L2 writing class: Using “Just-The-Word”

Gisella Belén Díaz
Universidad Nacional de Mar del Plata
giselladiaz13@gmail.com

Abstract

When English language learners aim to reach a high level of proficiency, it becomes necessary for them to be aware of the subtleties of language use. In academic writing particularly, word choice plays a key role in the construction of a well-written and natural-sounding text. First-year writing students in an ELT program at Universidad Nacional de Mar del Plata sometimes feel insecure when it comes to word choice as they struggle to find the appropriate linguistic structures to convey their intended meanings. Data-driven learning (DDL), which can be described as the use of corpus technology for pedagogic purposes, has proven to be particularly valuable to help students find answers to language questions and to improve their writing skills overall. However, many students find it challenging to use corpora because of the complex interfaces that most display tools have. This chapter will explore the use of a simpler tool called “Just-the-Word.” This is a website that combines a collocations dictionary with a thesaurus while using data from the British National Corpus. A step-by-step demonstration of how to use the features offered by Just-the-Word will be included in this paper, as well as some discussion on practical classroom applications to help L2 writing students solve their linguistic doubts.

Keywords: Data-driven learning; Just-the-Word; corpus technology; collocations; L2 writing

1. Introduction

Corpus linguistics has made invaluable contributions to the field of language education. These include helping linguists produce more accurate language descriptions and, in turn, better educational materials such as dictionaries and reference books. In addition to these contributions, corpora have also slowly made their way into the foreign language classroom. In the English Teacher Training Program

at Universidad Nacional de Mar del Plata in Argentina, students get acquainted with corpus technology in the course Process Writing I. This is a first-year writing course in which students learn features of academic discourse in general and how to write cause or effect essays in particular. Since the students' level of English proficiency is high, there are times when they need more information than what an ordinary dictionary can provide. This becomes evident when their query has to do with the specific usage or connotation of a word or phrase. That is when they are encouraged by instructors to use corpora (mostly the Corpus of Contemporary American English or "COCA") to do independent research and investigate how that language item is used in real-life discourse.

2. Corpus linguistics for pedagogical purposes and DDL

According to Römer (2006), there are two approaches to the use of corpora for language teaching: the indirect and direct approach. In the indirect approach, the ones who access corpora are researchers, experts and professional writers. As Pérez-Paredes and Bedmar (2009) highlight, "indirect approaches to using corpora in the classroom have occupied the agenda of applied linguists for over a quarter of a century" (2009:13). In this traditional perspective, corpora data informs the development of dictionaries, coursebooks, reference books and other learning materials. The students themselves have no contact with any sort of corpus. In contrast, in the direct approach the students take the leading role and get involved in hands-on interaction with data from corpora.

That interaction is referred to as "data-driven learning" or DDL. The term was coined by British professor Tim Johns in 1991 when he proposed a way to use corpora for autonomous language discovery. In his words, he aimed to make "every student a Sherlock Holmes" (1997:101) and to "cut out the middleman" (1991a:30). That is to say, he wanted to foster learners' independent exploration of corpora so that they could discover, like detectives, language patterns on their own as opposed to being presented with ready-made rules and generalizations. As explained by O'Keefe (2021), "the methods of research in corpus linguistics can be transferred to the language classroom by turning linguists' analytical procedures into a pedagogically relevant tool to increase both learners' awareness of

and sensitivity to patterns of language” (2021:259). Therefore, the core of DDL is the notion of student discovery. There is also a more controlled or soft version of DDL in which the teacher “curates” the input that students receive by selecting concordance lines according to the intended learning focus. This has received negative criticism as it is perceived as less authentic. However, it is clear that some degree of teacher involvement is needed particularly at the early stages of corpus training.

2.1. Advantages for the L2 writing class

Data-driven learning has been confirmed to bring about positive effects for learners. After analyzing several studies that focus on the use of corpora as a research tool in L2 writing and EAP courses, Yoon (2011) summarizes the benefits of DDL as follows:

First, corpora provide students with rich exposure to most common and typical language forms and patterns that they are likely to encounter outside the classroom. Second, students can have a rich experience of “real language,” or language used in authentic contexts as opposed to invented or contrived examples in a grammar book. Third, concordance examples show the functions of words in different contexts and genres, and thereby raise learners’ contextual and linguistic awareness. Fourth, students can find patterns and forms (lexical, grammatical, and lexico-grammatical) that would not be obvious or visible through other sources such as dictionaries and grammar reference books or a native-speaker’s intuition. Finally, drawing on all aforementioned benefits, corpus use by learners can foster inductive learning through analyzing a large amount of language examples (2011:131).

From his analysis, it is evident that corpus use carries multiple benefits for English language learners in general. When it comes to students in academic writing courses, the benefits are even more prominent as corpora expose learners to authentic patterns of written discourse. In addition, depending on the type of corpus software used, learners can filter their searches and gain insights into specific rhetorical characteristics and common vocabulary of the genre or discipline they are interested in.

All in all, the key value of DDL or the use of corpora as a research tool in the writing classroom is that students can consult the corpus at

any stage of the writing process (brainstorming, outlining, writing and editing), solve their doubts and learn in the process. For example, students can check if a word combination is natural in English and if it means what they intend it to mean. If it doesn't, corpora can help them find alternatives or other ways of expressing what they want to say. Gilquin and Granger (2010) note that DDL has what they consider a "corrective function" as learners "can find the help they need to correct their own interlanguage features (misuse, overuse, underuse)" (p.359) and thus improve their foreign language writing skills.

2.2. Limitations

As an approach created by borrowing methods from actual experts, classroom applications of corpus linguistics are naturally challenging. By far, the biggest criticism that DDL has received has to do with how complex it is to implement in the classroom. Boulton (2012) highlights that "even accepting the potential benefits of a DDL approach, the technology is clearly perceived as a major obstacle to the implementation of DDL in classes around the world" (2012:23). There are a number of problems that prevent DDL from having a smooth integration into classroom instruction. One of them is related to logistics and cost. To use corpora in the classroom, students ideally need to have computers and a good internet connection. On top of that, even though some corpora can be found for free online (such as the COCA or the BNC) many others are subscription-based.

Another drawback of DDL is that both teachers and learners need to have sufficient training and experience with corpus consultation for it to produce learning outcomes. Concordance software tends to have very complex interfaces with too many options and the output that students see can be challenging to interpret without proper training. This "corpus literacy" that is needed for the approach to work is considered time-consuming to develop and it makes both teachers and students shy away from DDL.

3. A simplified corpus interface: Just-the-Word

In spite of the problems posed by DDL classroom implementation, researchers agree that classroom corpora use is still worth it, as its potential benefits outweigh its operational disadvantages. After

providing an overview of several studies analysing DDL applications [such as Boulton and Cobb (2017) and Lee *et al.* (2019)], O’Keefe (2021) concludes that most studies “illustrate an undying enthusiasm and express a conviction about the worthiness of DDL as an aid to learning, as well as an aspiration that it should become more mainstream” (2021:260). Thus, it is clear that DDL enhances learning and that an effort should be made to include it in classroom practices. A way to overcome the complexity issue is to select a more user-friendly corpus consultation tool. Ideally, by decreasing the complexity of the interface, teachers can focus on helping students understand other features of corpora use such as how to run appropriate searches and how to interpret concordance lines. A simple and adequate tool for this is the website called Just-the-Word. Developed by computational linguist Philip Edmonds, this website focuses on two language features: collocations and frequency. Users simply have to type the word they want to investigate and the website will display the most common collocations together with their frequency in the base corpus which is an 80,000,000-word section of the British National Corpus.

A key advantage of Just-the-Word is that it can be easily used in a mobile phone and it does not require users to log in, making searches much faster. Naismith (2017) points out that “what sets Just-the-Word apart from its concordancing counterparts is its interface; intuitive and accessible, this ‘graded’ corpus tool can be readily used by novices” (2017:276). Indeed, the search output provided by Just-the-Word is visually simple and straightforward which can appeal to those starting to use corpora.

3.1. How it works

In order to run a search, users have to type a word and click on “combinations.” If the word belongs to different parts of speech, for example if it is both a noun and a verb, Just-the-Word will separate the output into two sections. On the upper right-hand corner of the website, there is a summary of the part of speech and the types of syntactic relation the word is found in. This is especially useful for students to get acquainted with the most common lexico-grammatical patterns of a word. If we look at the results displayed for the word

“impact” (see Figure 1), we can see that there are many more options for “impact” as a noun than as a verb.

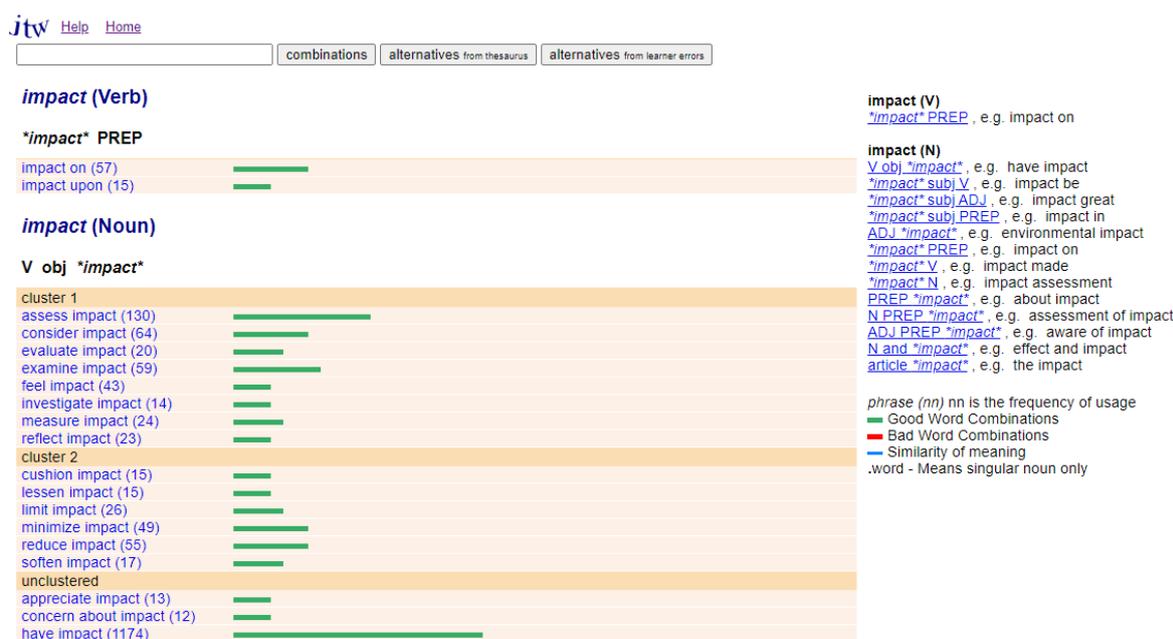


Figure 1: First glance at the result display for the word “impact”.
Source: Screenshot retrieved from www.just-the-word.com (2023).

Just-the-Word also shows green bars to indicate the frequency of each word combination: the longer the bar, the more frequent the collocation. Students can take note of this bar when they try to find natural-sounding word combinations. As seen in figure 1, at a glance, users can rapidly determine the most common collocates for “impact” as a noun: the verbs “assess” and “have.”

A highly useful feature of Just-the-Word is that it groups collocations into clusters according to meaning similarity (see Figure 2). Collocates that do not fit any clusters remain under the category of “unclustered”.

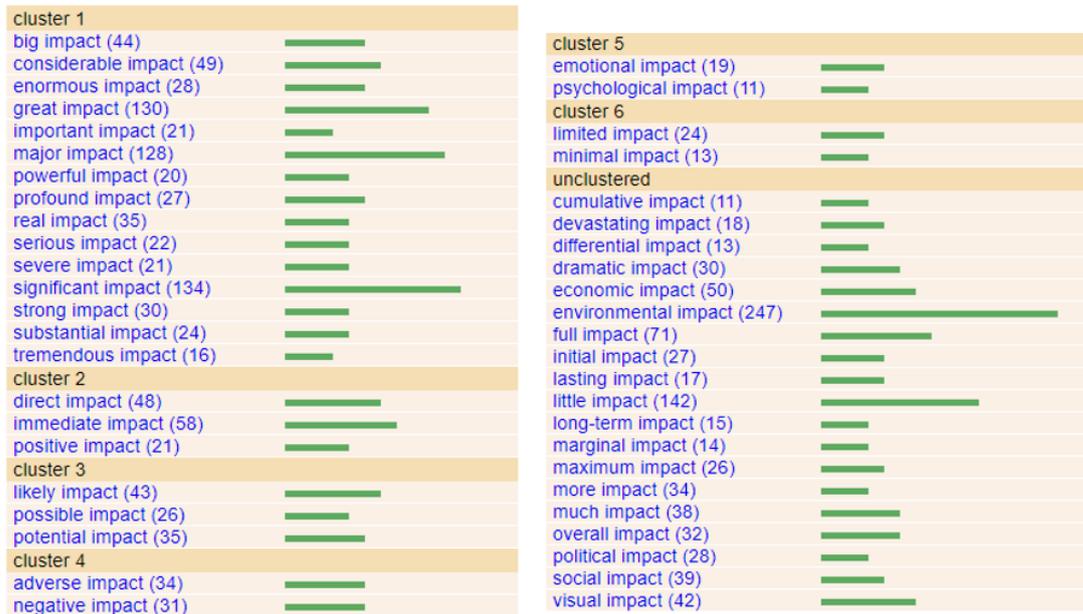


Figure 2: Adjectives grouped into clusters according to meaning.
 Source: Screenshot retrieved from www.just-the-word.com (2023).

Thus, if a student is looking for a word that describes a *big* impact, they can take a look at Cluster 1 which is connected to the size or strength of the impact, and choose the adjective that best fits their own text. If they are unsure about a combination, they can click on the phrase and the concordance lines will appear (see Figure 3). The word combination will appear in red letters in the middle. Here students can read the examples and study the surrounding context of the combination they are interested in.

jtw Help Home

combinations alternatives from thesaurus alternatives from learner errors

A00 - 00026 The major impact is yet to come.'

A00 - 00243 The major impact is yet to come.

A11 - 000556 with a fleet of new 125mph HSTs which had made a major impact on its market, the East Coast main line was far better placed to withstand the rigours of the recession t

A1A - 000505 ntext, even if on the margins of the subject, his major impact in North America has been in literature departments.

A6F - 001552 hatcher administration suggests that it has had a major impact.

A9L - 00129 The housing slump has also had a major impact on removal firms.

A9S - 0029 The housing slump has also had a major impact on removal firms.

AC9 - 001093 Thermoluminescence has had a major impact on the antiquities market starting from about 1970 when the first tests were made in Oxford.

AD0 - 001409 ve experience, something that is likely to have a major impact on your life.

ALW - 000885 nstruments , targets economic sectors that have a major impact on the environment, ie energy, transport, agriculture and industry and OECD believe it will prove usefu

ANA - 001027 The second dramatisation to have a major impact in the 1980s was shown only a few days after 'Walter'.

APN - 001178 In the case of Nepal (Blaikie 1983), the major impact of environmental degradation is felt by two groups.

ARS - 000223 The next import to make a major impact on the British breeding scene was Ch.

B01 - 001111 Third, the major impact of disability on older people must be recognised within the social security system.

B02 - 000651 larger fields and rationalised farms - has had a major impact on agricultural productivity and intensification in many parts of the French lowlands over the last few d

B1H - 000508 e main objective now being price stability) had a major impact on financial institutions and markets.

B1W - 000519 eral budget deficit, interest rates, etc.) have a major impact on the international economy and financial system.

B2L - 001223 assistance will be necessary in order to have any major impact.

B73 - 000550 of being material ejected from Earth following a major impact and which subsequently fell back to Earth.

B73 - 000570 s not apply, however, to material ejected after a major impact on Earth and which follows a suborbital path back through the atmosphere to the Earth's surface.

B7C - 000478 umerical terms this factor can hardly have made a major impact - the Max Planck Institutes permanently employ only 2000 researchers, compared with a total of 76 000 uni

BWJ - 001198 nce from France that high speed trains can have a major impact on travel preferences.

BHT - 000615 This recognition has had a major impact, not only in the ecological field but also in that of Earth hysterics.

BH8 - 000319 be a risible fraction of that necessary to have a major impact on the level of urban imiseration as long as it can still produce the sort of photogenic spectacle so cl

BPS - 000026 It will have a major impact on many areas of business life.

BPS - 000032 ited Kingdom are signatories, is likely to have a major impact on companies operating in the Community, including a probable 'trickle-on' effect to companies based in t

C9S - 001176 what happens in the Church of England can have a major impact on people outside it, as well as on regular church attenders, for a number of reasons.

CAG - 000130 rence that will make it better placed to make a major impact in the next election.

CAN - 000037 Thirdly, the new technology is having a major impact at work, for a number of reasons.

CAN - 000052 We have just noted that new technology has a major impact at work in accelerating the shift from manufacturing into services, in reducing the amount of routine wor

CAP - 000668 primary and community health services will have a major impact on training, which regions will need to take into account.

CBX - 003143 With the European Community continuing to have a major impact on the key corporate tax planning issues associated with operations in mainland Europe, and with the wide

CCE - 001276 The fact that such technology has already had a major impact upon the leisure industry should not fill us with wild joy.

CDU - 000414 adcasting in Nigeria and was later also to have a major impact on the development of radio in Malawi, Zambia, Botswana, Lesotho and Swaziland.

CEP - 0008824 tted that no current players are likely to make a major impact on world rankings.

CER - 001553 if test-tube fusion holds up it would have such a major impact on society that 'Sometimes one has more responsibility to society than to the scientific community.'

Figure 3: Concordance lines.

Source: Screenshot retrieved from www.just-the-word.com (2023).

Another type of search that is possible in Just-the-Word is to find alternatives to a word. This becomes particularly useful when student writers want to avoid repetition but want to retain a similar meaning, or when they feel that the word they have in mind is not appropriate enough. Following the example of “big impact”, if a student wants to replace the word “big” with a less vague term, they have to type the two words and click on “Alternatives from thesaurus.” As figure 4 shows, the output is divided into two sections: “replacing impact in big impact” and “replacing big in big impact.” Since the student was looking for another adjective, they will look at the latter.

big impact

replacing *impact* in 'big impact'

big impact (44)	██████████
big shock (46)	██████████
big influence (37)	██████████
big bang (319)	██████████
big impression (20)	██████████
big blow (35)	██████████
big splash (24)	██████████
big muscle (24)	██████████
big bite (12)	██████████

replacing *big* in 'big impact'

big impact (44)	██████████
substantial impact (24)	██████████
enormous impact (28)	██████████
great impact (130)	██████████
tremendous impact (16)	██████████
important impact (21)	██████████
considerable impact (49)	██████████
serious impact (22)	██████████
full impact (71)	██████████
significant impact (134)	██████████
powerful impact (20)	██████████
strong impact (30)	██████████

big impact

[replacing *impact* in 'big impact'](#), e.g. big bang

[replacing *big* in 'big impact'](#), e.g. significant impact

phrase (nn) nn is the frequency of usage

█ Good Word Combinations

█ Bad Word Combinations

█ Similarity of meaning

.word - Means singular noun only

Figure 4: Alternatives display with possible replacements for each word of the noun phrase “big impact”.

Source: Screenshot retrieved from www.just-the-word.com (2023).

Just like in the search for combinations, the green bars represent frequency in the British National Corpus. The blue bars represent the similarity between the original word and its replacement. This is key information, as the most frequent collocate might not be the one closer in meaning to the original word. The developer clarifies that this particular feature is still under construction so it might happen occasionally that the blue bar shows more similarity than it should. In that case, dictionary use can help the learner confirm the meaning similarity.

4. Final thoughts

Data-driven learning can certainly be incorporated in the L2 writing classroom resulting in potential benefits for learners such as a more

sophisticated awareness of language patterns, increased linguistic competence and a better use of inductive learning strategies. However, practical problems related to technology and the complexity of corpora arise. For learners who are just starting to get acquainted with corpora, like students from Process Writing I at Universidad de Mar del Plata, a good tool to begin with is the website Just-the-Word. With a straightforward display, it will allow them to experiment with the basics of corpus consultation and improve their understanding of word-choice and collocations.

Regardless of tools and software, the development of corpus literacy takes time and practice. Following softer versions of DDL, explicit classroom instruction can help learners understand how to write queries and analyse concordances. At least until they are ready to become Sherlock Holmes, as Tim Johns suggested, and to profit from independent exploration and discovery. At that stage, corpus consultation will ideally function as a sort of writing companion for the English language student: someone to ask for help when an intricate linguistic doubt arises. In the meantime, Just-the-Word can be part of these student detectives' first case.

Further research can analyse how students feel about the use of Just-the-Word, their perceptions as regards skill improvement and usefulness of consultations. It would also be interesting to know what sections are the most useful to them. Many questions arise in connection to usage: Do they rely on the "combinations" section to discover new collocations or do they simply use the "alternatives" section? Do they consider the clusters by meaning? What do they do if the word they are looking for does not have the frequency they expected? How do they complement the consultation? These decisions could certainly be explored in further research. Another interesting study would be to compare and contrast the use of Just-the-Word to the use of more advanced corpora consultation tools while considering to the students' age and level of proficiency. After all, there is a lack of empirical data on the effectiveness of DDL in the classroom, most especially in contexts where the students' L1 is Spanish. More research is needed to effectively apply (and popularise) data-driven learning and maximize its benefits.

References

- Boulton, A. (2012). What data for data-driven learning? *EuroCALL Review*, 20(1), pp. 23–27. <https://bit.ly/484oO1c>.
- Gilquin, G., & Granger, S. (2010). How can data-driven learning be used in language teaching? In: A. O’Keeffe & M. J. McCarthy (Eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 359-370). London: Routledge.
- Johns, T. (1991_a). From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. In: T. Johns & P. King (Eds.), *Classroom Concordancing - English Language Research Journal*, 4, pp. 27-45.
- Johns, T. (1991_b). Should you be persuaded: Two examples of data-driven learning. In: T. Johns & P. King (Eds.), *Classroom Concordancing - English Language Research Journal*, 4, pp. 1-16.
- Johns, T. (1997). Contexts: The background, development and trialling of a concordance-based CALL program. In: A. Wichmann, S. Fligelstone, T. McEnery & G. Knowles (Eds.), *Teaching and Language Corpora* (pp. 100-115). Harlow: Addison Wesley Longman.
- Just-the-Word (n.d.) <http://www.just-the-word.com/>.
- Naismith, B. (2017). Integrating corpus tools on intensive CELTA courses. *ELT Journal*, 71(3), pp. 273-283. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw076>.
- O’Keeffe, A. (2021). Data-driven learning – A call for a broader research gaze. *Language Teaching*, 54(2), pp. 259–272. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000245>.
- Pérez-Paredes, P., & Bedmar, B. D. (2009). Language corpora and the language classroom. *Materiales de formación del profesorado de lengua extranjera* (pp. 1-48). Murcia, Consejería de Educación y Cultura.
- Römer, U. (2006). Pedagogical applications of corpora: Some reflections on the current scope and a wish list for future developments. *Zeitschrift Für Anglistik Und Amerikanistik*, 54(2), pp. 121–134. <https://doi.org/10.1515/ZAA-2006-0204>.
- Yoon, C. (2011). Concordancing in L2 writing class: An overview of research and issues. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(3), pp.130–139. <https://doi.org/10.1016/J.JEAP.2011.03.003>.

Tercera Sección

**FORMACIÓN Y PRÁCTICA
DOCENTE**

Prácticas letradas en la Universidad: aproximaciones situadas desde la lengua extranjera

Viviana A. Innocentini
Universidad Nacional de Mar del Plata
vinnocentini@mdp.edu.ar

Diana Waigandt
Universidad Nacional de Entre Ríos
diana.waigandt@uner.edu.ar

Lyda R. Leibovich
Universidad Nacional de Entre Ríos
lyda.leibovich@uner.edu.ar

Patricia S. Sampietro
Universidad Nacional de Entre Ríos
patricia.sampietro@uner.edu.ar

Jorge Sánchez
Universidad Nacional de Cuyo
prof.jsanchez@gm.fcp.uncu.edu.ar

Abstract

En este capítulo, nos proponemos reflexionar acerca del desarrollo de la lectura, escritura y oralidad en la educación superior, atendiendo al carácter situado de las prácticas letradas. Partiendo de nuestro trabajo como profesores de inglés con fines específicos (IFE) en contextos disciplinares y universitarios distintos de Argentina (Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Nacional de Entre Ríos y Universidad Nacional de Cuyo), buscamos indagar en las aproximaciones a la enseñanza de la lecto-comprensión desde la pedagogía de géneros. Este trabajo, de corte empírico y reflexivo, busca responder desde una perspectiva contextualizada de la enseñanza y el aprendizaje a dos interrogantes comunes: i) qué estrategias se promueven para favorecer el acceso a los géneros académicos en inglés y ii) qué

tareas se incluyen para propiciar el aprendizaje significativo de las prácticas letradas en la universidad. Esperamos invitar con estas páginas a la reflexión de otros actores vinculados a instituciones de Educación Superior argentina respecto de la necesidad de repensar nuestro rol para garantizar equidad en el desarrollo de nuestros futuros profesionales.

Key words: Inglés con Fines Específicos; prácticas letradas; alfabetización académica; géneros discursivos

1. Introducción

El ingreso a la universidad supone para cualquier estudiante el desafío de conocer, adentrarse y apropiarse de una cultura académica y disciplinar que desconoce. Es, en este sentido, un inmigrante (Carlino, 2011): en un territorio nuevo cuya lengua y cultura le resultan completamente ajenas, alienantes. Pese a que esta situación es compartida por quienes transitamos o hemos transitado por estudios universitarios, en Argentina, en las últimas décadas diversos factores han confluído para acrecentar la distancia cultural antes mencionada. La masificación del ingreso a las universidades públicas, por ejemplo, posibilitó el acceso de estudiantes no tradicionales a instituciones de educación superior para quienes, sin embargo, permanecer resulta en muchos casos improbable. La enorme brecha existente entre quienes poseen o carecen de cierto capital cultural frecuentemente se traduce en altas tasas de deserción y desgranamiento en las asignaturas de los primeros años.

Como contracara de lo anterior, el movimiento de Alfabetización Académica (Carlino, 2003, 2013), en línea con otros movimientos influyentes como WAC (por su nombre en inglés Writing Across the Curriculum), WID (por su nombre en inglés Writing in the Disciplines) y NLS (por su nombre en inglés New literacy Studies) ha logrado poner en agenda cuestiones que, pese a ser centrales para garantizar el aprendizaje en el nivel universitario, habían sido desoídas durante décadas en Argentina y en muchos otros países latinoamericanos. Se entiende por literacidad al “conjunto de conocimientos, valores, y comportamientos” necesarios para participar de las prácticas letradas de comprensión y producción que tienen lugar en entornos académicos (Cassany & Morales, 2008, p. 69).

En contraste, algunos docentes universitarios mantienen todavía concepciones fuertemente arraigadas respecto de la lectura, escritura

y oralidad como habilidades que se adquieren en la infancia y se transfieren de forma genérica a cualquier contexto. Sin embargo, el carácter situado de las prácticas letradas ha sido demostrado en la literatura (Oceguera, 2021): la lectura, la escritura y la comunicación oral son prácticas específicas de cada campo disciplinar y están, por tanto, estrechamente contextualizadas (Ávila Reyes et al, 2013; Marincovich et al, 2006). No se lee ni se escribe igual un informe bioquímico de laboratorio que una crítica literaria o un informe de campo en Agronomía; tampoco son similares la exposición de un caso clínico y la preparación de un alegato, solo para pensar en algunos ejemplos. Entonces, al ingresar a la universidad, los estudiantes no solo se enfrentan a un contenido o tema especializado, sino también a prácticas discursivas propias de la disciplina y de este nuevo trayecto formativo. Como miembros novatos de la academia, los estudiantes deben ser socializados en las culturas tanto académicas como disciplinares (Nesi & Gardner, 2012), cuyas tradiciones y marcos epistemológicos influyen en las prácticas de literacidad (Navarro, 2018, 2019; Swales & Feak, 2000).

Pese a la existencia de un sólido acervo de investigaciones realizadas en distintas partes del mundo (Bazerman et. al., 2005; Bazerman & Moritz, 2016; Calle Arango & Avila Reyes, 2020; Hillard & Harris, 2003; Thaiss et al., 2012) y a un avance importante en torno a la generación de programas para apoyar el desarrollo de las prácticas letradas en Latinoamérica (Ávila Reyes et al, 2013; Calle Arango, 2020; Motta Roth, 2012; Moyano, 2018; Orlando, 2014), en Argentina no existen aún sistemas y políticas institucionales tan fuertemente consolidadas como las de las instituciones anglosajonas para abordar la enseñanza de las prácticas letradas en las universidades. Como sugiere Paula Carlino (2008), tales diferencias parecen estar arraigadas en culturas y concepciones académicas contrastantes. En países como Canadá, Australia y los Estados Unidos, la lectura y la escritura se entienden no solo como habilidades cognitivas, sino como prácticas sociales, insertas en comunidades discursivas específicas, en las que el lenguaje se utiliza con fines comunicativos también específicos. Existen supuestos compartidos entre profesores y autoridades sobre la necesidad de asumir la responsabilidad de la enculturación de los estudiantes en las llamadas “cuerdas de la academia” (Chanock, 2001; Hyland, 2009); en

consecuencia, dentro de los contextos institucionales se visibilizan patrones y géneros, y se discuten temas específicos del campo disciplinar (Artemeva, 2008). En Argentina, sin embargo, aunque en las últimas décadas se han desarrollado valiosas investigaciones (Carlino, 2001, 2002a, 2002b, 2008, 2013; Molina & Carlino, 2019; Navarro, 2018) en el marco de las cuales se han generado iniciativas potentes para abordar la enseñanza explícita de las prácticas letradas en algunos contextos particulares (Giudice, 2018; Molina & Carlino, 2019; Moyano, 2010), la lectura y la escritura todavía son mayormente consideradas como habilidades adquiridas en la infancia. Pese a los discursos de déficit comunes a muchos docentes, a la sensación de “crisis de la lectura y escritura” (Russell, 2002) y a la preocupación genuina sobre las dificultades de los estudiantes para comprender o producir conocimiento, la enseñanza intencional y explícita de las prácticas letradas suele estar ausente en las clases en muchas de las instituciones universitarias.

2. Los géneros discursivos y el acceso a las prácticas letradas

Como hemos intentado señalar, el tránsito exitoso de los estudiantes por la universidad implica conocer y participar de las prácticas letradas propias de la comunidad discursiva en la que se insertan. Pero ese acceso no es automático, mucho menos unidireccional. La universidad, como institución formadora, deberá entonces garantizar el acceso, tendiendo los puentes necesarios para que cada estudiante pueda insertarse gradualmente y participar de las interacciones propias de esta esfera social (Moyano, 2010). Una dimensión central para ello es la noción de géneros discursivos, que permite abordar el lenguaje en su contexto social de uso. Según Martin, un género es “una configuración recurrente de significados” o, explicado en términos de la Lingüística educativa, “un proceso social, organizado por etapas y orientado a un propósito comunicativo específico (*a staged-goal oriented social process*) (Martin, 2009, p. 13).

Los géneros discursivos y, en particular, los géneros del discurso académico han sido ampliamente estudiados desde diversos campos y tradiciones muy influyentes, incluso más allá de las denominadas “grandes tradiciones” como la Lingüística Sistémico Funcional, la Nueva Retórica y el Inglés con Propósitos Específicos (Hyon, 1996;

Swales, 2012). Existen hoy en día distintas perspectivas, algunas con un marcado contraste ideológico, otras complementarias, desde las cuáles se aborda el estudio de los géneros, haciendo hincapié en aspectos diversos desde un análisis predominantemente textual, léxico-gramatical, a otros de corte más discursivo incluso con una mirada etnográfica (cf. Fakhruddin & Hassan, 2015; Freedman & Medway, 2005; Johns et al., 2006; Russell et al., 2009). Pese a las diferencias en sus orígenes, objetivos y metodologías de investigación empleadas, todos ellos de una forma u otra buscan dar cuenta de la lengua en uso en el marco de una comunidad discursiva o de práctica determinada.

La pedagogía basada en los géneros, por otra parte, se ha transformado en una aproximación hacia la enseñanza que permite visibilizar patrones recurrentes a través de los cuales cada género es realizado lingüísticamente, entendiendo además que pese a las regularidades existentes, los géneros son dinámicos, evolucionan, en función de las necesidades de la comunidad discursiva que los emplea en condiciones históricas, sociales, culturales que lo posibilitan. En tal sentido, representan una herramienta fundamental para formar a los estudiantes en las prácticas discursivas que les son demandadas a lo largo de sus carreras universitarias. En otras palabras, una pedagogía basada en los géneros discursivos posibilita el acceso de los estudiantes a las prácticas de lectura, escritura y comunicación oral que circulan en su contexto de formación académica y disciplinar (Navarro, 2018).

3. La universidad argentina, el inglés y el acceso al conocimiento: entre lenguas, saberes disciplinares y géneros discursivos

El inglés es hoy en día “la lengua de la ciencia” o “la lengua de la academia”; incluso en términos más generales, podríamos afirmar que además de tales ideogramas respecto del discurso académico, el inglés es también en otros entornos la lengua de comunicación internacional. Pese a la existencia de tensiones respecto de ese rol hegemónico que tiende a priorizar las voces de las esferas centrales de la academia, a riesgo de enfrentarnos a un discurso casi monolingüe (Navarro et al, 2022), el desarrollo de las prácticas letradas en la universidad a menudo implica también el uso del inglés para leer, escribir y comunicarse en este ámbito. En consonancia con

una tendencia mundial, las universidades argentinas recurren frecuentemente a la lengua extranjera, ya no solo en términos de exigencia de escritura en inglés en el nivel de formación de posgrado sino también en las carreras de grado. Los estudiantes de maestrías y doctorados en muchas universidades públicas deben poder escribir *abstracts* y *papers* en inglés para graduarse (Innocentini, 2021; Waigandt et al, 2019), y los estudiantes de grado deben acceder a fuentes de conocimiento publicadas en inglés para adquirir saberes disciplinares. En respuesta a ello y en línea con lo establecido por organismos externos de evaluación y acreditación de la calidad de enseñanza en el nivel superior (CONEAU), los programas de estudio de la mayoría de las carreras que se ofrecen en Argentina incluyen al menos un curso obligatorio de comprensión lectora en la lengua extranjera.

La inclusión de los llamados “niveles de inglés” o “inglés técnico” en la educación superior parece respaldarse en discursos que promueven equidad, dado que al leer bibliografía en inglés se garantiza el acceso de todos los estudiantes a fuentes actualizadas que dan cuenta de la producción mundial de conocimiento. Sin embargo, a raíz de muchas de las discusiones originadas en el marco de las investigaciones sobre alfabetización académica o alfabetización superior, cabe al menos preguntarnos si efectivamente estamos contribuyendo desde los cursos de lengua extranjera al acceso equitativo tanto de los saberes disciplinares como de los géneros discursivos que nuestros estudiantes necesitan leer en inglés.

En este sentido, indagaremos en este artículo en aproximaciones a la enseñanza de la lectocomprensión en inglés desde la pedagogía de géneros, en el marco de cuatro contextos disciplinares distintos en tres instituciones universitarias públicas argentinas, bajo dos interrogantes comunes: qué estrategias se promueven para favorecer el acceso a los géneros académicos en inglés y qué tareas se incluyen para propiciar el aprendizaje significativo de las prácticas letradas. Buscaremos dar cuenta de cómo nuestras elecciones como docentes de Inglés con Fines Específicos (IFE), responden a cambios generados en torno a los géneros discursivos.

3. Aproximaciones a la enseñanza de IFE en tres universidades argentinas

En los últimos años, las pedagogías de género para la enseñanza de la lectura y escritura en IFE han adoptado cambios profundos, de la mano de transformaciones en las concepciones sobre la lengua extranjera, y sobre la lectura, escritura y comunicación académica. Respecto de la lengua, las nociones de hablante/escritor “nativo” y el estatus singular que se le solía conceder dio lugar a concepciones más integradoras de hablantes/escritores multilingües que se comunican en inglés de manera efectiva en el marco de sus respectivas comunidades sin que ello signifique desoír o negar las diferencias lingüísticas, retóricas y culturales existentes (Canagarajah & Wur, 2011). Las nociones de translenguaje y transculturalismo (*translanguaging and transculturalism*) (You, 2018) comenzaron a resonar tanto en las investigaciones como en la práctica docente vinculada a la enseñanza del inglés, de la mano de una mayor flexibilización lingüística, valoración de las contribuciones interculturales y la concepción de la lengua como un “espacio de globalización” (Donahue, 2018). Respecto de la enseñanza, los enfoques de corte prescriptivo se han vuelto permeables y han logrado incorporar espacios de discusión centrados en la relación entre las acciones, el contenido y la identidad que se manifiestan en los géneros (Flowerdew, 2010). Se ha logrado reflexionar también en las aulas acerca de cómo las relaciones de poder, las expectativas de la audiencia y, en general, las condiciones distintas de circulación y producción de conocimiento se ven reflejadas en las elecciones lingüísticas y retórico-discursivas evidentes en los textos (Corcoran & Englander, 2016; Donahue, 2008; Englander & Corcoran, 2019). Estas y otras cuestiones serán retomadas a la luz de las prácticas situadas desde los cursos de lectura en inglés en cada uno de los contextos analizados.

3.1. El inglés en Ingeniería en Ciencias Agrarias, Licenciatura en Producción Vegetal y Animal, y Licenciatura en Ciencia y Tecnología de los Alimentos (Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad Nacional de Mar del Plata)

En esta unidad académica la asignatura “Nivel de idioma inglés” se propone como un requisito obligatorio de formación para estudiantes de grado, cuya justificación curricular está dada por la necesidad de garantizar el acceso equitativo a investigaciones publicadas en inglés (o información surgida de ellas). Aunque la carga horaria del curso es reducida (34h reloj) y la duración es de solo un cuatrimestre, su ubicación en el ciclo básico de todas las carreras supone la mediación necesaria para el acceso a saberes disciplinares expertos en la lengua extranjera, en el marco de las asignaturas del ciclo de formación especializada o profesional. Se trabaja en torno a la lectura comprensiva de los géneros académicos *abstract* y artículo de investigación (*research paper*) dado que estos constituyen los recursos didácticos principales a partir de los cuales se abordan los contenidos propios de cada campo del saber, ya sea como bibliografía obligatoria o complementaria de otras asignaturas. Así, por ejemplo, en asignaturas como Patología Vegetal o Ecología, se asignan aleatoriamente trabajos actualizados publicados en inglés sobre contenidos de cada materia, para que sean analizados en grupos reducidos de estudiantes y presentados oralmente en formato de seminarios.

El acceso a los géneros ocurre de forma gradual y situada; partiendo de las funciones principales de títulos, palabras claves y *abstract* en los primeros “encuentros” lector-texto-escritor, se reflexiona abiertamente respecto de la utilidad y de la función persuasiva central que cumplen, analizando además algunos recursos lingüísticos que dan cuenta de tales funciones. Así, por ejemplo, se contrasta el uso generalizado de frases nominales en los títulos de investigaciones actualizadas de la disciplina con el uso menos frecuente de aserciones, y se discuten sus implicancias en la comunicación. La visibilización de patrones característicos realizados como movidas retóricas y pasos o subfunciones se lleva a cabo de forma explícita, permitiendo un proceso de deconstrucción del género más allá de sus realizaciones lingüísticas particulares. Se promueve la

generación de conciencia respecto de cómo determinadas formas se asocian a ciertas movidas (*genre awareness*) y de cómo factores externos pueden influir en las elecciones lingüísticas de los escritores. En este sentido, se trabaja con el rol de los denominados “gatekeepers” y las normas de publicación, se comparan ejemplares provenientes de esferas académicas centrales (contextos Anglófonos) con otros asociados a posiciones periféricas y se discuten los impactos esperados y posibles de determinadas elecciones (el uso de mitigación o refuerzo, la priorización de ciertas movidas y omisión de otras).

La secuenciación didáctica se lleva a cabo atendiendo a cuestiones de dificultad y relevancia. Se parte de los géneros mencionados y se progresa hacia el artículo de investigación completo, haciendo especial hincapié en las funciones de cada sección y en la utilidad del paratexto como facilitador de la comprensión; se analizan ejemplares de *abstracts* gráficos cuya función y organización se contrasta con las versiones textuales tradicionales, y se promueve la lectura de tablas y figuras en los *papers* para establecer comparaciones y tomar decisiones informadas *a priori* (en una primera lectura), que podrá ser contrastada o complementada con la información textual, en caso de considerarlo necesario. Las tareas se diseñan atendiendo a contenidos y problemáticas propias de las disciplinas y tienen un fuerte anclaje en el análisis de casos o situaciones hipotéticas, vinculadas estrechamente con las necesidades de lectura en inglés en sus entornos académicos actuales (en otras asignaturas, para la realización de una tesis) y en posibles entornos de desarrollo profesional. Así, por ejemplo, se recurre a la asignación de casos como disparadores de búsqueda bibliográfica (un posible asesoramiento, un patógeno detectado en un lote cultivado, una entrevista laboral en una empresa o contexto nuevo, que demanda preparación previa). En el marco de un trabajo práctico grupal y en función de una situación asignada, cada grupo debe generar búsquedas en la web que le permitan seleccionar un artículo para responder parcial o totalmente a la problemática planteada; el análisis grupal es presentado oralmente con soporte visual de un archivo de ppt, prezi o similar (a elección) en una instancia final en la cual se exponen los criterios de selección empleados y explica cómo el texto elegido permite abordar la problemática. Este trabajo se realiza en etapas, durante las cuales es central el proceso de interacción entre pares y con docentes; el

feedback originado en la discusión de cada instancia promueve la revisión y el avance hacia la etapa siguiente. Cabe destacar, por otra parte, que el trabajo realizado busca transformar el conocimiento adquirido a través de la lectura en inglés en un nuevo género discursivo que integra tanto a la escritura como la oralidad y que implica el desarrollo de habilidades retóricas y discursivas que permitan a los estudiantes dar cuenta del conocimiento adquirido pero a su vez persuadir a la audiencia; deberán dar cuenta de una selección bibliográfica acorde a las necesidades identificadas en la problemática y de la toma de decisiones informadas surgida de ella.

3.2. El inglés en Bioingeniería, Licenciatura en Bioinformática e Ingeniería en Transporte (Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Entre Ríos) e Ingeniería en Mecatrónica (Facultad de Ciencias de la Alimentación, Universidad Nacional de Entre Ríos)

En este contexto la lengua extranjera cumple una función de marcada relevancia para el desarrollo académico y profesional de los estudiantes en cada una de las unidades académicas en cuestión. El rol de la lectura en inglés es pivotante en el marco de las carreras científico-tecnológicas, lo que se traduce, en la Facultad de Ingeniería, en la existencia de dos cursos obligatorios (Inglés I y II) destinados a la lectocomprensión entre el segundo y tercer año de formación de grado, con una duración total de 140 horas reloj. Aunque el enfoque es similar al contexto anterior, es decir, se parte de la pedagogía de géneros con un abordaje sociocultural que relaciona los textos con sus contextos de producción y circulación así como con los participantes de la comunicación (escritores / lectores), se amplía notoriamente el trabajo con géneros discursivos diversos. En este sentido, ya no solamente se abordan familias de géneros, como en el contexto anterior, sino que se extiende el trabajo con lo que se denominan “constelaciones” de géneros identificadas como necesarias en el seno de estos campos disciplinares. La existencia de dos niveles anuales y consecutivos permite abordar, en el primero, la lectura y análisis de géneros expertos producidos en inglés con diferentes propósitos: la formación (capítulos de libros y manuales) y la divulgación de la ciencia (artículos de revistas) , para profundizar durante el segundo en la lectura de géneros escritos para la

comunicación entre pares (artículos de revisión o *reviews* y artículos de investigación o *research articles*) y para protección del conocimiento (patentes). El trabajo progresivo en base a la lectura de una variedad de géneros con propósitos diferentes provee el andamiaje necesario para favorecer la apropiación de saberes tanto lingüístico-discursivos como disciplinares, a través de la lectura en inglés y de la realización de tareas comunicativas en la lengua materna.

En lo que respecta a las estrategias didácticas, ambos niveles suponen un trabajo con textos auténticos y temáticas significativas para los estudiantes, de forma similar al contexto antes analizado, y resaltan la evaluación formativa o en proceso como herramienta fundamental para la enseñanza y el aprendizaje (Monzon, Soto & Waigandt, 2016; Soto & Waigandt, 2017, 2018; Waigandt et al., 2016). A diferencia del contexto anterior, en esta unidad académica las tareas que buscan promover la integración de la lectura, escritura y oralidad son más variadas. No solo se identifica un número mayor de géneros a los que los estudiantes deben poder acceder en la lengua extranjera en el contexto específico de estas disciplinas, sino que se evidencia además una política institucional que respalda el desarrollo de las prácticas letradas, posiblemente en virtud de un análisis pormenorizado del perfil de los ingenieros respecto de la necesidad de desarrollar en ellos la competencia para comunicarse con efectividad (CONFEDI, 2014). Se incluye la producción de resúmenes y presentaciones orales en la lengua materna en el primer nivel, a partir de la lectura en inglés, y se profundiza y complementa el trabajo de alfabetización en otros géneros, propios del ámbito académico y profesional en el segundo. Así, los estudiantes diseñan presentaciones de diapositivas y un póster científico para acompañar las cinco presentaciones orales en las que simulan su participación en una conferencia o espacio de encuentro científico. La última presentación es abierta a la comunidad y su difusión se realiza a través del boletín institucional en el que se incorporan los abstracts elaborados por los equipos expositores. Por otra parte, se incorpora el trabajo con géneros más actuales como el video pitch a partir del cual los estudiantes logran reelaborar el contenido surgido de la lectura de una patente en inglés y ajustarlo a las características propias de este género multimodal (Kress & Van Leeuwen, 2001).

El escenario que se plantea en la costa este de la provincia de Entre Ríos, más precisamente en la Facultad de Ciencias de la Alimentación de la UNER, tiene algunas particularidades, si bien el enfoque pedagógico adoptado para la enseñanza de inglés muestra algunas coincidencias con el de la Facultad de Ingeniería de la UNER situada en la costa del Paraná. La Ingeniería en Mecatrónica es una carrera nueva que comenzó a dictarse en el año 2016 y que presenta un carácter netamente interdisciplinario. En este contexto, los futuros Ingenieros en Mecatrónica necesitan familiarizarse con las convenciones del discurso específico de esta comunidad multidisciplinar y desarrollar las competencias del inglés para acceder a la bibliografía de las diferentes disciplinas que componen la Mecatrónica, que mayormente se encuentra en este idioma. Esta carrera, con sede en Concordia, incluye en su plan de estudios dos niveles cuatrimestrales de Inglés entre el segundo y tercer año. La carga horaria es reducida: 60 horas por cada nivel. El inglés se dicta desde el enfoque IFE basado en el análisis de géneros discursivos. Al tratarse de una disciplina poco explorada en el contexto de las universidades argentinas, fue necesario contar con un análisis minucioso que permitiera conocer los géneros propios de este campo y, por tanto, los géneros a explorar desde la lengua extranjera. Para relevar y caracterizar estos géneros prototípicos, se llevó a cabo una investigación (Leibovich, Sampietro & Hachmann, 2021), empleando un enfoque mixto que posibilitó la identificación de los principales géneros de formación académica y profesional a abordar desde la lectura en las clases de inglés. Los resultados arrojados permitieron concluir que los géneros prototípicos más relevantes y frecuentes en el campo de la Mecatrónica, tanto para docentes como para alumnos, son *datasheets* (fichas técnica), normas, manuales de usuario y artículos de investigación. Además, se determinó que la necesidad del inglés excede al desarrollo de la lectura, destacándose la importancia de adquirir competencias relacionadas con interacciones comunicativas orales y escritas en contextos profesionales y sociales. En consecuencia, surge la necesidad de adaptar el enfoque y los contenidos en inglés para contribuir al desarrollo integral de estas competencias y hacer foco, no sólo en la lectura de estos géneros, sino también en otras macro destrezas como la oralidad y la escritura.

Como se menciona anteriormente, y debido a la escasa carga horaria con la que cuenta el plan vigente, las estrategias que se adoptan/ implementan se alinean con la metodología de la enseñanza de sólo a partir de la lecto-comprensión de textos auténticos prototípicos de la disciplina. El abordaje de estos textos se realiza de forma gradual, situada y atendiendo a una complejidad creciente, no sólo en tareas de interpretación propuestas sino en cuanto a los géneros discursivos a analizar. Es así que al realizar los dos niveles de inglés del plan de estudios, los estudiantes adquieren las estrategias para poder leer efectivamente, comprender e interpretar textos de su especialidad para diferentes propósitos académicos y profesionales, de esta manera contribuyendo al desarrollo avanzado y profundización de su alfabetización académica.

3.3 El inglés en Trabajo Social, Comunicación Social, Sociología, Ciencias Políticas y Administración Pública (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo)

A diferencia de los contextos antes descriptos, principalmente enmarcados en disciplinas asociadas a la “ciencia y tecnología”, esta unidad académica permite dar cuenta de la aproximación a la lectura en inglés desde un campo de formación notoriamente distinto, vinculado a las ciencias humanas y sociales. Aquí, la enseñanza del inglés está también fuertemente arraigada a la noción de géneros discursivos, sobre cuyo análisis pormenorizado se centra el trabajo en un nivel de lectura comprensiva en inglés de 60 horas totales, destinado a estudiantes avanzados de las distintas carreras (3er y 4to año). La enseñanza parte del trabajo con la lectura de géneros académicos de formación, como ensayos y capítulos de libros, entre otros, como andamiaje para continuar con el análisis del género experto *abstract*. Desde un enfoque algo más tradicional, se deconstruye el género en cuestión y su macroestructura, a la vez que se profundiza el análisis sobre algunas categorías gramaticales identificadas como necesarias para llevar a cabo una reflexión lingüística más acabada.

Las tareas se diseñan sistemáticamente en torno a las estrategias de lectura global y detallada de la información textual, la identificación de los componentes léxico-gramaticales, la detección de funciones

comunicativas de dichos elementos, y el reconocimiento de la arquitectura textual del género académico *abstract*. La mayor complejidad retórica y lingüística propia de las discusiones generadas en este ámbito de formación sustentan la selección de estrategias docentes diferentes de las identificadas en las demás disciplinas. Así, por ejemplo, se discuten hechos y conceptos abordados en los textos y se retoman además algunos aspectos lingüísticos a nivel microestructural.

De forma similar a los otros contextos académicos analizados, partiendo de la lectura de géneros relevantes para la disciplina y de temas de interés en las carreras en cuestión, se propicia el desarrollo de otras prácticas letradas y se involucra además a los estudiantes en la aproximación a géneros discursivos actuales que les son significativos, como los *blogs* (Sánchez, 2017). En lo que respecta a los géneros más tradicionales, los estudiantes llevan a cabo una exposición oral breve, enmarcada en una jornada estudiantil o encuentro de discusión entre pares, durante la cual exponen un trabajo de lectura del género académico experto *abstract*, materializado en un póster académico en la lengua materna. En este contexto el docente actúa como guía o mediador, facilitando el acceso a los textos elegidos para leer en inglés. Se lleva a cabo un trabajo minucioso de deconstrucción conjunta de ciertos ejemplares, que involucra también el análisis del paratexto como estrategia facilitadora de la comprensión. Finalmente, los estudiantes realizan una exposición oral en la lengua materna, empleando como soporte visual los posters creados a tal fin. Las instancias de retroalimentación consisten en devoluciones orales en las que interviene tanto el docente como los demás estudiantes, aunque se apoyan además en una grilla o rúbrica que permite la autoevaluación y la evaluación entre pares respecto de la adecuación de cada presentación al género discursivo en cuestión.

La inclusión de géneros académicos ha marcado un antes y un después en la cátedra inglés de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Aunque inicialmente la lectocomprensión en inglés se focalizaba en géneros no expertos, se incluyó en el programa un módulo destinado a la enseñanza del *abstract* en tanto género de relevancia para el acceso al conocimiento disciplinar generado en un comunidad discursiva internacional. Esta experiencia ha sentado un precedente en términos de una pedagogía del mundo real, que atiende

a las necesidades de los estudiantes. Esta intervención pedagógica promueve la transición del trayecto de formación universitaria al de inserción profesional, siendo esta unidad académica la única unidad que aborda la enseñanza explícita sistematizada de géneros expertos.

4. Conclusiones

Buscamos en este trabajo analizar aproximaciones hacia la enseñanza de la lectura en IFE en tres universidades argentinas, a fin de identificar estrategias comunes tendientes a promover el acceso a los géneros académicos propios de este nuevo trayecto de formación. Partimos de un análisis contextualizado de las necesidades comunicativas de nuestros estudiantes y abordamos explícita y abiertamente los géneros en cuestión, atendiendo a aspectos lingüísticos y retórico-discursivos así como a cuestiones culturales, históricas y disciplinares que influyen en su producción y recepción. De ningún modo este trabajo pretende ser prescriptivo, sino que se propone como uno de los tantos ejercicios de reflexión docente. En tal sentido, nos permitió reafirmar nuestra concepción de la lectura, escritura y oralidad como prácticas situadas, atravesadas fuertemente por los contextos disciplinares, académicos y profesionales de nuestros estudiantes. Pese al carácter situado de nuestras prácticas, de los géneros seleccionados y de las actividades comunicativas propuestas, pudimos identificar criterios comunes que actúan como ejes rectores en nuestro trabajo como docentes de IFE. Esperamos que lo compartido en estas páginas pueda invitar a la reflexión de otros actores involucrados en la docencia universitaria, respecto de la importancia de asumir la responsabilidad en la alfabetización académica. Enseñar a leer, escribir y comunicar oralmente los géneros propios de cada disciplina en este trayecto formativo es una tarea ineludible que tenemos como formadores y una estrategia fundamental para garantizar la equidad en la formación superior.

Referencias

- Artemeva, Natasha (2008). Toward a unified social theory of genre learning. *Journal of Business and Technical Communication*, 22, 2, 160-185.
- Ávila Reyes, N., González-Álvarez, P. & Peñaloza, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 537-560.

- Bazerman, C. Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. Y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing across the Curriculum*. West Lafayette: Parlor Press.
- Bazerman, C., & Moritz, M. E. (Eds.). (2016). *Higher Education Writing Studies in Latin America* [Monográfico]. Ilha do Desterro, 69(3).
- Calle Arango, L. (2020). Centros y programas de escritura en las IES colombianas. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 77-92. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n2p9>
- Calle-Arango, L., & Avila-Reyes, N. (2020). Alfabetización académica chilena: revisión de investigaciones de una década. *Literatura y lingüística*, (41), 455-482. <http://dx.doi.org/10.29344/0717621x.41.2280>
- Canagarajah, S., & Wurr. A. (2011). Multilingual Communication and Language Acquisition: New Research Directions. *The Reading Matrix* 11: 1–15.
- Carlino, Paula (2001). “Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas”, trabajo presentado en I Jornadas sobre “La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias”, Luján, Argentina, Universidad Nacional de Luján.
- Carlino, Paula (2002a). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Uni-pluri/versidad*, 2(2), 57-67.
- Carlino, Paula (2002b). “¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades”, *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, 23(1), 6-14.
- Carlino, Paula (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6, 20, 409- 420.
- Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (p.155-190). Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.
- Carlino, P. (2011). Ingresar y permanecer en la universidad pública. *Suplemento de Educación en el periódico El Eco de Tandil*.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- Cassany, D., & Morales, Ó. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoria*, 5(2), 69-82.
- Chanock, K. (2001). From Mystery to Mastery. *Actas de la Conferencia Australiana sobre Lenguaje y Habilidades Académicas “Changing Identities”*, Universidad de Wollongong, New South Wales, 29-30 de noviembre de 2001.
- CONFEDI. (2014). *Declaración de Valparaíso sobre Competencias Genéricas de Egreso del Ingeniero Iberoamericano*. Mar del Plata: Universidad FASTA Ediciones.

- Corcoran, J., Englander, K., & Mureşan, L. (2019). *Pedagogies and policies for publishing research in English: Local initiatives supporting international scholars*. New York: Routledge.
- Corcoran, J., & Englander, K. (2016). A proposal for critical-pragmatic pedagogical approaches to English for Research Publication Purposes. *Publications*, 4(6), 1-10. <https://doi.org/10.3390/publications4010006>
- Donahue, T. (2008). Cross-cultural analysis of student writing: Beyond discourses of difference. *Written Communication*, 25(3), 319-352. <https://doi.org/10.1177/0741088308319515>
- Donahue, C. (2018). Rhetorical and linguistic flexibility: Valuing heterogeneity in academic writing education. En *Transnational Writing Education* (p. 21-40). Routledge.
- Fakhruddin, W. F. W. W., & Hassan, H. (2015). A review of genre approaches within linguistic traditions. *LSP International Journal*, 2(2).
- Flowerdew, J. (2010). Action, content and identity in applied genre analysis for ESP. *Language Teaching*, 44(04), 516-528. <https://doi.org/10.1017/s026144481000042x>
- Freedman, A. & Medway, P. (2005). *Genre and the New Rhetoric* (2nd Ed). Taylor & Francis.
- Giudice, J. (2018). Enseñanza de la reseña bibliográfica a través de un programa de lectura y escritura académica. En R. Bein, J. Bonnin, M. di Stefano, D. Lauría, & M. Pereira (Eds.). *Homenaje a Elvira Arnoux: estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura* (Vol. 3) (p. 217-232). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Hillard, V. y Harris, J. (2003). *Making Writing Visible at Duke University*. Peer Review, otoño, 15-17.
- Hyland, K. (2009). *Academic discourse: English in a global context*. A&C Black.
- Hyon, S. (1996). Genre in three traditions: Implications for ESL. *TESOL quarterly*, 30(4), 693-722. <https://doi.org/10.2307/3587930>
- Innocentini, V. A. (2021). La enseñanza de la escritura científico-académica en inglés en el posgrado. *UCMaule*, (61), 121-133. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.61.121>
- Johns, A. M., Bawarshi, A., Coe, R. M., Hyland, K., Paltridge, B., Reiff, M. J., & Tardy, C. (2006). Crossing the boundaries of genre studies: Commentaries by experts. *Journal of second language writing*, 15(3), 234-249.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold Publishers.
- Leibovich, L., Sampietro, P., & Hachmann, G. (2022) Un campo inexplorado: los géneros discursivos en inglés prototípicos de la Ingeniería en Mecatrónica. En *CLICAP 2022 Memorias, Argentina: Facultad de Ciencias Aplicadas a la Industria. Universidad Nacional de Cuyo*.
- Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1) 5-32. <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>

- Marinkovich, J., Sologuren, E., & Shawky, M. (2018). The process of academic literacy in Civil Engineering Informatics: An approach to academic writing and its genres in a learning community. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 74, 195.
- Molina, M. E., & Carlino, P. (2019). Writing as a way of participating in knowledge construction in two Argentine University Classrooms. En C. Bazerman, B. Gonzalez Pinzón, D. Russell, P. Rogers, L. Peña, E. Narváez, P. Carlino, M. Castelló & M. Tapia, *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras/Knowing Writing: Writing Research*. Bogotá (Colombia): Universidad Javeriana y WAC Clearinghouse.
- Monzón, S.S., Soto, M.A. & Waigandt, D.M. (2016). El uso de TIC en un curso de IFE como medio para transponer el umbral hacia la comunidad de práctica. En M. V. Gastaldi & E. I. Grimaldi (Comp.) *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el Nivel Superior*. Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Motta-Roth, D. (2012). Academic Literacies in the South: Writing Practices in a Brazilian University. En C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams, & A. Sinha (Eds.). *Writing programs worldwide: Profiles of academic writing in many places* (pp. 105-116). The WAC Clearinghouse: Parlor Press.
- Moyano, E. I. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Revista Signos*, 43(74), 465-488. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>
- Moyano, E. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del currículum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *D.E.L.T.A.*, 34(1), 235-267. <https://doi.org/10.1590/0102-445074896274115057>
- Navarro, F. (2018). Introducción. Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En F. Navarro & G. Aparicio (comp) *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (p.13-24). Argentina: Universidad Nacional de Quilmes editorial.
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *D.E.L.T.A.*, 35, 2, 1-32. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>
- Navarro, F., Lillis, T., Donahue, T., Curry, M. J., Ávila Reyes, N., Gustafsson, M., Zavala, V., Lauría, D., Lukin, A., McKinney, C., Feng, H., & Motta-Roth, D. (2022). Rethinking English as a lingua franca in scientific-academic contexts. A position statement. *Journal of English for Research Publication Purposes*, 3(1), 143-153.
- Nesi, H., & Gardner, S. (2012). *Genres across the disciplines: Student writing in higher education*. Cambridge University Press.
- Oceguera, A. K. G. (2021). Leer, escribir y hablar como prácticas situadas. Un análisis de las literacidades de los jóvenes en el contexto escolar. *Diálogos sobre educación*, (24).

- Orlando, V. (2014). Sobre prácticas letradas y estudios universitarios. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 1(2), 68-73.
- Russell, D. R., Lea, M., Parker, J., Street, B., & Donahue, T. (2009). Exploring notions of genre in “academic literacies” and “writing across the curriculum”: Approaches across countries and contexts. En *Genre in a changing world. Perspectives on Writing*. Colorado: WAC Clearinghouse/Parlor Press, pp. 459–491.-423.
- Sánchez, J. (2017). El blog y la lectura hipertextual en los cursos de lecto-comprensión a nivel universitario: Una propuesta pedagógica. En L. M. Dubini, M. X. Erice, D. M., Luna, M. García Astete y L. Bengochea Martínez (Eds.), *Educación científica e inclusión sociodigital* (3), 1819-1823. Universidad de Alcalá.
- Soto, M. A., & Waigandt, D (2017). Authenticity in an ESP course: Building communities of practice. En D.L. Benegas, M. Lopez-Barrios & D. Waigandt (Eds.) *Authenticity in ELT: Selected Papers from the 42nd FAAPI Conference*, (p. 109-118). Posadas.
- Soto, M. A., & Waigandt, D. M. (2018). Affectivity and oral presentations: Catering for individual learner needs. En D. L. Banegas, M. López-Barrios, M. Porto & D. Waigandt (Eds.), *Adapting to meet diverse needs in ELT: Selected Papers from the 43rd FAAPI Conference* (p. 8-16). Río Gallegos: ASCPI.
- Swales, J. & Feak C. (2000). *English in today's research world: A writing guide*. University of Michigan Press.
- Swales, J. M. (2012). A text and its commentaries: Toward a reception history of "Genre in three traditions"(Hyon, 1996). *Ibérica*, (24), 103-115.
- Thaiss, C., Bräuer, G., Carlino, P., Ganobcsik-Williams, L., & Sinha, A. (2012). *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. Carolina del Sur, Estados Unidos: Parlor Press /WAC Academic Clearinghouse.
- Waigandt, D.M., Soto, M.A., & Monzón, S.S. (2016). Teaching Written, Oral and Mixed Academic Genres in an ESP Course at the Universidad Nacional de Entre Ríos. En Lousada, E.G., et al. (Org.) *Diálogos brasileiros no estudo de gêneros textuais/discursivos* (p. 777-789). Araraquara, Brasil: Letraria.
- Waigandt, D.; Noceti, A. & Lothringer, R. M. T. (2019). Writing for publication in English: Some institutional initiatives at the Universidad Nacional de Entre Ríos. En J. N. Corcoran, K. Englander, & L. M. Muresan (Eds), *Pedagogies and Policies for Publishing Research in English* (p. 56-73). Routledge.

Nuevos escenarios en la formación docente del profesorado de inglés en la UNMDP

Ana Lía Regueira
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
regueiraanalia@gmail.com

María Alejandra del Potro
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
aledelpotro@gmail.com

Andrea Di Virgilio
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
andreadivirgilio@gmail.com

Resumen

En los años 2020 y 2021, la educación argentina atravesó un escenario inédito hasta el momento. La pandemia SARS-CoV-2 trajo consigo cambios drásticos en la modalidad de las clases de todos los niveles y disciplinas y nos llevó a cuestionar los modelos y metodologías de enseñanza aceptados hasta entonces. El nuevo escenario de virtualidad y enseñanza híbrida obligó a las y los docentes a afrontar nuevas realidades poniendo en práctica su flexibilidad y sentido de agencia. A partir de esto, resulta interesante examinar hasta qué punto la formación docente desarrolla en las y los futuros profesionales el pensamiento crítico para la exploración pedagógica y la reflexión que les permite la producción de conocimiento pedagógico apropiado a diferentes contextos y nuevas situaciones. En lo que respecta a la formación de docentes de lenguas extranjeras nos preguntamos, ¿podrá la educación remota generar la oportunidad para que los futuros profesores de inglés desarrollen una mirada más amplia y compleja sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje? En el marco de un proyecto de investigación-acción del Área de Formación Docente del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar Del Plata (UNMDP), diseñamos este trabajo que discute si resultaría beneficioso incluir prácticas docentes remotas en nuestra carrera.

Palabras clave: prácticas docentes remotas; formación docente; nuevos escenarios educativos

1. Introducción

El año 2020 trajo consigo cambios drásticos en la educación a nivel mundial provocados por la pandemia SARS-CoV-2. En la Argentina, a partir del mes de marzo, las clases pasaron a ser virtuales en su totalidad. Si bien desde mucho antes ya existían en el país propuestas de educación virtual, éstas quedaban limitadas al nivel superior, y eran por lo general, propuestas enmarcadas en lo que se denomina educación a distancia. Era común que estudiantes locales tomaran cursos de perfeccionamiento o desarrollo profesional, seminarios de posgrado, o incluso programas de estudios completos para acceder a títulos terciarios, universitarios o de posgrado, como maestrías o doctorados. Sin embargo, no existían en Mar del Plata programas de formación docente remotos en donde los estudiantes debieran realizar prácticas de enseñanza supervisadas o residencias docentes. De igual manera, la educación de nivel inicial, primaria y secundaria era 100% presencial.

Ante un escenario inédito en marzo de 2020, los docentes de todos los niveles, disciplinas e instituciones se vieron obligados a adaptar sus prácticas a la virtualidad exclusiva ante la emergencia sanitaria. Este cambio repentino encontró a docentes con escasa preparación y casi ninguna experiencia previa para desarrollar su tarea en tales circunstancias. Muchos no poseían los conocimientos o recursos tecnológicos ni manejaban las herramientas necesarias para llevar a cabo sus prácticas pedagógicas virtuales. Incluso para los docentes que ya utilizaban tecnología en sus clases, la situación de contingencia implicó un cambio profundo ya que sus propuestas pasaron a ser plenamente digitales y remotas. Ante este escenario sin igual, la mayoría de los trabajadores de la educación logró adaptar sus prácticas pedagógicas. En el transcurso de días, semanas o meses, y con la ayuda de capacitaciones, videos tutoriales o consejos de colegas, los docentes lograron la continuidad pedagógica acorde a cada contexto educativo. Los módulos de actividades enviados por mail o redes sociales, las plataformas educativas y las clases por videollamada se convirtieron en práctica diaria.

En la primera mitad del 2021, algunos sectores educativos volvieron a la presencialidad con estrictos protocolos y organizados en “burbujas”, lo que implicó encuentros esporádicos entre docentes y grupos reducidos de estudiantes. La educación argentina pasó

entonces a un modelo de enseñanza híbrido con el objetivo de ensamblar y articular en una experiencia unificada propuestas que tenían lugar en la presencialidad y en la virtualidad. Durante la segunda parte del 2021, la mayoría de los niveles y disciplinas de enseñanza intentaron volver paulatinamente a la presencialidad. El regreso a las aulas no fue para todos igual, sino que quedó determinado por los tiempos y necesidades de cada contexto. En la UNMdP, las clases fueron completamente virtuales durante los dos años de pandemia. En algunas materias, principalmente en las de los primeros años, se realizaron encuentros presenciales optativos durante los últimos meses del 2021, pero la virtualidad continuó siendo el medio formal de dictado de clases.

El 2022 marcó la vuelta a clases presenciales en su totalidad, en todos los niveles de educación en nuestro país. La Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires comunicó en febrero que se “deja atrás el bienio de un tiempo excepcional e inédito, producto de una pandemia que atravesó al mundo entero. En adelante, habrá clases presenciales todos los días y en todas las instituciones del sistema educativo bonaerense” (Jornadas Institucionales 2022:1). Asimismo, el Ministerio de Educación de la Nación, la Secretaría de Políticas Universitarias y el Consejo Interuniversitario Nacional plantearon “la necesidad del retorno a la plena presencialidad en todo el sistema universitario público argentino para el ciclo lectivo 2022” (Resolución 146/22). En la UNMdP, el ciclo lectivo 2022 comenzó en el mes de marzo acorde a los calendarios académicos previstos por cada Facultad de manera presencial. Por lo tanto, luego de dos años de educación meramente virtual o híbrida, cabe preguntarnos ¿cuáles son las huellas que ha dejado la virtualidad en la educación actual?

En lo que respecta a los estudios superiores, y en particular, al área de formación docente, ¿la educación remota tomará un nuevo significado en el profesorado ante el nuevo escenario educativo? El presente estudio, enmarcado en el proyecto de investigación “Legitimando perspectivas y prácticas locales II: El papel de los libros de texto en la tarea docente y el desarrollo del sentido de agencia en los profesores de inglés”, discute si resultaría beneficioso incluir prácticas remotas en el Profesorado de Inglés en la UNMdP.

2. Marco teórico

Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) han generado cambios radicales en las formas que conocemos el mundo, nos comunicamos y pensamos. La sociedad de la era digital exige la conexión entre individuos de distintas partes del mundo a la hora de construir conocimiento, desarrollar pensamiento crítico y autonomía en el saber-hacer. Desde una perspectiva sociocultural, la conectividad que ofrecen las TIC logra aumentar la potencialidad de la co-construcción del conocimiento y contribuye a la prioridad de las competencias frente a los contenidos (Martín 2008). Para que todos estos potenciales tengan un significado profundo en las escuelas, deben estar presentes en la formación de los futuros docentes. Como indica Dussel (2020), “ya no quedan dudas de que para aprender a enseñar hay que saber más sobre el mundo digital, que es el mundo en el que vivimos” (2020:23).

Según el Instituto Nacional de Formación Docente, las propuestas pedagógicas de las instituciones con ofertas de capacitación responden parcialmente a las necesidades de los alumnos del siglo XXI. Asimismo, señala que aún subsisten prácticas tradicionales de enseñanza, escaso uso de las nuevas tecnologías y dificultad en la secuenciación de los contenidos, todos aspectos que responden a una escasa actualización pedagógica y curricular acorde a los nuevos formatos y modelos de enseñanza en función de las exigencias de la sociedad actual. En consecuencia, se torna indispensable la intervención pedagógica y la actualización de la formación docente inicial, así como también la de los docentes que se desempeñan actualmente en el sistema educativo bonaerense (Marco Curricular Referencial 2019:8).

El propósito principal de la formación docente es crear educadores competentes en la disciplina que enseñan, pero también capaces de comprender a “sus alumnos, el currículum, la escuela y el sistema educativo, [y de] promover oportunidades de aprendizaje equitativas para todos los aprendices usando métodos, técnicas y procedimientos altamente sofisticados” (Diaz Maggioli 2012:14). Durante su formación docente, los estudiantes aprenden sobre la importancia de adaptar sus prácticas al contexto de enseñanza. Rueda Beltrán *et al.* (2014) resaltan que la importancia del contexto en la práctica docente lleva implícito el reconocimiento de que la enseñanza y el aprendizaje

no dependen únicamente del docente, sino que se desarrollan bajo la influencia interrelacionada de diversas condiciones y actores que son corresponsables de los resultados del aprendizaje exitoso (2014:14).

En este sentido, el docente debe prepararse desde el comienzo de su formación para adaptar sus prácticas al contexto, así como también para realizar cambios si las circunstancias lo requieren. Respecto a la importancia de la formación docente para la educación y la sociedad, UNESCO (2014) señala que “si el docente no cambia, no podrán hacerse cambios relevantes en los procesos educativos para que estos sean conforme a la necesidad que se genera de las demandas sociales”.

Cabe preguntarse, entonces, ¿qué se necesita para que el docente esté preparado y dispuesto a cambiar? Sobre esto, Sánchez (2011) se refiere a Johnson cuando concluye que, “para cambiar eficazmente las creencias de los docentes en formación, estos deben ser conscientes de sus propias creencias; tener la oportunidad de resolver imágenes en conflicto dentro de su propio sistema de creencias; y acceder, lograr entender y, más importante aún, desarrollar con éxito prácticas de instrucción alternativas e imágenes alternativas de docentes” (1994:451). El autor agrega que los programas educativos para los docentes de L2 deben alentar a sus estudiantes a probar modelos alternativos (tanto a través de la observación como de la experimentación) en un ambiente de práctica que sea propicio y apoye esta experimentación (2011:124-125). Desde esta perspectiva, resulta imprescindible formar al docente desde sus estudios de profesorado para que tenga una actitud crítica hacia lo nuevo, es decir, que desarrolle competencias para analizar, estudiar y evaluar los nuevos escenarios, e incorporarlos a su práctica.

Conforme a estos parámetros, la formación docente en el profesorado de inglés de la UNMDP pretende desarrollar el sentido de agencia en sus futuros profesionales. El sentido de agencia se puede definir como la conciencia subjetiva de que uno está iniciando, ejecutando y controlando las propias acciones volitivas en el mundo, la conciencia de que uno es la causa o el origen de sus acciones y está en control de las mismas (Williams y Burden 1997). En cuanto a la agencia docente, Biesta *et al.* (2015) indican que un docente logra agencia cuándo puede considerar las alternativas de la situación y es capaz de valorar qué opción sería la más apropiada de acuerdo a su propósito profesional. En este sentido, no se puede hablar de agencia

si el docente simplemente sigue patrones o rutinas de comportamientos habituales sin considerar alternativas. El modelo ecológico que proponen los autores se define como un fenómeno temporal-relacional, que describe la manera en que se puede lograr (o no) la agencia atravesando tres dimensiones: la iteracional, la proyectiva y la evaluativa.

La dimensión iteracional hace referencia a la activación y repetición de patrones de pensamiento y experiencias pasadas. Esta dimensión incluye el conocimiento profesional, creencias y valores y lo que distingue a cada individuo, es decir su historia de vida personal, única e irrepetible. Una tarea importante de la formación docente es el apoyo a los estudiantes para explorar la relación y el ajuste entre su conocimiento profesional, personal, creencias y valores. Este proceso está relacionado al desarrollo de la identidad profesional y a la comprensión de las situaciones profesionales, y en consecuencia, a la toma de decisiones y a las acciones que se realizan.

La dimensión proyectiva comprende las aspiraciones futuras de los docentes, de corto y de largo plazo que permiten ir moldeando las acciones propias de acuerdo con las posibles futuras trayectorias personales. La importancia de la dimensión proyectiva se vincula con la posibilidad de encontrar la manera de integrar las aspiraciones profesionales y las personales para adquirir confianza, seguridad y estar satisfecho con el propio trabajo. Las metas de corto plazo se relacionan con el aula, los alumnos y las actividades diarias, mientras que las de largo plazo son relativas al significado de la educación.

La dimensión evaluativa de la práctica profesional supone la capacidad del docente para realizar valoraciones conscientes entre alternativas en una situación y un momento particular a la vez que interactúa con las condiciones culturales, estructurales y materiales, que pueden ser percibidas tanto como facilitadores, obstáculos o recursos. Las alternativas que se consideran derivan de las dimensiones iteracional y proyectiva, es decir que representan tanto el pasado como el futuro y permiten tanto el sostenimiento de ciertas prácticas como también el cambio. Estas condiciones, entonces, pueden favorecer o estimular como también pueden inhibir el potencial para actuar.

Esta línea de análisis nos pone también a los docentes formadores en el centro de la escena, considerando que somos los que podemos

contribuir al desarrollo de ese sentido de agencia en nuestros estudiantes a partir del desarrollo de un pensamiento crítico y de flexibilidad ante los escenarios emergentes. La formación de docentes de lenguas extranjeras es un vasto campo que recibe escasa atención en comparación con la enseñanza del inglés en general. A pesar de los cambios de paradigmas en materia de educación, que deberían traducirse en nuevas formas de educar a los futuros docentes (Freeman 2001; Davini *et al.* 2003), son pocas las propuestas sobre cómo preparar a los profesores-alumnos para comprender las demandas y los desafíos que deberán enfrentar cuando se gradúen. Este panorama podría en realidad resultarnos beneficioso ya que nos da la posibilidad de desarrollar nuestras propias ideas en relación a nuestro contexto local, sin ser tan influenciados por modelos extranjeros.

Kumaravadivelu (2014) expresa la importancia de guiar a los futuros docentes en la construcción de conocimiento propio e independencia pedagógica, y predica la necesidad de crear materiales y métodos de aprendizaje del idioma de acuerdo a las necesidades locales. Esta necesidad de la que habla el autor se torna evidente cuando los docentes están en contacto con sus grupos de estudiantes y cuando conocen los intereses de la institución en la cual desempeñan sus tareas. Esta perspectiva se condice con paradigmas postmodernistas, como la perspectiva de la complejidad. Dicha perspectiva, en contraste con las teorías tradicionales, propone entender a los individuos de forma integral, en sus contextos particulares (Williams *et al.* 2015). La idea central en este enfoque radica en comprender la interconexión de todos los aspectos de un sistema, es decir, en pensar en una parte del sistema considerando las relaciones con todas sus partes. Con respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras, Diane Larsen-Freeman (2012) propone pensar en los distintos aspectos del aprendizaje del idioma, como lo son los estudiantes, las aulas, y el lenguaje en sí mismo, como un sistema dinámico complejo. Esta perspectiva permite pensar que en el campo pedagógico no existen recetas o pasos prescriptivos. Las percepciones y reflexiones que los docentes hacen sobre lo que ocurre en situaciones reales en sus aulas les permiten tomar decisiones informadas y apropiadas al contexto de enseñanza.

Este año de retorno a la presencialidad plena en todos los niveles del sistema educativo en la Argentina podría marcar un período de transición hacia nuevas oportunidades en la formación de futuros docentes. El desafío se encuentra en no hacer “borrón y cuenta nueva” para volver a nuestras zonas de confort. Estos tiempos invitan a reflexionar y analizar qué prácticas fueron favorables y enriquecedoras para la formación de formadores en un contexto tan distinto como lo fue la enseñanza virtual durante la pandemia y en pensar cómo desarrollar el sentido de agencia en los futuros profesores. Dussel (2020) propone que “las escenas pedagógicas heterogéneas y en múltiples soportes se conviertan en objeto de trabajo, de diseño y de reflexión pedagógica” (2020:17). Esto ayudaría a fomentar el desarrollo de habilidades de exploración y de sensibilidad ante el contexto de enseñanza y aprendizaje. Las prácticas remotas podrían convertirse de esta forma en una buena herramienta y requisito en la formación docente para desarrollar una actitud perceptiva y estrategias de enseñanza personales y apropiadas al contexto.

3. Contexto

El Plan de Estudio que rige actualmente para el Profesorado de Inglés en la UNMdP fue puesto en práctica en 1999 y contempla cuatro años de duración. Ofrece dos títulos de grado: el primero para Nivel Inicial y EPB en el tercer año de la carrera, y el segundo para ESB y nivel superior universitario y no universitario. De esto se desprende que la formación de los estudiantes debe contemplar un amplio espectro de contenidos en relación con diversos usos del idioma, distintos ámbitos educativos y grupos etarios, variados contextos y situaciones donde los futuros docentes pueden llegar a desarrollar su labor.

La formación de docentes para la enseñanza del inglés como lengua extranjera contempla el desarrollo de dos tipos de competencias: la competencia comunicativa en el idioma y la pericia en la práctica docente. Por esto, el Plan de Estudios de la carrera está organizado sobre la base de cuatro áreas curriculares que están atravesadas por ambas competencias y se ocupan de su desarrollo en forma diferenciada e integrada al mismo tiempo. Todas las asignaturas del Plan abordan los conocimientos y habilidades necesarias para que el

estudiante logre un manejo sólido del idioma y a la vez intentan ofrecer oportunidades para el desarrollo gradual de la experiencia vivencial y la reflexión relacionada con la tarea docente.

El plan de estudios está organizado en 32 asignaturas que pertenecen a 4 áreas: Habilidades Lingüísticas, Fundamentos Lingüísticos, Cultura, y Formación Docente. Si bien las tres primeras están abocadas a la enseñanza de contenidos específicos, el tipo de trabajo que se realiza en todos los cursos de la carrera involucra al estudiante en situaciones en las que debe asumir un papel activo en el desarrollo de una conciencia de su futuro rol docente, tanto en tareas de clase como presentaciones orales, debates, trabajos grupales o la misma participación en clase, como en trabajos fuera del aula de investigación o recolección de datos. Estas formas de trabajo contribuyen a que el estudiante se acostumbre a tener un rol activo y tenga material experiencial sobre el que realizar una reflexión sistematizada sobre su propia relación con el aprendizaje del idioma y la de sus compañeros, que se profundizará a medida que avance en los cursos del Área de Formación Docente.

El Área de Formación Docente está conformada por 12 asignaturas que forman a los futuros profesionales en el campo pedagógico. Esta área promueve la integración de espacios de práctica que conectan estrechamente la experimentación activa con la reflexión sobre las investigaciones, teorías y habilidades aceptadas como parte del contenido académico de la profesión. El objetivo es permitir al estudiante explorar diferentes contextos y derivar de su propia observación y práctica el material necesario para la reflexión como una forma consciente de dirigirse hacia una nueva comprensión y un nuevo comportamiento.

Con este fin se incorporan espacios de práctica en el programa de manera temprana, como observaciones en diferentes establecimientos educativos de la ciudad, dictado de clases a pares en el contexto del aula universitaria, experiencias de micro-enseñanza, diseño de planes de clase y dictado de clases a grupos de estudiantes de diferentes contextos y edades. Todas estas experiencias vivenciales se realizan bajo la supervisión de los docentes, a la vez que se analizan las bases científicas y contenidos académicos que dan sustento a la profesión.

Estas prácticas docentes supervisadas acercan a los alumnos a contextos reales y les facilitan la integración del conocimiento

recibido sobre saberes disciplinares y el conocimiento experiencial que van construyendo en las diferentes asignaturas de la carrera. La finalidad de este tipo de trabajo es permitir al futuro docente ponerse en contacto con la realidad áulica prácticamente desde el comienzo de su carrera, para crear una situación de creciente libertad en forma gradual en la que el estudiante pueda progresar de un estilo de enseñanza simple a uno más complejo. Esta forma de trabajar sobre el saber vivencial y el saber disciplinar permite también que el estudiante tome conciencia de que la teoría y la práctica no son dos elementos aislados que se conjugan al momento de pensar en una clase, sino dos aspectos del mismo fenómeno de enseñanza y aprendizaje.

4. Metodología

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “Legitimando perspectivas y prácticas locales II. El papel de los libros de texto en la tarea docente y en el desarrollo del sentido de agencia de profesores de inglés” perteneciente al grupo “Cuestiones del Lenguaje”. El objetivo de la presente investigación es explorar las creencias y posturas de los docentes del área de Formación Docente sobre la inclusión de prácticas remotas en el Profesorado de Inglés en la UNMdP.

Enmarcamos el presente estudio dentro de la investigación acción, entendida como una forma de indagación auto-reflexiva y colaborativa, que tiene como objetivo solucionar problemas, mejorar la práctica o profundizar la comprensión de algún fenómeno (Nunan 1992). La investigación, entonces, responde a las siguientes características de este tipo de investigación, de acuerdo a lo propuesto por Kemmis y McTaggart (1988):

- Se plantea para cambiar o mejorar las prácticas existentes.
- Se desarrolla de forma participativa dado que somos los mismos docentes del área que como investigadores planteamos la mejora de nuestras prácticas.
- Es un proceso que implica que las personas realicen un análisis crítico de las situaciones en las que están inmersos e induce a que las personas teoricen acerca de sus prácticas.

Cohen y Manion (1985, en Nunan 1992) coinciden en describir la investigación acción como situacional, preocupada ante todo con la identificación y solución de un problema en un contexto específico.

La investigación adopta una naturaleza exploratoria-interpretativa. Según Nunan (1992), este paradigma utiliza un método no-experimental, produce datos cualitativos, y proporciona un análisis interpretativo de los datos (1992:4). Para recolectar datos, se realizaron encuestas a los docentes del área de Formación Docente. Las encuestas se realizaron mediante un cuestionario virtual que consistía en cuatro preguntas de opción múltiple y tres preguntas abiertas. Por un lado, las encuestas intentaron recolectar información para conocer en detalle la metodología del trabajo de campo en cada asignatura del Área de Formación, y los requisitos de aprobación de cursada antes y durante la pandemia. Por otro lado, mediante el cuestionario, se buscó recabar las opiniones de los docentes involucrados en las distintas asignaturas sobre la posibilidad de incorporar prácticas remotas en el Profesorado. En total se encuestaron a ocho docentes.

A continuación, se expresarán los resultados de estos cuestionarios. Para una mejor organización, la información recolectada se dividirá en dos secciones.

5. Resultados

Describiremos los datos recopilados en dos secciones. Por un lado, en la primera sección se recolectaron todos aquellos datos que describen la forma de llevar a cabo el trabajo de campo en el Área de Formación Docente antes y durante la pandemia. Esto sirve como base para poder proyectar estrategias a futuro, con miras a mejorar la formación de los futuros profesores de inglés. Por otro lado, en la segunda sección se agruparon las opiniones y percepciones de los docentes del área acerca de la inclusión de prácticas remotas.

5.1. Sección I: Trabajos de campo antes y durante la pandemia

5.1.1. Observaciones de clases

En el segundo año del profesorado, los estudiantes tienen la oportunidad de ser observadores activos en un aula de Inglés por primera vez. Esta experiencia de observación requiere que los alumnos realicen entrevistas al docente de un curso y observen ocho

horas de clase de un curso asignado. En base a la experiencia, deben reflexionar sobre sus aprendizajes en base a los contenidos de la materia y elaborar un cuaderno digital multimodal siguiendo una guía. Las TIC ofrecen la posibilidad de volver un reporte de la experiencia de observación en un trabajo que apela a distintos sentidos del lector y permite al autor expresar sus ideas y registrar sus observaciones en diversos formatos.

Si bien el producto final de este trabajo se realiza de manera individual porque cada estudiante es asignado a un curso diferente, durante la cursada, se comparten las experiencias observadas y las vivencias y reflexiones se utilizan como punto de partida para desarrollar los contenidos de la asignatura y construir conocimiento. El cuaderno digital multimodal es el resultado de un proceso de reflexión guiado que los estudiantes van realizando semana a semana junto a sus compañeros de clase y a las docentes de la materia.

Este es el primer acercamiento que los futuros docentes tienen a la enseñanza del inglés como lengua extranjera y mediante el cual entran en contacto con la situación educativa local. Este trabajo de campo tiene como objetivo brindarles a los estudiantes la oportunidad de realizar una observación guiada y orientada hacia el análisis de estilos de aprendizaje propio y ajeno. También busca promover la integración de aspectos teóricos y prácticos a través de experiencias vivenciales parciales y en forma gradual y fomentar el desarrollo de un pensamiento crítico hacia la comprensión de los diversos aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje y los factores que en él influyen.

La docente a cargo de la asignatura donde se realiza este trabajo de campo reportó en la encuesta que durante los años de pandemia no se realizaron observaciones en cursos de inglés como lengua extranjera.

5.1.2. Experiencias de micro-enseñanza

Luego del primer contacto con el aula de inglés, los alumnos del profesorado realizan experiencias de enseñanza en cursos específicos de distintos niveles de acuerdo a la asignatura. Estas experiencias se realizan, siempre que el contexto lo permita, en parejas pedagógicas. El trabajo colaborativo tanto en la planificación como en la observación de clases resulta beneficioso ya que ofrece oportunidades

de andamiaje de conocimientos como así también de retroalimentación.

En segundo año, los futuros profesionales continúan con la observación de un curso de cualquier nivel, en el cual entrevistan al docente, reflexionan sobre diversas cuestiones del manejo del aula, analizan materiales y metodologías. Asimismo, planifican y enseñan dos clases de práctica con materiales y actividades proporcionados por el docente del curso.

En tercer año, la misma experiencia se repite, pero exclusivamente en cursos de nivel inicial y primario, y la planificación y reflexión se enfoca en la enseñanza de niños. Si bien la cantidad de horas aproximadas para enseñar son las mismas, los alumnos toman el desafío de planificar clases no sólo para afianzar y practicar contenidos sino también para introducir nuevos conocimientos. De la misma manera, en esta materia se incentiva a los futuros docentes a seleccionar y diseñar material para poner en práctica su creatividad, innovación y aplicar teorías de enseñanza-aprendizaje en la niñez. Esta experiencia vivencial los prepara para su primera residencia docente, que se realiza en niveles inicial o primario del sistema educativo argentino.

En cuarto año, la experiencia de micro-enseñanza se lleva a cabo en cursos de adolescentes o adultos, y se aplican metodologías adecuadas para estos grupos etarios. La cantidad de clases a planificar y enseñar varía entre dos a cuatro dependiendo del contexto institucional. Los alumnos aplican diversos métodos de enseñanza, diseñan material y organizan contenidos en programas y secuencias didácticas. En los últimos años, estas experiencias se llevaron a cabo en clases de inglés con fines específicos ya que al ser contextos tan diferentes a los experimentados anteriormente sumerge a los estudiantes en nuevos desafíos.

El rol del docente en esta instancia de práctica se enfoca en el acompañamiento a los estudiantes mediante tutorías y retroalimentación de planes. En esta instancia, los tutores no observan las clases dictadas por sus estudiantes.

Antes de la pandemia, estas experiencias de micro-enseñanza se realizaban en las aulas tradicionales. Según lo reportado por las docentes a cargo de estos trabajos de campo, durante el contexto de virtualidad los objetivos planteados para estas experiencias se

llevaron a cabo mediante el acompañamiento a los docentes de cursos de inglés e intervenciones en clases virtuales. Los alumnos observaron plataformas digitales, entrevistaron a profesores de los cursos asignados, analizaron materiales y organización de contenidos y planificaron actividades tanto para plataformas virtuales como para clases por video llamada. De esta manera, los futuros docentes aplicaron contenidos pedagógicos a instancias prácticas y reflexionaron sobre la adaptación de metodologías frente a la situación de contingencia. En la mayoría de los casos, la cantidad de horas de observación y dictado de clases se redujo en el contexto de virtualidad debido a la reducción de horas de clase en los establecimientos. El acompañamiento por parte de los tutores fue virtual, y se enfocó en guiar a los estudiantes en las etapas de entrevista (selección de preguntas) y de planificación. En lugar de encuentros presenciales, se organizaron sesiones virtuales de tutoría y feedback, para la corrección y edición de los planes de clase.

5.1.3. Residencias docentes

El Profesorado de Inglés de la UNMDP tiene dos espacios de Residencia Docente, respondiendo a los requerimientos en materia de formación docente de la Ley Federal de Educación en vigencia en la provincia de Buenos Aires. El primero se ofrece en el segundo cuatrimestre del tercer año de la carrera y está orientado al trabajo en los niveles inicial y primario. El segundo se dicta en el segundo cuatrimestre del cuarto y último año de la carrera, y se enfoca en los niveles secundario y superior. Ambas residencias se organizan de manera similar, y tienden a la profundización de las habilidades de reflexión sobre la práctica docente. Los alumnos dictan un promedio de 10 horas de clases en cada residencia y también deben cumplir con 10 horas de observación a un compañero. De la misma forma que se hace en las experiencias de micro-enseñanza, las residencias promueven la colaboración entre pares, y se intenta que el modelo sea trasladado más tarde a la carrera profesional. Se entiende que el trabajo compartido ayuda a la reflexión y al desarrollo profesional.

Una vez que se asignan los cursos para la residencia, los alumnos practicantes comienzan el período de observación, el cual se orienta a la exploración de la institución educativa en general, y no sólo del curso en el que desarrollarán su experiencia. A través del trabajo con

guías e informes se promueve el análisis de las particularidades de cada institución, sus realidades socioculturales, el modelo de educación que las caracteriza, los recursos humanos y técnicos, la distribución de tareas y roles, el código de disciplina, el currículum, y el papel de la enseñanza de lenguas extranjeras en esa comunidad educativa. Se intenta promover en los alumnos la reflexión sobre la complejidad de distintas realidades educativas y los factores que las determinan y tienen, en definitiva, una fuerte influencia en la práctica docente.

Al mismo tiempo, el alumno practicante observa el curso en el que dictará sus clases, y establece un vínculo con el docente a cargo y los alumnos cumpliendo el papel de ayudante o auxiliar del profesor en los momentos en que su participación sea necesaria. Esta instancia permite a los alumnos practicantes comprender mejor la dinámica de trabajo del curso y adquirir mayor confianza a través del trabajo compartido. Así, se continúa ofreciendo a los alumnos practicantes un acercamiento gradual a la práctica, a través de experiencias que lo involucran poco a poco en actividades más desafiantes. También, se fomenta así la valoración del trabajo en colaboración que permite compartir, desarrollar sentimientos de empatía, sentirse responsable frente a otro, y observar el proceso de enseñanza desde una actitud de mayor compromiso.

Al promediar las observaciones, los alumnos practicantes comienzan a diseñar los planes de las clases que dictarán. Durante este proceso mantienen reuniones con los tutores para considerar correcciones y modificaciones. El papel del tutor cobra ahora real importancia, ya que es a partir de aquí cuando se pone de manifiesto el carácter de la intervención según la visión del proceso de formación docente que da sustento a todo el programa.

Considerando la visión de la formación docente como educación, y no sólo como entrenamiento o instrucción, los tutores a cargo de la residencia adoptan un modelo de supervisión flexible que se adapta a las necesidades y expectativas de los alumnos practicantes. Durante la corrección de planes de clase se hacen sugerencias a los alumnos, siempre intentando interpretar y respetar sus propuestas de trabajo, ofreciéndoles la posibilidad de ponerlas en práctica para ser analizadas con posterioridad. En algunos casos, se busca identificar, junto con los alumnos, aquellas cuestiones sobre las que aún tengan

dudas o que deseen explorar, para definir una agenda de observación concertada.

Una vez que los planes de clase han sido analizados, el alumno está en condiciones de comenzar su práctica docente. Las clases son observadas por el tutor a cargo y por el compañero, y ambos toman notas que serán entregadas al practicante al finalizar cada clase. Con el fin de promover la reflexión por parte de los alumnos, las notas del tutor son una combinación de preguntas y comentarios que inducen al practicante a recordar lo que ocurrió en la clase y analizarlo desde distintas perspectivas. La formulación de preguntas tiene como objetivo evitar juicios de valor sobre las acciones del practicante, dándole lugar a que sea él mismo quien evalúe y sustente sus decisiones de acuerdo a su propia visión de lo ocurrido. Este material, junto con las notas del compañero, sirve como punto de partida para las sesiones de análisis que se llevan a cabo unos días después de la clase.

Para las sesiones pos-clase los alumnos han redactado sus respuestas y comentarios sobre las preguntas del tutor. La obligación de poner por escrito las respuestas compromete al alumno a un análisis detallado, a un replanteo de expectativas y creencias, y a una reformulación de conceptos, lo que le permite avanzar en su proceso de reflexión sobre su práctica docente.

Muchas veces, sentimientos de frustración o desilusión inhiben el proceso de reflexión, impidiéndole al practicante recordar con claridad lo ocurrido en la clase. Otras, las visiones de los observadores y del practicante sobre un hecho de la clase difieren a causa de preconcepciones o prejuicios que los sitúan en líneas de análisis diferentes. En muchas ocasiones, los practicantes tienen una percepción de sus clases más desalentadora que la del tutor o el compañero.

Para enfrentar la diversidad de actitudes que cada alumno practicante tiene después de cada una de sus clases, los tutores inician los encuentros desde un enfoque descriptivo de lo ocurrido en la clase, con el fin de alentar el análisis y la discusión sobre la base de las reflexiones previas de los alumnos. Estas sesiones son muy beneficiosas para guiar a los alumnos hacia una mejor comprensión de la teoría y la práctica como dos aspectos del mismo fenómeno: el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los tutores marcan líneas de

discusión que integran el tratamiento de nociones o postulados teóricos disciplinares, las expectativas y modos de pensar de los practicantes, y las experiencias en el aula. De esta forma se avanza hacia una mejor conceptualización de temas específicos, y hacia una reflexión más fluida e informada por conocimientos disciplinares y científicos.

En los encuentros, los hechos de la clase pueden evaluarse a un nivel local, en relación con los actores y circunstancias particulares del momento, o a desde una perspectiva global, que trasciende las fronteras de la clase para situar al hecho y sus actores dentro del contexto general, incluyendo una serie de aspectos que van desde el contexto socio-cultural y las consideraciones sobre políticas educativas, pasando por todos aquellos involucrados en el proceso educativo: inspectores, directores, alumnos, docentes, padres, etc. (Rea Dickins y Germaine 1992:19).

Cuando el período de residencia culmina, los alumnos practicantes han recorrido distintas etapas del proceso reflexivo desde el comienzo de su formación docente, y cada uno ha alcanzado diferentes niveles de profundización del mismo. Los cursos del área han puesto a su alcance una variada gama de ejercicios, herramientas y situaciones sobre las cuales basar la reflexión a través de experiencias docentes tempranas. Han realizado observaciones en diferentes contextos educativos, han participado en experiencias de trabajo compartido, han tenido un acercamiento gradual a diferentes situaciones áulicas, han mantenido diálogos abiertos con sus tutores y han explorado las realidades sociales, políticas e históricas que caracterizan diferentes políticas educativas. Sin embargo, esto es solo el inicio del desarrollo de una actitud de reflexión crítica hacia su profesión, su papel en la sociedad, y su propia práctica docente, que el alumno elegirá o no adoptar en su futura carrera profesional.

Durante la pandemia, las prácticas docentes se realizaron en contextos virtuales o híbridos. La oferta de instituciones educativas para que nuestros estudiantes realicen sus prácticas se vio limitada debido a los protocolos cambiantes. El acceso a algunas instituciones fue acordado por la UNMdP con colegios del municipio o con el colegio nacional, y otros cursos se obtuvieron por lazos que los profesores del área mantenían con diversas instituciones educativas. Las profesoras a cargo de las Residencias reportan que, en la mayoría

de los casos, el número de horas de observación y dictado de clases se vio reducido frente a la situación de contingencia. Sin embargo, los encuentros entre practicantes y tutores durante el proceso de planificación siguieron teniendo una frecuencia similar y se realizaban por plataformas virtuales. En los casos de clases virtuales, los docentes observaban a sus practicantes cuando dictaban las clases por plataformas digitales. Se hizo hincapié en la reflexión y en despertar la curiosidad de los futuros docentes para seleccionar recursos tecnológicos que beneficien la continuidad pedagógica de los aprendices. A su vez, se invitó a los estudiantes a realizar entrevistas a profesores de la ciudad para recolectar datos sobre la labor docente y los desafíos que atravesaron durante la adaptación de sus programas y clases a la virtualidad. En 2021, los docentes en formación pudieron ir a las instituciones nuevamente, pero las parejas pedagógicas fueron para el diseño de clases; no hubo observación de pares. Lo mismo ocurrió con los tutores, no asistieron a observar las clases de sus alumnos por razones de protocolo. En estos casos, los practicantes realizaron grabaciones de audio de sus clases, recuperaron momentos sugeridos por los docentes y reflexionaron a partir de estas instancias elegidas.

5.1.4. Proyectos de investigación

En el cuarto y último año del Profesorado de Inglés, los alumnos estudian la investigación en el ámbito de las lenguas extranjeras. En el primer cuatrimestre, en la asignatura “Metodología de la Investigación”, realizan un proyecto de investigación en pares sobre algún tema de su interés dentro de la disciplina. En este trabajo, los estudiantes deben escoger el tema, determinar los objetivos de la investigación, plantear su hipótesis de ser necesario, diseñar un marco teórico y plantear la metodología de trabajo.

Según lo reporta la docente a cargo de la asignatura en la encuesta, antes del 2020 el alumnado podía realizar entrevistas cara a cara de manera presencial, dirigirse a diferentes dependencias de la UNMdP y de otras instituciones para recoger información y recurrir a la biblioteca “física” para hacer relevamiento de datos. Durante el 2020-2021 el trabajo se limitó a la búsqueda de información on-line y entrevistas virtuales. La guía y las devoluciones a los alumnos se realizaban de manera remota y mediante un uso más intenso del Aula

Virtual institucional por medio de foros de discusión y documentos colaborativos entre estudiantes-estudiantes y docentes.

En esta primera sección, se recolectó toda la información que los docentes del Área de Formación Docente compartieron a través de las encuestas acerca de los objetivos, la dinámica y los requisitos del trabajo de campo en cada asignatura antes y durante la pandemia.

El regreso a la “normalidad” en el ámbito escolar supone que las experiencias de micro-enseñanza y las residencias docentes pueden volver a diagramarse de la misma forma que se hacía hasta el 2019. ¿Qué sucede, entonces, con la educación remota? ¿Vale la pena incluir instancias de virtualidad en estas prácticas docentes? A continuación, presentamos la información recolectada sobre las opiniones de los docentes encuestados.

5.2. Sección II: Prácticas remotas

Los ocho docentes encuestados respondieron que sí sería beneficioso incluir prácticas remotas en la formación docente de los practicantes. Para poder realizar un análisis más profundo, las justificaciones que brindaron los encuestados se han agrupado.

Inserción laboral: la mitad de los encuestados se refirieron a la amplitud de la salida laboral de los futuros profesores de Inglés y a la necesidad de formar a los estudiantes para que estén preparados para todo escenario educativo. Los docentes del Área de Formación Docente reconocen que “ya se está transitando un sistema mixto en muchos contextos educativos”, que es relevante incentivar el desarrollo de “saberes inherentes a la enseñanza remota” y que el Profesorado de Inglés debe ofrecer a sus estudiantes “herramientas para esta modalidad de trabajo”.

Identificación de las potencialidades de las TIC para el proceso de enseñanza y aprendizaje: en tres respuestas a los cuestionarios, los docentes hicieron hincapié en los beneficios de las herramientas tecnológicas para promover la construcción de conocimiento. Una de las docentes describió las oportunidades que brindan los recursos digitales para generar espacios colaborativos, propiciar la autonomía, y personalizar las propuestas pedagógicas. Dos de ellos definieron a las prácticas remotas como una “oportunidad alternativa y complementaria” y como un “recurso adicional”. Según estos

docentes resultaría favorable para los futuros formadores tener instancias en el Área de Formación Docente para “analizar críticamente las potencialidades pedagógicas” de las TIC.

Desarrollo de habilidades docentes: en sus respuestas, los docentes encuestados también resaltaron que las prácticas remotas podrían fomentar el desarrollo de habilidades cruciales para los futuros profesores de Inglés. Esta posibilidad de realizar sus prácticas docentes de manera virtual los ayudaría a ser flexibles, “estar dispuestos al cambio” y a desarrollar “una nueva percepción de la relación enseñanza y aprendizaje”.

Reflexión sobre el trabajo docente: los resultados obtenidos también mostraron que los docentes del Área de Formación creen que las prácticas remotas podrían ayudar a los estudiantes a “repensar la enseñanza y a reflexionar sobre nuestro papel en la clase”. Esta posibilidad de dar “clases diferentes a las clases tradicionales a las que ellas/ellos aprendieron, abre la puerta a nuevas reflexiones”.

6. Reflexiones finales

Durante los años de virtualidad en el contexto de la UNMdP, los requisitos y las intervenciones docentes en los trabajos de campo en el Área de Formación Docente del Profesorado de Inglés pudieron adaptarse a la situación de educación remota logrando cumplir los objetivos. Las primeras asignaturas del área, que se ubican en el segundo año de la carrera, resultaron las más afectadas, ya que los estudiantes no pudieron realizar observaciones en contextos reales de su ciudad. Tanto las experiencias de micro-enseñanza como las residencias docentes del tercer y cuarto año, pudieron llevarse a cabo, y sólo se vio afectada la cantidad de horas de enseñanza que los alumnos debían cumplir como requisito dadas las condiciones de virtualidad. Las intervenciones docentes, como corrección de planes y tutorías, tuvieron lugar mediante plataformas digitales en los dos años de pandemia de igual manera que se hubiera dado en la presencialidad. Esto demuestra no sólo la capacidad del equipo docente para adaptar sus propuestas de enseñanza a contextos emergentes, sino también que las prácticas remotas para los estudiantes son totalmente posibles en el Profesorado de Inglés en contexto de enseñanza plenamente virtual, híbrido o completamente presencial.

El 100% del equipo del área participante del estudio se expresó a favor de la necesidad de las prácticas remotas en el Profesorado de Inglés. Sus justificaciones se basan en la experiencia que cada docente tiene en el área, en las ventajas que se identificaron en las prácticas durante el período de virtualidad y en las características y habilidades de buen docente que los futuros profesionales deben desarrollar durante su formación.

El 2022 presenta indudablemente nuevos escenarios educativos. La vuelta a la “normalidad” académica luego de la pandemia está marcada por las huellas que dejaron los dos años previos. La virtualidad trajo muchas ventajas en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se conservarán y perdurarán en el tiempo. El uso de las TIC es entretenido y motivador para los estudiantes de una lengua extranjera, por ende el uso en clase ayuda a los docentes de lenguas a captar la atención de sus estudiantes y así, guiarlos para que adquieran el idioma de una manera más memorable. Otra de las ventajas de la educación remota es que acorta tiempos y distancias, permitiendo a estudiantes tomar clases cuando no disponen de mucho tiempo y hacerlo desde cualquier parte del mundo. Para los profesores de inglés, esto implica una mayor oferta laboral. Esta realidad obliga a los formadores de docentes a prepararlos para los contextos en los que se desempeñarán profesionalmente. Como sostiene Dussel (2020), la formación docente debe brindar experiencias de formación virtual y tomar a lo digital como objeto de estudio. Expresa “no podemos seguir enseñando a enseñar sin tener en cuenta el entorno socio-técnico en el que vivimos” (Organización de Estados Iberoamericanos 2020).

De la misma manera, las prácticas remotas supervisadas para los futuros profesores contribuyeron a desarrollar actitudes abiertas, de flexibilidad y apertura hacia el cambio, así como también habilidades de reflexión. Prepararse para enseñar una lengua de una manera completamente diferente a la que ellos aprendieron el idioma es desafiante e invita a un pensamiento crítico. La aplicación de supuestos teóricos a nuevas realidades fomenta el desarrollo del sentido de agencia de los futuros profesionales.

Kumaravadivelu (2012) se pregunta hasta qué punto los docentes-practicantes están dispuestos a ejercer la agencia o prefieren instalarse en la postura de aplicar los modelos propuestos por otros. Para

Kramersch (1993), la aplicación de los conocimientos adquiridos podrá ser “tan conservadora o tan progresista como el estudiante desee que sea” (1993:238). Es decir, esto dependerá de su apreciación del contexto y su deseo de comenzar a cambiarlo. Si el docente sigue patrones o rutinas de comportamientos habituales sin considerar alternativas apropiadas a las nuevas realidades no estaría demostrando su sentido de agencia (Biesta *et al.* 2015). En este marco, las decisiones que los futuros docentes tomen frente a las nuevas realidades de educación remota sin dudas fomentarán el desarrollo de su sentido de agencia y su capacidad de considerar alternativas y valorar la opción más apropiada de acuerdo a su propósito profesional.

Los nuevos escenarios incentivan a los docentes-practicantes a crear y aplicar sus propios modelos de enseñanza en lugar de reproducir métodos tradicionales y hegemónicos. Asimismo, invita a los docentes del área a revisar posturas epistemológicas y prácticas pedagógicas para contribuir a formar docentes dotados de un fuerte sentido de agencia y capacidad de análisis crítico de sus propias posturas epistemológicas, dispuestos a legitimar su propia producción de conocimiento y la creación de terceros espacios desde la relación dialógica entre la cultura y las necesidades propias de los contextos locales y los conocimientos heredados a través de modelos tradicionales impuestos.

De esta manera, la inclusión de prácticas remotas supervisadas en las últimas asignaturas del área de Formación Docente del Profesorado de Inglés en la UNMdP incentivará al alumnado a salir de su zona de confort y promoverá el desarrollo de habilidades para la observación, la exploración pedagógica y la reflexión que permitan a los estudiantes la toma de decisiones adecuadas y la producción de conocimiento pedagógico apropiado a los contextos emergentes.

Referencias

- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The Role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), pp. 624–640.
- Davini, C., Alliaud, A., & Vezub, L. (2003). *De Aprendices a Maestros: Enseñar y Aprender a Enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Díaz Maggioli, G. (2012). *Teaching Language Teachers. Scaffolding Professional Learning*. Plymouth, United Kingdom: Rowman & Littlefield Education.

- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI - DGES*, 6(10), pp. 13-25.
- Freeman, D. (2001). Second Language Teacher Education. In: R. Carter y D. Nunan (Eds), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 72-79). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jornadas Institucionales Febrero 2022 (2022). Presentación. Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo Planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Laertes.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kumaravadivelu, N. (2012). *Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing*. New York: Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2014). The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, 50(1), pp. 66-85.
- Larsen-Freeman, D. (2012). Complex, dynamic systems: A new transdisciplinary theme for Applied Linguistics? *Language Teaching*, 45(2), pp. 202-214.
- Marco Curricular Referencial. 1a ed. (2019). La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. ISBN 978-987-676-098-0.
- Martín, E. (2008). El impacto de las TIC en el aprendizaje. In: *Las TIC: del aula a la agenda política - Ponencias del Seminario Internacional 'Cómo las TIC transforman las escuelas'* (pp. 55-70). Buenos Aires: UNICEF.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Organización de Estados Iberoamericanos (2020). *Inés Dussel en Formación digital: Enseñando a Enseñar* [Archivo de Video]. https://www.youtube.com/watch?v=5II_MwVM9mw&t=107s.
- Rea Dickins, P., & Germaine, K. (1992). *Evaluation*. Oxford: Oxford University Press.
- Resolución Rectorado N° 146/2022 (25 de febrero, 2022). En http://digesto.mdp.edu.ar/vista/ver_norma.php?id_norma=55049.
- Rueda Beltrán, M., Lucero, A. A., Guerra García, M., & Martínez Sánchez, M. (2014). El contexto: Factor clave en el desarrollo de la docencia en la universidad. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(9), pp. 9-36.
- Sánchez, H. (2011). El impacto de las experiencias previas de aprendizaje de una segunda lengua en la formación de profesores de idioma extranjero. *Revista de Educación*, 2(3), pp. 121-143.
- UNESCO. (2014). *Enseñanza y Aprendizaje: lograr La calidad para todos*. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013 - 2014. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654s.pdf>.
- Williams, M. and R. Burden. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, M., Mercer, S., & Ryan, S. (2015). *Exploring Psychology in Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Planificación en la práctica docente de grado: El rol del libro de texto en la enseñanza de inglés

Flavia C. Cilia
Universidad Nacional de Mar del Plata
flacilia@gmail.com

Ana Lía Regueira
Universidad Nacional de Mar del Plata
aregueir@hotmail.com

Resumen

En las últimas décadas, los libros de texto han pasado a ocupar un lugar preponderante en la práctica docente, ya que resultan una herramienta valiosa que ayuda a organizar la planificación y la tarea en el aula. Sin embargo, es importante considerar su papel homogeneizador, y, en consecuencia, la necesidad de que cada docente esté capacitado para hacer los ajustes apropiados a los diferentes contextos educativos en los que desarrolla su trabajo. En el Área de Formación Docente del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, durante la práctica docente supervisada, observamos una tendencia por parte de las y los practicantes a seguir las propuestas de los libros de texto (LT) sin lograr abordarlas desde una mirada crítica que permita realizar adaptaciones adecuadas a cada situación de enseñanza. En este trabajo, examinamos el sentido de agencia docente, analizamos el rol del libro de texto en la planificación de clases en este contexto e incluimos una propuesta de trabajo en las cátedras correspondientes con el fin de desarrollar la mirada crítica de los estudiantes para que puedan utilizar el LT como recurso flexible y adaptable en lugar de considerarlo como mandato hegemónico con el poder de imponer de manera rígida de qué manera dictar las clases.

Palabras clave: práctica docente; libro de texto; enseñanza del inglés; planificación de clase; agencia docente

1. Introducción

El Área de Formación Docente del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata ofrece diferentes espacios para

la práctica docente supervisada a través de toda la carrera, siendo el último curso de 'Residencia Docente II'. Esta asignatura se dicta en el cuarto año de la carrera, en el que los estudiantes desarrollan prácticas en clases para adolescentes y adultos. Como docentes de ese espacio curricular hemos observado en los últimos años una tendencia por parte de las y los practicantes a seguir las propuestas de los libros de texto (LT) sin abordarlas desde una mirada crítica que les permita realizar adaptaciones apropiadas a cada situación de enseñanza. En este trabajo, analizamos el rol del libro de texto en la planificación de clases en la práctica docente supervisada.

2. Formación docente y sentido de agencia

La evaluación de materiales para la enseñanza del idioma es un contenido que se aborda desde infinitas perspectivas en diferentes asignaturas del área de Formación. Uno de los enfoques del tema se relaciona con el desarrollo de la reflexión necesaria para comprender lo que manifiesta Kumaravadivelu (2016) cuando dice que los LT tratan de imponer modelos hegemónicos con respecto a su cultura, el contenido y la metodología para la enseñanza de la lengua. Sin embargo, al llegar al final de la carrera, cuando confiamos en que las y los futuros docentes pondrán en marcha mecanismos adquiridos en los años de formación de grado de manera autónoma, crítica y creativa, comprobamos que no dan muestras de haber logrado desarrollar aún la capacidad para cuestionar el dominio de las producciones provenientes de países de habla inglesa en cuestiones relativas a LT, diseños curriculares y métodos de enseñanza.

Indudablemente, los LT son “uno de los recursos didácticos centrales para el desarrollo de la tarea docente” (Cilia *et al.* 2004:33), ocupando un lugar de privilegio en la actualidad, ya que organizan tanto el contenido como los aspectos metodológicos de cada curso, incluyendo las tareas que realizan los alumnos. De esta manera, son utilizados por docentes con diferente grado de experiencia y formación profesional para definir formas de trabajo y llegan, con mucha frecuencia, a dictar el mismo programa de estudio. El LT es considerado un “vehículo del saber” (Cilia *et al.* 2004:34) y en muchos casos, no es cuestionado en pos de realizar adaptaciones apropiadas a diferentes contextos de enseñanza.

Sin lugar a dudas, el poder de los LT en el campo de la enseñanza de idiomas impacta sobre la formación docente, y aquí es donde nos focalizamos para analizar el rol de dichos materiales al momento de la planificación de clases en los cursos de prácticas docentes supervisadas en el Profesorado. Nos interesa comprender en qué medida en los cursos se transmiten modelos de enseñanza del idioma inglés que responden a propuestas foráneas y modelos impuestos desde la academia, o si se estimula el desarrollo de las habilidades para la observación, la exploración pedagógica y la reflexión que permitan a los estudiantes desarrollar el sentido de agencia para poder desplegar formas de enseñanza propias y adecuadas a los contextos locales.

Según Lennert da Silva y Molstad (2020), la agencia docente se refiere a la acción profesional de las docentes basada en sus percepciones y experiencias acerca de su margen de acción para responder a cada dilema educativo que se les presenta. Según Leijen *et al.* (2020) siguiendo a Billett (2006), las ciencias sociales definen el concepto de agencia humana como la participación individual activa en la construcción de las realidades y es generalmente reconocida como una condición importante para el aprendizaje y el funcionamiento exitoso en el trabajo y otras esferas de la vida. En cuanto a la agencia docente, Biesta *et al.* (2015) indican que un docente logra agencia cuando puede considerar las alternativas de la situación y es capaz de valorar cuál sería la más apropiada de acuerdo a su propósito profesional. Y aclaran que no se puede hablar de agencia si el docente simplemente sigue patrones o rutinas de comportamientos habituales sin considerar alternativas. En el modelo ecológico de desarrollo del sentido de agencia que los autores proponen, se analizan tres dimensiones en relación con la agencia docente: la iteracional, la proyectiva y la evaluativa. La primera hace referencia a la activación y repetición de patrones de pensamiento y experiencias pasadas, e incluye el conocimiento profesional, creencias y valores, así como la historia de vida personal, única e irrepetible, del individuo. La segunda comprende las aspiraciones futuras de los docentes, de corto y largo plazo que permiten ir moldeando las acciones propias de acuerdo con las posibles futuras trayectorias personales. La tercera dimensión, la evaluativa de la práctica profesional, supone la capacidad del docente para realizar

valoraciones conscientes entre alternativas en una situación y un momento particular a la vez que interactúa con las condiciones culturales, estructurales y materiales, que pueden ser percibidas como facilitadores, obstáculos o recursos.

Kumaravadivelu (2012) se pregunta hasta qué punto los docentes ejercen su propia agencia o se instalan en la postura de aplicar modelos propuestos por otros sin interpelarlos y sin recurrir a los aprendizajes adquiridos en sus estudios y a través de la experiencia como aprendices del idioma y docentes. Para Kramsch (1993:238), la aplicación de los conocimientos adquiridos podrá ser “tan conservadora o tan progresista como el estudiante desee que sea”. Es decir, dependerá de su apreciación del contexto y su deseo de comenzar a cambiarlo. Esta línea de análisis nos pone a los docentes formadores en el centro de la escena, y deberíamos considerar si contribuimos al desarrollo de ese sentido de agencia en nuestros estudiantes, o, por el contrario, imponemos limitaciones que cierran puertas y obstaculizan la generación de conocimiento propio adecuado a los contextos locales.

Los docentes del Área de Formación Docente implementamos actividades que consideramos favorecedoras del desarrollo de un estilo de enseñanza propio y situado, así como de la capacidad de tomar decisiones informadas. El Área está organizada desde un modelo reflexivo de formación, sobre principios de trabajo colaborativo que generen oportunidades de discusión e intercambio de experiencias entre docentes y estudiantes. Durante toda la carrera se realizan experiencias vivenciales de prácticas supervisadas para ofrecer al estudiantado una aproximación gradual a la práctica docente. Las tareas de los docentes del Área son planificadas con el objetivo de ayudar a los estudiantes a:

- comprender la relación entre la teoría y la práctica;
- explorar diversas realidades áulicas e institucionales;
- poner en práctica e integrar sus conocimientos previos, intuitivos, experienciales y los desarrollados a través de la formación académica;
- desarrollar capacidades para la observación y la reflexión en un contexto seguro.

De todos modos, como hemos mencionado, los estudiantes presentan dificultades en las últimas materias de la carrera, cuando deben planificar una serie de clases. En la mayoría de las instituciones educativas se utilizan LT y los alumnos de las Residencias Docentes generalmente no demuestran una visión crítica con respecto a dichos materiales; por consiguiente, realizan sus planificaciones basándose en las propuestas de los autores.

3. El libro de texto y la planificación

Se ha discutido ampliamente sobre el poder y la ideología reflejados en el contenido y las actividades de los materiales de enseñanza y sobre el rol de los LT en diferentes sistemas educativos, que dictan qué y cómo enseñar y cómo evaluar a los estudiantes. En consecuencia, los enfoques impuestos por los países de habla inglesa resultan una herramienta hegemónica que posiblemente hace difícil, para los docentes en formación, adoptar enfoques adecuados a los diversos contextos locales.

En las Residencias Docentes, los alumnos parecen no identificar las deficiencias en los LT ni cuestionar las propuestas de los autores, como si éstos tuvieran la última palabra en cuanto a la mirada cultural, conceptual, y pedagógica y a la concepción con respecto a la lengua inglesa representada en dichos materiales. En este sentido, percibimos que los estudiantes no ejercen su sentido de agencia, no intentan “legitimar sus perspectivas y prácticas (locales) a partir del conocimiento pedagógico personal y contextualizado”. (Regueira y Cilia 2019:85).

El LT cobra tanta fuerza en la práctica docente supervisada que pareciera desdibujar los conocimientos adquiridos por los alumnos durante toda la carrera, y éstos pierden valor ante la imposición de la mirada foránea (y ajena a nuestra realidad) del autor. Nos interrogamos dónde quedan las ideas propias de los estudiantes, su perspectiva crítica, y los saberes lingüísticos, culturales y pedagógicos desarrollados durante su formación. No podemos dejar de comparar con otras profesiones como la medicina, y nos preguntamos si existen manuales que dicten diagnósticos y tratamientos para los pacientes. Creemos que precisamente una de las funciones de la formación universitaria es preparar al futuro profesional con herramientas, habilidades y conocimientos para la

toma de decisiones adaptadas a los diferentes contextos donde tengan que desarrollar su labor.

En los últimos dos proyectos de investigación en los que hemos trabajado como miembros del grupo Cuestiones del Lenguaje, 2016-2019, hemos estudiado el uso de los LT. En una primera etapa el estudio estaba relacionado con los estudiantes del profesorado. Luego, en una segunda parte, ampliamos la mirada al papel de los LT en la tarea de docentes en actividad. Ambos estudios comparten un eje sobre el sentido de agencia y los profesores de inglés. En el análisis del material recogido en la primera etapa identificamos que, al momento de diseñar planes de clase, las residentes no lograron utilizar el libro de texto como herramienta para la enseñanza, sino como la única fuente de conocimiento confiable. En la mayoría de los casos se impone un modelo tradicional de enseñanza del idioma extranjero que reproduce el orden social establecido en los países de habla inglesa y legitima el modelo del hablante nativo y su cultura como representativos para todos (Regueira y Cilia 2019:87). Nos preguntamos, ¿se trata de la veneración de libros producidos por hablantes nativos, la sobrevaloración de productos impuestos en el mercado editorial como libros sagrados? ¿O será la propia inseguridad o falta de interés de los practicantes para tomar decisiones personales que se adapten a los contextos específicos?

En el proyecto 2018-2019 observamos que los docentes en actividad también suelen refugiarse en el LT, haciendo escasas adaptaciones a los grupos de estudiantes con los que trabajan, y adoptando los modelos impuestos. Gimeno Sacristán (1988, en López Hernández) nos alerta sobre las dificultades en el desarrollo de la competencia profesional docente cuando la producción de materiales, que está en manos de un número reducido de firmas comerciales, monopoliza el escenario educativo. Y entonces López Hernández reflexiona, "... cualquier intento de innovar la enseñanza debe tener en cuenta el papel que los libros de texto juegan en la configuración de la profesionalidad docente." (López Hernández 2007:3). El autor refiere al LT como recurso pero que, en general, termina siendo utilizado como una herramienta prescriptiva y uniforme que limita la autonomía docente al sustraer su mirada crítica y reflexiva y al imponer una visión pedagógica específica sin atender al contexto de enseñanza. Contrario a esta postura, según su investigación, el

docente encuentra seguridad y garantía de profesionalismo en el LT al verlo como un “compendio del saber” (López Hernández 2007:9) objetivo y acabado que lo ayuda a transmitir contenidos con soluciones predeterminadas.

Como ya hemos mencionado, los LT son considerados un elemento central de la práctica pedagógica en la mayoría de las áreas disciplinares, y son, en general, los que marcan contenidos y definen formas de trabajo, al punto de pasar, en algunos casos, a dictar el mismo programa de estudio (Prendes Espinosa 2001; Borg 2003; Cilia *et al.* 2004; Caputi 2022). En el campo de la enseñanza del inglés particularmente, este papel que se otorga a los LT parece transformarlos en los “libros sagrados” que los docentes aceptan sin mayores cuestionamientos (Regueira y Cilia 2019).

Desde esta perspectiva, los LT ya no deben verse sólo como una herramienta que organiza y orienta la tarea docente, sino también como la que impone modelos lingüísticos, pedagógicos, culturales y sociales. También, como la que limita el sentido de agencia en los docentes y les impide desarrollar un estilo de enseñanza propio y contextualizado.

No podemos evitar preguntarnos quién es la autoridad que decide otorgar ese papel a los LT y de dónde emana su potestad para hacerlo. ¿Es de los mismos docentes? ¿Son los docentes conscientes de esta relación de dominación que ellos mismos establecen con los LT y otros materiales para la enseñanza?

Como la mayoría de los LT para la enseñanza del inglés como lengua extranjera son producidos para un mercado internacional, cabe preguntarse si son culturalmente apropiados a cada contexto. En general, los autores o las editoriales ponderan excesivamente las bondades de sus materiales. Hay que considerar también que cada libro conlleva una visión explícita o implícita sobre la lengua inglesa, sobre la cultura anglosajona y sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera.

Wang (2016) asegura que los LT y los materiales multimodales, tan en uso en la actualidad, presentan textos como muestras únicas de la lengua y la cultura que eligen reflejar, atrayendo a los lectores hacia la ideología, los valores y creencias que estos textos representan. Al no tener experiencia real en la cultura extranjera, los usuarios de estos textos, estudiantes y docentes, pueden asumir que esas ideas son

generales y uniformes para todos los miembros de esa cultura. Caputi (2022), además, se interroga sobre el rol homogeneizante del LT en una sociedad que pondera lo diverso. Rottemberg y Anijovich (2000) (en Caputi 2022:6) nos alertan, además, que el autor del LT recorta la realidad a través de lo que elige presentar según su mirada, entonces “el libro de texto constituye una de muchas versiones de la realidad”.

No podemos ignorar, en este sentido, el poder que se otorga en las sociedades occidentales a la palabra escrita. Lo que aparece impreso, tanto en libros como en diarios o revistas, es generalmente aceptado como verdadero por el sólo hecho de haber sido publicado, y los lectores suelen enfrentar los textos escritos con cierto grado de sumisión, dispuestos a “confiar” en lo que leen (Cilia *et al.* 2004).

4. Evaluación de los libros de texto

Hemos presentado miradas sobre los LT en general y sobre los LT para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en particular. En este campo, se ha escrito extensamente sobre la evaluación de dichos materiales. También se han producido instrumentos variados para este propósito. Es interesante rescatar la diferencia que presenta Tomlinson 2003 (en Mishan 2015:57) en cuanto a análisis y evaluación. El primero se refiere a lo que ofrece el material en sí, es decir, su estructura interna. El objetivo de la evaluación, en cambio, es realizar juicios sobre el efecto que del LT con respecto al contexto, es decir, analizar hasta qué punto el material es apropiado para el grupo de alumnos y todas las capas contextuales que influyen en el ámbito de enseñanza.

También se ha discutido ampliamente sobre el tipo de evaluación que se puede llevar a cabo, especialmente para la selección de materiales (McDonough *et al.* 2013; Mishan y Timmis 2015). Cuanto menos intuitivo y más sistemático el análisis, mejores los resultados en la implementación del material en un contexto en particular. Por ejemplo, Cunningsworth (1995) y McGrath 2002 (en Mishan 2015) proponen, en primer lugar, llevar a cabo un análisis del contexto, teniendo en cuenta, por un lado, información acerca de los estudiantes y docentes, y por otro, documentos gubernamentales, el currículum de la institución educativa, los programas de estudio y los objetivos específicos de la enseñanza del inglés.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, nuestra propuesta para los cursos que utilizan LT en las Residencias Docentes sería la siguiente: análisis contextual y evaluación del libro de texto para la planificación de clases. En primer lugar, durante la etapa de observación de la institución y el curso donde los estudiantes realizan su práctica docente, se propone la toma de notas sobre diferentes aspectos del contexto, tales como:

- condiciones edilicias;
- el aula (espacio, luz, asientos, acústica);
- recursos (TV, computadora, proyector, pizarra);
- el proyecto institucional y diseño curricular de inglés;
- la planificación anual y/o programa de estudios de la materia;
- el docente del curso (estilo de enseñanza, formación, creencias sobre la enseñanza del inglés);
- los alumnos (edad/es, nivel de inglés, bagaje cultural, estilo de aprendizaje, participación en clase).

En segundo lugar, se propone la evaluación del LT a dos niveles, retomando la definición de Tomlinson (2003) (en Mishan 2015), mencionada anteriormente, que distingue entre análisis y evaluación.

1. Análisis del libro en sí, es decir, la estructura interna del material. Esto puede implementarse con un instrumento de evaluación predeterminado. En este caso, se propone analizar primero el instrumento y realizar posibles modificaciones de acuerdo a los conocimientos pedagógicos adquiridos durante la carrera. Otra opción sería elaborar una lista de criterios para analizar diferentes áreas, aunque habría que considerar esta alternativa que insumiría más tiempo.

2. Evaluación del LT de acuerdo al contexto, es decir, observar si la estructura interna del libro es apropiada para el curso donde se realizará la práctica, considerando las notas realizadas en el período de observación áulica e institucional. Previo a la aplicación del instrumento o criterios, se tendrían que seleccionar sólo aquellos que son pertinentes al contexto en particular (incluso, se pueden clasificar en orden de relevancia) y descartar los que no son adecuados (teniendo en cuenta las características propias del curso).

Una vez concluidos estos pasos, los alumnos estarían mejor preparados para planificar sus clases adaptando el material, si se considera necesario, de acuerdo a lo que el LT ofrece y lo que se necesita en el curso donde dictarán sus clases. Según McDonough *et al.* (2013), la adaptación eficaz implica lograr congruencia entre diferentes variables del LT y el contexto. También se podrían revisar diversas maneras de realizar la adaptación, por ejemplo, siguiendo la propuesta de los mismos autores, aplicando verbos de acción tales como agregar, omitir, modificar, simplificar, reordenar contenido.

5. Conclusiones

Entendemos que los espacios de práctica docente supervisada son áreas de trabajo en los que los estudiantes practicantes deben sentirse libres de explorar posibilidades variadas y descubrir nuevas opciones con la guía de sus docentes y compañeros, y que deben favorecer el desarrollo de estilos de enseñanza flexibles y personales. Desde esta perspectiva, también creemos que esto sólo se puede lograr si los estudiantes van fortaleciendo paulatinamente su sentido de agencia, es decir, su capacidad de tomar decisiones informadas y evaluarlas a medida que van desarrollando su saber profesional. Se trata de un saber que incluye la selección y el uso de materiales para la enseñanza de manera crítica y adecuada a los diferentes contextos pedagógicos en los que se desempeñen.

En este trabajo hemos analizado el papel de los LT en la tarea docente, así como en las prácticas supervisadas que se desarrollan en el Profesorado de Inglés de la UNMDP. Sobre la base de información recogida en dos proyectos de investigación, concluimos que en los cursos de Residencia Docente es necesario incluir un trabajo sistemático de evaluación de los LT que los alumnos practicantes deben usar en sus prácticas, dado que en la mayoría de los casos los estudiantes tienden a imitar la forma en que los docentes de los cursos donde realizan sus prácticas trabajan con los libros.

Con esta propuesta, estaríamos encaminados a fortalecer gradualmente el sentido de agencia de los estudiantes en su dimensión evaluativa, es decir, poder utilizar el LT como recurso flexible y adaptable, potenciando el desarrollo de una mirada crítica sobre el material en lugar de considerarlo como mandato hegemónico con el

poder de imponer de manera rígida de qué manera dictar las clases. De este modo, los alumnos estarían mejor capacitados para tomar decisiones al momento de planificar clases adecuadas al grupo y la institución donde hacen sus prácticas docentes y, al mismo tiempo, para poder transferirlo a sus contextos laborales futuros.

El paso siguiente sería el diseño e implementación de una evaluación por parte del equipo docente de los cursos de Residencia Docente para analizar si el desarrollo sistemático de esta propuesta ofrece a los estudiantes herramientas para manejar los LT con libertad y los ayuda a sentirse más seguros a la hora de tomar decisiones. Comprender nuestra responsabilidad en el desarrollo del sentido de agencia en los futuros docentes y tomar medidas que propendan a su fortalecimiento es parte del desarrollo de nuestro propio sentido de agencia docente.

Referencias

- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), pp. 624–640.
- Billett, S. (2006). Relational interdependence between social and individual agency in work and working life. *Mind, Culture, and Activity*, 13(1), pp. 53–69.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), pp. 81-109.
- Caputi, D. (2022). El libro de texto: Una mirada más. *Sociales y Virtuales*, 9(9). Recuperado de <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/archivo-4/sumario-no1/articulos-de-los-estudiantes/el-libro-de-texto/>.
- Cilia, F., Regueira, A., & Williams, J. (2004). Libros de texto en la clase de inglés. *Revista Aristas - Revista de Estudios e Investigación de la Facultad de Humanidades de la UNMDP*, 2(2), pp. 33-50.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your Coursebook*. Oxford: Heinemann.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing*. New York: Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2016). The decolonial option in English Teaching: Can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, 50(1), pp. 66-85. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tesq.202>.
- Leijen, A., Pedaste, M., & Lepp, L. (2020). Teacher agency following the ecological model: How it is achieved and how it could be strengthened by different

- types of reflection. *British Journal of Educational Studies*, 68(3), pp. 295-310.
- Lennert da Silva, A., & Mølsted, C. (2020). Teacher autonomy and teacher agency: A comparative study in Brazilian and Norwegian lower secondary education. *The Curriculum Journal*, 31(1), pp. 115–131. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/curj.3>.
- López Hernández, A. (2007). Libros de texto y profesionalidad docente. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 6, junio 2007, Monográfico 2, 1-13.
- McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide*. Boston: Wiley Blackwell.
- Mishan, F., & Timmis, I. (2015). *Materials Development for TESOL*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Prendes Espinosa, M. (2001). Evaluación de manuales escolares. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 16, pp. 77-100.
- Regueira, A., & Cilia, F. (2019). ¿Libros de texto o textos sagrados? El poder de los libros de texto en la enseñanza del inglés. *Revista Lenguas Vivas*, 19(15), pp. 85-95. Retrieved from https://ieslvf-caba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/12/Lenguas-Vivas_15_digital.pdf
- Wang, D. (2016). Learning or becoming: Ideology and national identity in textbooks for international learners of Chinese. *Cogent Education*, 3(1). <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2016.1140361>.

Reflecting upon a conducted in-service education and training workshop

Gabriela M. Ferreiro
Universidad Nacional de Mar del Plata
ga16mafe@gmail.com

Abstract

Not much research seems to have been carried out concerning how the design of INSET systems may bring about specific outcomes. In spite of this, there is evidence that ELT INSET does not often give rise to the desired level of impact on teachers' classroom practices. The present paper, therefore, attempts to throw some light on some of the aspects involved in "in-service education and training". To achieve this, an in-service education and training workshop carried out in Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina will be described and critically analysed. Finally, in the light of criteria established by current literature on INSET in English Language Teaching (ELT), its effectiveness will be examined and possible areas for improvement suggested.

Keywords: INSET; professional development; needs assessment

1. Introduction

The worldwide expansion of English as an instrument of communication in an age of global information-sharing and commercial exchange has led to it being regarded as an international language (Sharifian 2009; Selvi and Yazan 2021). This huge expansion of the use of English gives significant duties to English language teachers as language teaching professionals, and encourages them not just to be up-to-date with current trends and approaches in ELT but aware of the implications of making the teaching as relevant and effective as possible (de Vries *et al.* 2013, 2014). All over the world, in-service education and training (INSET) programmes,

courses and workshops are organised and offered to address changing needs.

Nowadays, in-service education and training are regarded as an essential resource to improve the quality of educational provision. There are times that language teachers feel that they are no longer progressing and their teaching has reached a plateau. As proficient educators, they must strive for their own development and decide on a course of action. In these situations, inset training may be considered as a way to recapture enjoyment from teaching. Motivation to attend inset courses is quite varied. In fact, it may derive from different needs, for example, the need of teachers to accommodate to institutional norms, to improve their language proficiency, to overcome a deficit in certain teaching skills, or to take responsibility for personal and professional progress (Junejo *et al.* 2017).

The purpose of this paper is to describe and critically analyse an in-service education and training workshop the author attended in Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina, and in the light of criteria established by current literature on INSET in English Language Teaching (ELT) and the author's experience as participant, determine its effectiveness. To achieve this, current literature on INSET in ELT and Wallace's framework (1991) for models of professional education will be introduced in order to reflect on the model used at the workshop. Next, the criteria for effectiveness drawn from current literature on INSET will be made explicit and used to evaluate the present in-service programme. This, in turn, will facilitate the identification of both its strengths and weaknesses. Finally, improvements will be suggested where appropriate.

2. Inset in ELT

The main goal of INSET is the improvement of the quality of educational provision accomplished by the professional development of the staff members (see Hayes 1995; Roberts 1998; Borg 2011). However, there might be other subsidiary aims, such as acknowledging the right and duty of teachers to develop as language teaching experts, supporting educators with their career development, recognising the needs of the staff or identifying deficits in teaching skills in order to improve them.

INSET is often used to address two kinds of needs: training and development (Roberts 1998; Tsui 2011). On the one hand, the notion of training implies objectives that are established by identifying needs such as insufficient language competence or teaching skills as well as deficiencies in other areas of proficiency. Most of the time, they are outlined by the existing gap between the level of mastery or knowledge required by the educational institution and the level of expertise teachers display. Indeed, teacher training is something that can be introduced and managed by others (Wallace 1991). Training is more for mechanical or automatic skills. On the other hand, development is characterised by more diverse objectives which are dictated by teachers' perception of their learning needs. Development takes into account the classroom experience, competence in basic skills and formal-instruction teacher-participants already have, and it is associated with the idea of a teacher who seeks their personal professional growth. When INSET addresses a developmental need, it is more educational, meaning that the subject has to think and evaluate.

Roberts (1998) presents four types of INSET programmes: *programmes coordinated with initial teacher education*, where initial teacher education (ITE) elements are built on once teachers have gained some experience. Second, *centrally determined programmes*, which are organised and provided by the central authority and where needs are always determined by the top of the hierarchy. Third, *locally determined content, with local control*, where the focus is placed on the needs of the system and attention is given to local conditions. Fourth, *determined by individual needs*, these programs give special attention to teachers' personal and/or professional growth.

The INSET cycle introduced by Roberts (1998) considers needs assessment and evaluation as important factors inasmuch as they strengthen the continuity of INSET programmes against possible negative forces, such as, staff leaving, for instance. These two components are also relevant since they supervise teachers' needs and views as they change over time.

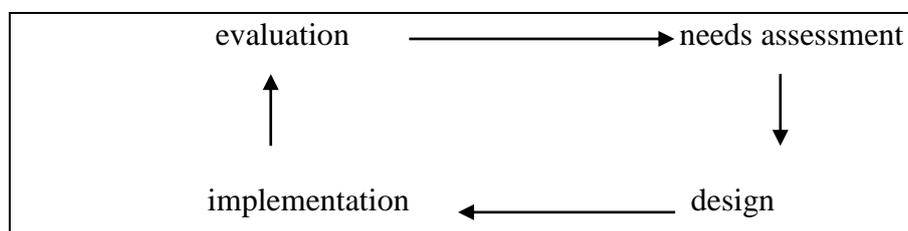


Figura 1: INSET cycle (Roberts 1998:231).

One of the recurring themes in the literature on INSET is associated with needs assessment. This procedure, used to collect information, may end up revealing significant discrepancies between the needs of the participant and those of the system (Weir and Roberts 1994; Moon and Boullón 1997; Rea-Dickins 1995; Hayes 1997_a, 2014; Roberts 1998; Borg 2011, 2015). If teachers are expected to engage fully with INSET programmes it is recommended that trainer and trainee organise the agenda together, to generate shared goals and courses of action to achieve those goals. Defining mutual aims and objectives will make both receivers and providers more aware of their own and their partners' priorities (Nur 2018). This, in turn, will increase both parties' commitment, the sense of ownership, and the efforts to make the course succeed. Roberts (1998) states that if there are tensions and disagreement on needs and interests between the parties involved, these should be somehow attended to and resolved, and that a needs assessment has to reflect the demands of all stakeholders. Regarding the methods available to perform the needs assessment, Roberts suggests the use of open-ended interviews, questionnaires with open questions, and classroom observations, especially when working with small numbers of teachers. However, when working with larger groups of teachers, he recommends the use of structured group discussion, structured checklist-based observation, and questionnaires.

Concerning evaluation, Alderson (1992), Weir and Roberts (1994), O'Dwyer and Atli (2015) claim that INSET should be motivated by a desire for understanding and designed to serve practical ends, and inform appropriate courses of action and improvement. Weir and Roberts (1994) add that evaluation increases not only participation among teachers but their sense of ownership if there is a real consultation and everyone is well-informed. When evaluating INSET,

there are major decisions that need to be made. Firstly, to identify what is to be evaluated, secondly, why the evaluation is required, thirdly, decide on the means to collect data, and finally, which stakeholders are to be engaged in data gathering, interpretation and distribution of data (Roberts 1998). Alderson (1992) analyses a further decision, the question of when an evaluation should begin. Contrary to formative evaluation, which is carried out during the lifetime of the project, evaluation that takes place close to the end of the process misses the opportunity to inform and suggest adjustments throughout its development. There are circumstances when the evaluation is designed to measure the impact of a project. In these situations, it seems necessary to collect baseline data about the state of affairs before the project is set out to facilitate later analysis of the impact of the programme. Evaluative data can also be collected on the participants' performance some time after the programme has terminated when the aim is to establish "whether a programme has had effects that have lasted beyond the immediate timescale of the programme itself...or have only become evident some time after the programme has terminated" (Alderson 1992:287). Along similar lines, Holliday holds the view of evaluation as being relevant before, while, at the end of, and after a programme (1983 in Weir and Roberts 1994).

The last issue that needs to be addressed relates to "the effectiveness (or, more neutrally, - impact-) of INSET" (Hayes 1997_b:76). Although there is material available about planning and managing INSET, there have been few reports published regarding "the impact of in-service training on the people and the institutions it is intended to benefit, and few guidelines about the most effective ways of measuring it" (Cullen 1997:20). Hayes (1997_b) explains that the reason for not giving enough attention to the subject of training transfer might lie in the misleading assumption that what is taken from the course will be transferred to the classroom.

In their case study, Nur and Short (2019) address a number of aspects that seem to affect the quality and efficacy of an ELT-INSET. They identified, among other obstructing factors, inconsistent needs analysis mechanism and monitoring system, ambiguous trainee selection procedure, internal bureaucratic quandary, quality of trainers, and inadequate logistic resources.

Roberts' (1998) list of conditions for effective INSET detailed below, will be used later in this paper as criteria to determine the effectiveness of the in-service workshop described in this paper.

- Recognition of the need for change. The previous section, INSET in ELT, states that INSET may address training and development needs. Both of them implicitly or explicitly are thought to generate some kind of modification in the teaching practice, however, research suggests that this is not always the case. James (2001) claims that there should be two pre-conditions for change to take place. First, that the educational system where teachers work fosters innovation, and second, that teachers should recognise the need to change and be willing and ready to do it.
- Ownership better the accomplishment of changes. This is partly related to what was discussed earlier in INSET in ELT, that is, the importance of a needs assessment and that trainers and trainees define aims and objectives together.
- Awareness of personal theories. It is important to offer teachers the chance to reflect on and discuss their professional practice, and to guide them to articulate, develop and become aware of their own theories of teaching, education, and learning. Teachers' beliefs should be articulated and analysed. "Only then will teachers be able to accommodate new ideas to appreciate the theory underlying them, understand their practical realisation, and evaluate their usefulness" (Lamb 1995:79).
- Assistance from colleagues or trainers. Teachers contend that they are more likely to benefit from programmes where they exchange ideas and help one another. It also seems crucial to devise some follow-up support, especially during the teachers' initial attempts to use the ideas or practices introduced in the INSET course.
- Integrate modes of learning. It is possible that dislike of a particular learning mode is due to its unfamiliarity and the level of cognitive challenge it presents. Thus time should be allotted for discussion and processing of input, and classroom experience should be integrated with course based-work.
- Sensible timescales are needed, especially if the INSET programme seeks to develop reflective thinking. Thus, it is

necessary to organise longer term in-service programmes to introduce teachers to reflective thinking gradually and offer them the opportunity to put it into practice. “Reflective teaching had little immediate effect” (Moon and Boullón 1997:70), apart from this, change is usually a slow and long process which hardly ever takes place after short training programmes.

- Qualifications and incentives. Sometimes INSET courses issue diplomas, attendance certificates, etc.
- Teachers learn when they participate actively. It seems that teachers need to select the new techniques they will put into practice and attend sessions where experiential tasks are linked to reflection and input. Indeed, the course needs to build in opportunities for participants to move back and forth between the workshop and the classroom.
- There should be accessible input from specialists to assist participants. Providers need to be well-prepared and trained, and teachers should receive unconditional support especially in the initial stages with a new practice.
- Varied perspectives are to be at disposal from peers and providers. Video and audio tape samples of teaching as well as activities can be offered for reflection and discussion. Discussions, in turn, need to be organised in a way that they ensure and foster effective group work.
- Teachers contend that they learn best from other teachers, so programmes need to guarantee that participants will be able to share ideas and discuss their work with other colleagues.

Hayes also refers to the effectiveness of INSET and defines success as teachers’ adoption of the content of the programme into their “teaching-learning schemata and repertoires” (1997b:83). Hayes states that change in teachers is a rather complex phenomenon and that their willingness to change may be a key feature in determining the success of an INSET programme. As a consequence, when analysing the effectiveness of INSET Hayes suggests focusing not only on the course and the school context of implementation, but the “teacher’s personal biography, situated within its socio-educational context” (1997b:83).

3. How is professional education organised? Current models of professional education

Wallace (1991) claims that those involved in professional education develop their expertise based on three major current models of professional preparation.

- The craft model: This technique is mainly conservative. Trainees study with experienced proficient practitioners who tell them what to do and instruct them on how to do it, thus trainees follow their advice and learning takes place through imitation.
- The applied science model: In this model the discoveries of scientific knowledge and experimentation are transmitted to the trainee by those who are specialists in the relevant areas, and it is up to the trainee to try out in their practice the recommendations and suggestions from these findings.
- The reflective model: This model acknowledges both experience and the scientific basis of the profession, and it entails two key elements: The “received knowledge” which involves knowledge that the trainee has received, such as facts, theory, data, that is accepted as being part of the study of a specific profession; and the “experiential knowledge” (Wallace 1991:13) which refers to the practical experience and relates to the development of the trainees’ knowing-in-action by practice of the profession and to the opportunity to reflect on that knowledge. There should be a reciprocal relationship between these two elements, so that the trainee can reflect on the findings of empirical science in the light of classroom experience, and that classroom experience, in turn, can nurture the received knowledge.

So far, this paper has looked at important issues in current literature on INSET in ELT and models of professional education. In the following sections, what has been outlined up to now will be related to the INSET workshop being analysed in this study. Some of the assumptions proposed so far will be used as criteria to determine the effectiveness of the workshop with regard to its organization, implementation and the results obtained. Also, other relevant areas concerning INSET will be explored.

Below there is a detailed account of the model used in the in-service course being described. This, together with more relevant research will be insightful to determine its appropriateness and recommend, if necessary, an alternative use of the models.

4. The in-service workshop

This section will outline a four-day in-service workshop for teachers of English as a foreign language held in a private institute in Mar del Plata, Argentina. At that time, the institute offered courses of English to children and adolescents. The news about this workshop was given to all members of the staff in a general meeting organised at the institute before the start of the academic year. At the time when this project was conducted, the head of the English language department explained to the teaching staff that constant training was the only way of offering the best service to students, and accordingly, there would be a compulsory in-service workshop for the teachers working there during the last week of February. Teachers were also informed that they would work in groups to investigate different topics, and later on report on findings to the other colleagues working at the same institution. Immediately afterwards, the teaching staff was arranged into two teams according to the age groups they taught, children and adolescents. Each team received a list of five topics: multimedia, using video, reading material, authentic material, and developing writing skills from which they chose the one they were most interested in by writing down their names. Although teachers of children and adolescents researched the same topics, they focused on the levels they taught. Each group should have the same number of participants. Teachers were allotted a 4-week period to investigate on the topics chosen and work on a future presentation.

The framework for planning and managing INSET, as presented by Graves (1996), has been adapted to outline the in-service workshop of this study.

- Length of the workshop: four days.
- Place: Private institute in the city of Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.

- Dates and times: The INSET took place during the first days of March, a week before classes started (see appendix A for schedule).
- Participants: Teachers working at the institute (approximately 20 teachers). All of them were university graduates with more than two-year teaching experience.
- Needs assessment: Participants were not consulted about their needs. Instead, they were presented with a list of five topics (multimedia, video, reading material, authentic material, and writing skills) from which they were asked to choose their favourites.
- Goals and objectives: The only explanation given to the teaching staff was the one provided by the head of the language department, who expressed that only through constant training, teachers would be able to offer the best service to students.
- Content: The five topic-areas (using multimedia, authentic material, reading material, video, and developing writing skills) were chosen by the coordinator jointly with the owner of the institution. However, the reasons underpinning the preference for these topics were never communicated to the teaching staff.
- Investigation, selection, and organisation of content and activities: There was a month to consult material related to the topics chosen. The institute library was open at teachers' disposal, yet no specific bibliography was recommended. Thus, the groups were able to consult and select the material they considered appropriate with no supervision. Regarding content organisation and activities, a week after the groups were formed, the coordinator called participants for an informal general meeting where it was approved that each presentation should contain theoretical information about the selected topic, followed by a battery of practical activities. Throughout the INSET workshop none of the groups overtly encouraged reflection about their own teaching practice nor promoted discussions or exchanges of experiences among participants. Instead, all presentations followed a lecture format in which theory was formally presented and a set of practical activities described. Indeed, the major teachers' concern was for transmission of knowledge (see appendix A).

- **Managing the team:** The head of the language department informed the teaching staff that they would be providers when reporting on their findings, and receivers when attending other groups' presentations. During the dry run some groups agreed on appointing different roles to their members. The teachers in charge of children, for instance, were interested in working with reading material. This group of teachers decided they would not have a leader. Instead, all of them became leaders and followers, working cooperatively and collaboratively. Once the content and the tasks for the presentation were agreed on, the material was distributed among the participants.
- **Evaluation:** None of the groups were asked to conduct any kind of self-assessment after their own presentations. Once the INSET course was over both the coordinator and the institute owner acknowledged the teaching staff for their cooperation, commitment and contribution. A week after the event, the coordinator began to observe classes. After the class-observation period, some teachers were invited to have private meetings with the coordinator to discuss the implementation of the content and/or ideas presented during the INSET course.
- **Qualification:** Attendance to the INSET was compulsory. Yet, no certificates were issued.
- **During this INSET workshop,** providers used the Applied Science model for professional education. Receivers were provided with empirical science findings and subsequently tasked with applying them to their teaching context.

5. Analysing the in-service workshop and suggesting areas for improvement

The in-service workshop will be analysed following a structured procedure. Relying on the criteria for INSET effectiveness presented by Roberts (1998) and a deep observation of the overall development of the workshop both strengths and weaknesses will be identified, and areas for improvement suggested where appropriate.

Roberts (1998) lists a set of conditions for effective INSET and highlights the importance of recognising the need for change. The day the coordinator announced the news about the workshop she told the teaching staff that constant training was the only way of offering the

best service to students. Yet, no reference was made to a possible gap existing between teachers' performance and the expectations of the institution or any other deficit that demanded an immediate course of action. It is true that to improve the effectiveness of one's professional practice as educators and language teachers it is essential to be willing to and ready to change. Wallace (1991) and Bartlett (1990) claim that positive change rarely takes place without reflection; however, during the presentations none of the trainers overtly encouraged any form of reflection since their main concern seemed to be transmitting knowledge. In any case, reflections were more of a personal decision among its participants. It would have been more fruitful if providers had promoted instances in which trainees could adopt a more critical attitude to themselves as language teachers, discuss their work, and reflect on possible areas for change. Indeed, in the case of this particular workshop, it was up to the receivers to reflect on the input of the presentations in terms of their own practice and decide whether to modify their teaching or not. Some time after the INSET, there was a general information meeting with the coordinator where incidentally topics concerning the workshop emerged. At that time, some colleagues admitted having tried out and incorporated some of the activities presented along the workshop.

Another condition for effective INSET claims that the sense of ownership favours the implementation of changes. At an informal meeting among some members of the teaching staff, a couple of months after the workshop, some teachers admitted that the news about compulsory attendance had impinged upon their motivation to fully participate in the workshop because they perceived it as imposed. Others, with a different perception, said that they had found it beneficial for their own development. Roberts (1998) expresses that there is a strong link between teacher engagement and ownership, and needs assessment. Regrettably, no needs assessment was incorporated in order to take account of individual needs and ensure well-targeted professional development for the teachers involved in the course. It would have been worthwhile providing, first, an initial questionnaire to focus on both practical and theoretical areas the participant pursued to develop, and then, to prioritise one or two areas and establish, among other things, reasons for interest, the receiver's current level of competence, and what further knowledge they felt they wanted to

acquire in the area. Instead, teachers were given a list of five topics from which they had to choose the one they liked most. Undoubtedly, the organisation of the event reflected a top-down approach because teachers were confined to an employee position and the coordinator together with the owner of the institution determined the teaching staff's learning needs. More reliance on the teachers could have presumably increased their sense of ownership.

A further requisite for effectiveness is the awareness of individual theories. During the month devoted to investigating, the members of the group that worked with reading material consulted books and journals related to that issue, including suggestions of possible reading tasks. They found gratifying that some of the procedures recommended for teaching reading comprehension were already part of their repertoire of techniques. Throughout the four days that the course lasted, some stakeholders exchanged classroom experiences among themselves; yet, receivers were not given the chance to reflect on and overtly discuss their professional practice. Rather, they were expected to listen carefully to what providers had to say and take down notes of whatever they considered relevant for their own contexts.

Assistance from trainers or colleagues is a further condition Roberts (1998) mentions for effectiveness. The teaching staff could have certainly profited from consulting a more experienced person on planning and managing INSET. Unfortunately, no guidance concerning the organisation of such an event or the roles the teaching staff should play was provided. It would also have been helpful to count on some advice on relevant and up-dated reading material because the different groups were left alone to rely on literature they found. Concerning the assistance among colleagues, along the period of investigation, selection and organisation of content for the presentation, most groups worked cooperatively. Yet, it was a real pity that no follow-up support was devised; there was nobody to consult mainly during the initial attempts to use the ideas presented in the course.

Roberts (1998) proposes that for INSET to be effective it should integrate modes of learning. Individuals' learning styles were not attended to since, as it was mentioned before, the main concern was the transmission of knowledge. Furthermore, the participants' role

was passive. Thus carrying out a needs assessment to identify teachers' needs, as well as a survey of their preferred learning styles would have offered insightful information about its participants. Undoubtedly, the teaching staff would have benefited from receiving appropriate consulting literature or discussing some follow-up action related to classroom practice. A realistic timeframe would have allowed teachers to compile suitable literature and extend their reading. Recording possible areas of difficulty or questions that might have come out of the reading, and organising small group sessions to discuss those issues, and supplying information where necessary would have enhanced the whole experience. Working along these lines, the teachers would have perceived that their learning styles were attended to and that they had more control over their own developmental process. Consequently, that received knowledge gained from the reading and study would have probably become a direct input into their classroom practice.

As regards providers' expertise, they were all graduate teachers although with no formal guidance or prior experience in organising INSET. It would have been profitable to receive training in order to conduct first of all, an institute needs assessment; then design a thorough evaluation of the workshop and finally, offer follow-up support to influence classroom implementation.

The need for adequate timescales is also pointed up by Roberts (1998). The length of this workshop should be reviewed. It dealt with relevant topics; however, a single session to treat each subject (see appendix A) restricted the amount of information imparted. Despite this, the presentations provided trainees with theoretical background about the different issues and related tasks. Thus receivers were able to copy some tips and ideas to try out in the classroom, but since the institute did not devise any follow-up action related to classroom practice, once the event was finished, there were no trainers available if assistance was required. It would have been beneficial to design a longer term in-service programme that ensured opportunities to develop reflection, enabled more input from course providers, and allowed exchanges among colleagues about its implementation. Last though not least, support during the initial attempts to put ideas of the course into practice could have been of great help.

In reviewing Wallace's (1991) three models of professional preparation, a rough model that combines and synthesises important aspects from each one of them can be proposed. This model should give due value to scientific research and the experiential aspect of professional development. As was stated earlier in this section, trainees would be provided with appropriate and up-dated reading material to reflect on and discuss in later sessions, and they would be supplied with more information if necessary. In this way, teachers would have access to the findings of scientific knowledge and experimentation, which is important, since even graduate educators need to refresh concepts or know about the latest pedagogic or methodological trends. There would also be demonstrations of lessons for different reasons. First, most teachers with little experience would profit from observing and imitating a competent professional practitioner. Second, there are educators who, regardless of their teaching experience, find it easier to learn by watching someone else, or appreciate being told what to do and how to do it. Third, these demonstrations would also be used as instances for reflection and analysis. Indeed, teachers would be encouraged to reflect on the findings of empirical science in the light of demonstrations and their own classroom practice. Certainly, this proposal blends important bits from each one of Wallace's (1991) models in an attempt to care for the needs of participating teachers under different situations and contexts.

It is rather complicated to determine the extent to which this course was effective. Had the stakeholders received appropriate advice on planning and managing INSET at that time, they would have realised the importance of designing some follow-up procedure to identify issues requiring immediate attention and evaluating the programme. Unfortunately, no one was required to conduct any kind of evaluation and the institution made no attempt to look at the effect on standards of students' achievements. After the workshop, the coordinator carried out classroom observations. However, few educators received feedback about their performance. It is a pity that findings from data gathered in those observations were never shared among the rest of the teaching staff. In a future delivery of a similar course, it would therefore be advisable to include clear mechanisms for monitoring and evaluating the impact of the particular provision in participants'

classrooms. Trainees need to be informed about the criteria to be used for evaluating the quality and standards of what is presented on the course, and instructed as to how and over what period the provision would be reviewed against the original identified needs.

It is hard to evaluate INSET because there are many considerations that should be taken into account for it to be truly effective at a number of levels. Hayes (2014) suggests focusing not only on the course and the school context of implementation, but the teacher's personal biography at the moment of attending the course. Waters (2006) states that both the interface between trainees, trainers and school-based 'ELT managers' and the form of the follow-up activity employed are important in determining the effectiveness of an INSET program. This in-service workshop displays a number of weaknesses that have already been referred to. Yet, it should be pointed out that had it not been for the INSET, members of the teaching staff would probably not have spent extra time reading about the chosen topic for the presentations. At the same time, the friendly and cooperative atmosphere of most groups undoubtedly facilitated the task of working together. Finally, it is to be assumed that after this INSET, teachers tried out some activities drawn from the workshop. Regrettably, no one was ever requested to formally share that experience with other colleagues.

6. Conclusion

The present paper has described and analysed an in-service workshop carried out in Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina. Its strengths and weaknesses have been revealed and proved to offer much food for thought. Finally, based on the findings, some improvements have been suggested where appropriate. Reading extensively and critically on this issue unveils the relevance of moving away from the traditional transmission model of learning and training to adopt instead, a bottom-up approach in which teachers' own classroom problematic areas become the theme and starting point of the course. In the light of the outcome, in future in-service programmes, it would be highly advisable to get all parties well-informed and encourage stakeholders to actively participate in a cooperative working atmosphere. It would also be desirable to design the INSET course within appropriate timescales, integrating different

learning modes, and letting teachers have control over introducing changes to their classrooms, in a context of support from colleagues and skilled trainers. Finally, since the whole organisation would be concerned with the conduct of efficient and effective INSET, its overall development would be evaluated for both formative and summative purposes, and participants' classrooms would be supervised to assess the impact of the particular provision.

References

- Alderson, J. C. (1992). Guidelines for the evaluation of language education. In: J. C. Alderson & A. Baretta. (Eds), *Evaluating Second Language Education* (pp. 274-304). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. In J. C. Richards & D. Nunan (Eds), *Second Language Teacher Education* (pp. 202-214). Cambridge: Cambridge University Press.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), pp. 370-380.
- Borg, S. (2015). Researching language teacher education. In: B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.), *Research Methods in Applied Linguistics: A Practical Resource* (2nd ed., pp. 541-560). New York, NY: Bloomsbury.
- Cullen, R. (1997). Transfer of Training: Assessing the Impact of INSET in Tanzania. In: D. Hayes (Ed.), *In-Service Teacher Development: International Perspectives* (pp. 20-36). London: Prentice Hall.
- de Vries, S., Jansen, E. P. W. A., & van de Grift, W. J. C. M. (2013). Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 33, pp. 78-89.
- de Vries, S., van de Grift, W. J. C. M., & Jansen, E. P. W. A. (2014). How teachers' beliefs about learning and teaching relate to their continuing professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(3), pp. 338-357.
- Graves, K. (1996). *Teachers as Course Developers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hayes, D. (Ed.). (1995). *In-Service Teacher Development: International Perspectives*. London: Prentice Hall.
- Hayes, D. (1997_a). Inset, innovation and change: An introduction. In: D. Hayes (Ed.), *In-Service Teacher Development: International Perspectives* (pp. 1-7). London: Prentice Hall.
- Hayes, D. (1997_b). Articulating the context: Inset and Teachers' Lives. In: D. Hayes (Ed.), *In-Service Teacher Development: International Perspectives* (pp. 74-85). London: Prentice Hall.

- Hayes, D. (Ed.). (2014). *Innovations in the Continuing Professional Development of English Language Teachers*. India: British Council.
- James, P. (2001). *Teachers in Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Junejo, M., Sarwar, S., & Rizwan, A. (2017). Impact of in-service training on performance of teachers: A case of STEVTA Karachi region. *International Journal of Experiential Learning and Case Studies*, 2(2), pp. 50-60.
- Lamb, M. (1995). The consequences of INSET. *ELT Journal*, 49(1), pp.72-80.
- Moon, J., & Boullón, R. L. (1997). Reluctance to reflect: Issues in professional development. In: D. Hayes (Ed.), *In-Service Teacher Development: International Perspectives* (pp. 60-73). London: Prentice Hall.
- Nur, S. (2018). Secondary English language teacher capacity: Insights from Bangladesh. *International Journal of Education and Literary Studies*, 6(4), pp. 163-174.
- Nur, S., & Short, M. (2019). Factors affecting the quality and efficacy of an ELT-INSET: A case study of Bangladesh. *Waikato Journal of Education*, 24(1), pp. 55-66. <https://doi.org/10.15663/wje.v24i1.600>.
- O'Dwyer, J. B., & Atli, H. H. (2015). A study of in-service teacher educator roles, with implications for a curriculum for their professional development. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), pp. 4-20.
- Rea-Dickins, P. (1995). Introduction. In: P. Rea-Dickins & A. F. Lwaitama. (Eds.), *Evaluation for Development in English Language Teaching* (pp. 03-7). London: Macmillan Publishers Limited.
- Roberts, J. (1998). *Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selvi, A. F., & Yazan, B. (2021). *Language Teacher Education for Global Englishes*. London: Routledge.
- Sharifian, F. (2009). English as an International Language: An overview. In: F. Sharifian (Ed.), *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues* (pp.1-18). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691231-004>.
- Tsui, A. B. M. (2011). Teacher education and teacher development. In: E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning - Vol II* (pp. 21-39). New York & London: Routledge.
- Wallace, M. J. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Waters, A. (2006). Facilitating follow-up in ELT INSET. *Language Teaching Research*, 10(1), pp. 32-52.
- Weir, C., & Roberts, J. (1994). *Evaluation in ELT*. Oxford: Blackwell.

Appendix A

Programme of Events		
Date	Time	Event
Friday 1/3	14,30 – 16,00	* <i>Multimedia</i> (Children)
	16,30 – 17,30	* <i>Using video</i> (Children)
Monday 4/3	14, 30 – 15,30	* <i>Writing skills</i> (Children)
	16,30 – 18,00	* <i>Reading material</i> (Children - room: A) (Adolescent - room: B)
Tuesday 5/3	14,30 – 15,15	* <i>Authentic material</i> (Children - room: A)
	15,20- 16,30	(Adolescents – room: B)
	16,30 – 17,30	* <i>Writing skills</i> (Adolescents)
	17,30 – 18,30	(Children)
Wednesday 6/3	17,00 – 18,30	* <i>Multimedia</i> (Adolescents) * <i>Using video</i> (Adolescents)

Multimedia:

This workshop will introduce new apps and software, as well as information about how to use technology for teaching purposes. Then, it will offer some tips to use the material available more efficiently.

Using videos in the classroom:

A brief theoretical introduction on the importance of using videos in foreign language teaching, followed by related activities suitable to different learners and adapted to all levels.

Reading material:

Reading in the foreign language classroom. Some theoretical information followed by examples of pre, while, and post reading activities.

Authentic material:

A brief introduction on the characteristics and relevance of using authentic material inside the classroom followed by some useful ideas to exploit this type of material with students of different ages and levels

Writing skills:
How to assist students of different ages in the process of writing. Brief introduction to different theoretical approaches to writing followed by a set of exemplifying tasks.

Cuarta Sección

**FONÉTICA Y FONOLOGÍA
DE L2 APLICADAS**

An algorithmic model for nuclear accent placement

Andrea M. Perticone
Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”
Universidad del Museo Social Argentino
andrea.perticone@bue.edu.ar

Abstract

This article presents an algorithmic model for the determination of the most likely location of the nuclear accent within an intonational phrase (IP). First, a review of different accounts of nuclearity are reviewed. Then, a model is proposed by which nuclearity is evaluated through a procedure with binary decision nodes. The starting point is the assumption that the nuclear pitch accent will fall on the last lexical item in the IP. Each step in the model involves a decision node. A cognitive device, the selector, is proposed as the seat of decision-making. The selector follows an algorithmic path involving an online weighing of semantic load for each lexical item. The assessment of informational status of words is made on the basis of the context and previous knowledge or assumptions. Items which are tagged as old information do not receive accents. The assessment is performed leftwards from the rightmost lexical item in successive iterations or loops until the best candidate for the nuclear accent is found. Finally, some caveats and limitations are considered.

Keywords: nucleus placement; predictability; old information

1. Introduction

According to the British tradition (cf. Halliday 1967; Tench 1996, Cruttenden 2007), intonation comprises three systems: *tonality*, the division of speech into prosodic units; *tonicity*, the location of the primary accent within an intonation phrase (IP), known as *nucleus*, nuclear accent or *tonic*; and *tone*, the linguistically most significant pitch change initiated by the nuclear syllable.

One aspect of English prosody that can cause difficulty for the students of L2 English intonation is the prediction of the likely placement of accents in an IP. In particular, Spanish-speaking learners often fail to accurately predict the location of the nucleus. Errors tend to fall into either of two categories: either they erroneously assign the nucleus to the last lexical item or they predict an incorrect early

placement for it. There are two main factors that can result in an inaccurate prediction: a transfer of the Spanish ‘rule’²⁸ of nuclearity (which states that the nuclear accent falls on the last word in the IP) onto the L2 or an incorrect estimation of the degree of predictability of L2 lexical items. The first error is inter-lingual; the second, intra-lingual.

This paper attempts to provide a principled procedure, an algorithm, which may serve as a guide to the systematic choices that predict the most suitable placement of the nuclear accent in a given context. It is by no means exhaustive and leaves out a number of issues to be ironed out in subsequent models. The algorithm proposed is only a first step in establishing some degree of clarity and systematisation in a field where use of non-native intuition, coupled with ambiguity in terminology and teaching materials, often lead the learner to make incorrect predictions.

2. Theoretical background

2.1. Definition of terms

The discussion of tonicity, like that of other levels of prosodic analysis, necessitates a clear delimitation of concepts and terminology. One of the problems posed by the literature on intonation is that sometimes different terms are used interchangeably. For example, the labels ‘accent’, ‘prominence’ and ‘stress’ are often used as synonyms, without distinguishing articulatory and perceptual levels of analysis. On the other hand, one same term, new or given, is often used to refer to two different concepts at the levels of tonicity and tone. The first step in establishing a systematic procedure is to adopt an unequivocal definition of such terms.

One important distinction to be made is that between *accent*, *stress* and *prominence*. The main difference resides in the fact that prominence is a perceptual phenomenon, while stress and accent are articulatory in nature. Prominence refers to the sensation of auditory salience of some syllables which stand out from others; stress is associated with articulatory or breath effort, the amount of air used in phonation; its perceptual correlate is loudness. Accent is the

²⁸ The term *rule* is used in a rather loose sense. Many so-called ‘rules’ in intonation would be more accurately regarded as tendencies or as patterns of frequent occurrence.

combination of four prosodic features, i.e. pitch, loudness, quality and quantity, which contribute to the perception of prominence²⁹ (Cruttenden 2014). Of these, pitch is the feature that contributes the most. It may be static or dynamic.

The nuclear accent has been described in different ways in the literature: Halliday (1967) Crystal (1969) and Brazil (1997) use the term *tonic syllable*, thus conflating accent, a prosodic entity, with its location or associated syllable; O'Connor and Arnold (1973) and Wells (2006) prefer the term *nucleus*. Other terms have been used, such as primary accent, focal accent/stress, sentence accent, last accent (Ortiz Lira 1998). Wells (*op. cit.*) describes the nuclear syllable as the seat of the nuclear accent or *tone*, i.e. the syllable where the most significant pitch change is initiated. Cruttenden (2007) defines the nucleus as the accented syllable of the most prominent word in an IP, and suggests there is a psycholinguistic principle by which the processing of intonational meaning takes place at the end of the IP and the most recent pitch accent is taken as a marker of meaning.

The nucleus is the obligatory constituent or head within the grammar of the IP. Other elements in the IP may be the pre-nuclear and post-nuclear segments. The pre-nuclear segment may comprise a number of unstressed, stressed and accented syllables. When the IP contains more than one pitch accent, the first is often referred to as *onset syllable* (cf. Brazil *op. cit.*), the element which can establish a change in pitch height or static pitch within the pre-nuclear segment. The onset can also be described as the secondary pitch accent in the IP.

2.2. *Nucleus placement*

The traditional model assumes that the grammatical level drives nucleus placement, although semantic weight plays an important role. This view divides words into *lexical items*, content words or contentives, which have sense properties (cf. Radford 2012) and grammatical or *function(al)* words, also known as functors, which

²⁹ It should be noted that authors often combine articulatory with perceptual criteria. For example, in the list of prosodic features cited, pitch (a perceptual phenomenon) should be more accurately referred to as F0, the fundamental frequency of vibration of the vocal folds; quantity corresponds to duration, and quality to frequency formants and transitions.

serve to carry information about syntactic properties such as number, gender, person, case, etc. Accentability is determined by the grammatical category of the word. Thus, contentives such as nouns, adjectives, adverbs and lexical verbs are said to attract accents. Functors, on the other hand, are said to reject accents; when they do bear an accent, a contrastive meaning is triggered. This view is predominant in EFL materials (cf. Wells *op. cit.*) and it is the basis of traditional accounts of nucleus placement.

Halliday (1967) characterizes the nucleus (tonic) as the pitch accent which falls on the last lexical item, provided the IP has *neutral tonicity*, i.e. when all contentives in the IP are new³⁰ to the listener. IPs in which part of the information is not new are cases of *marked tonicity*. Halliday views neutral tonicity as the ‘normal’ and most frequent accentual pattern; his claims are supported by Crystal (1975), who found that 80% of the IPs in his data had the nucleus on the last lexical item (LLI), while Tench (1996) has found that genre can have an influence on tonicity, with LLI nucleus placement as high as 88% of the times in news reading.

2.3. Nucleus placement and the focal approach: new and old information

The focal approach proposes the notion of *focus* (Ladd 1980). When all the information (lexical items) in the IP is *new*, it is in focus, and the IP is said to be in *broad focus*; items which are not new are out of focus, so the IP is in *narrow focus*. Wells (*op. cit.*) refers to focus as the concentration of attention on the whole or part of the IP³¹. When all lexical items in the IP are new information, attention is placed on the whole IP; all items are brought into focus and the IP is

³⁰ The term *new* is polysemic in the intonation literature. It is used to refer to two entirely different concepts, one pertaining to the distribution of accents in the IP (the meaning used in this paper), and the other one to the speaker’s illocutionary act in choosing a proclaiming tone (falling tone). The use of the same word to refer to two different concepts can give rise to confusion in some learners, resulting in an incorrect nucleus shifting to the left or the also incorrect assumption that most items in the IP are recoverable.

³¹ *NB* Wells does not establish (at least not explicitly) that focus has two different aspects: what the speaker does as opposed to what the listener perceives, an association also implicit in the distinction between accent and prominence already mentioned.

said to be in broad focus. If attention is concentrated on only a part of the matter of the IP, the focus is narrow. The extent or scope of focus is referred to as the *focus domain*. Thus, broad focus could be associated with neutral tonicity, while a parallel can be drawn between narrow focus and marked tonicity, although, as shall be seen later on, there are special cases of broad focus which exhibit marked tonicity, i.e. cases in which the nuclear accent does not fall on the LLI.

Nucleus placement and its concomitant focus domain are interrelated processes. The link between the two is given by the informational status of the words/items in the IP. Wells (*op. cit.*) distinguishes *new* information from *old* information, the latter being information which can be retrieved by the listener. Cruttenden (2007) classifies old information into four types: *verbatim* (because it has been mentioned before in exactly the same words; a repetition), *paraphrastic* (the information is articulated in other words), *implicit* and *physical evidence* (it unequivocally refers to an object which is visible to the interaction participants).

Halliday (1967) defines new information as that part of the IP which the speaker presents as not already available to the listener; old or given³² information, on the other hand, is that which the speaker presents as already known or assumed by the listener. Ladd (1980) introduces the view that, in English, all lexical words are accented by default, and defines *de-accenting* as the loss of accent in a word which would normally be accented. This claim can be related to the notion of broad focus as the default tonicity, and indeed this is the starting point of the algorithm proposed in this paper.

2.4 *Semantic load: Feature activation, inhibition and accenting*

The concept of focus is useful in that it considers whether the items in the IP contribute semantic load to the utterance. One important principle in English prosody is that only words which contribute new semantic features are accented. Although contentives are potential candidates for accent, many learners fail to realise that the meaning or sense of a word is more than the bundle of semantic features

³² The terms *old* and *given* are often confused with the concept of *sharedness*, which is signalled by tone choice; this poses difficulties for learners of L2 English intonation, leading them to (yet another type of) error consisting of an undue early placement of the nucleus.

encoded in the word. It is proposed here that the traditional concepts of new and old information should be enlarged upon for more specificity and clarity. We may say that the semantic features present in a given lexical item may be *active* or *inhibited*. For example, the sense of the word ‘dog’ contains (or is made up of) a bundle of semantic features, such as [+ mammal, +quadruped, + barks, +domestic], etc. However, some or all of those features may become inhibited if they have already been introduced in the interaction. Example 1a shows how the order of mention of the senses *dog* and *terrier* give rise to different types of foci.

Example 1a

A: Isn’t that terrier cute?

B: Aaaw! I LOVE dogs.

If the hyponym has already been introduced, the semantic features which it shares with its hypernym are already in play in the consciousness of the participants; therefore, the introduction of the hypernym after the hyponym has been mentioned will not contribute any new features; the semantic features in the sense of *dog* will be inhibited if *terrier* has been previously introduced. The superordinate term will therefore receive no accent, since the semantic features it contains are not active. The IP /I love dogs/ will therefore adopt a narrow focus. On the other hand, if the hypernym is introduced first, the hyponym will be accented, as it will introduce active semantic features. The IP containing the hyponym will be in broad focus. This is shown in Example 1b.

Example 1b

A: Do you like dogs?

B: Well, I like TERRIERS.

Sometimes semantic features are introduced in a less obvious way. Example 2 shows how the topic and knowledge of the world inhibits the semantic features of the senses *pay* and *money*.

Example 2:

(At a debate titled *Healthcare: State intervention or private enterprise?*)

[The issue is] whether the GOVERNMENT should pay/ or whether the private individual/ should SAVE money/ for medical treatments.

In the first IP, the semantic features of 'pay' are inhibited, either verbatim or because it has been pre-empted by the topic of the debate and knowledge of the world; the idea that someone has to 'pay' for healthcare is already active in the interaction. In the process of online planning, the speaker selects the semantic features of 'save' because the semantic features of the oncoming item 'money' are inhibited, since there is no other option for the individual to save in this context. The implicit introduction of semantic features will inhibit these features the next time a new word containing them is introduced in the interaction, so the word will be devoid of semantic load and therefore it will be de-accented. The status of oldness assigned to 'pay' and 'money' will narrow down the scope of focus in each case.

2.5 Brazil's discursal account of tonicity

In his discursal approach, Brazil (1997) does not employ the focal theory, although this is implicit in his account of the *tonic segment*, the stretch of discourse which is tagged with a meaning increment. Like Halliday, he uses the term *tonic* to refer to the nuclear accent. He equates prominence with accenting, using the term *prominence* to refer to any pitch accent, nuclear or non-nuclear. As mentioned earlier, he refers to the first non-nuclear accent as *onset*, a pitch accent which introduces the first pitch trend in the pre-nuclear segment.

Brazil presents verbal interaction as a result of speaker choices based on the assessment of the *state of convergence*, or common ground, where the speaker's and the hearer's world views intersect. As the interaction progresses, the area of convergence is enlarged as more information is exchanged. Much of this information will play a role in the speaker's decision to favour one word or another as candidates for nuclearity in discourse.

Brazil describes nucleus placement, and accenting in general, as a process of *sense selection*. He explains that, in accenting a given

word, the speaker signals that that word constitutes a choice from a paradigm, a set of options available to the speaker, resulting from the intersection of a general paradigm and the existential paradigm. The former is given by syntagmatic relationships established by the grammar of the language; the latter is given by the features of the context (interactional and situational). When the features of the existential paradigm are such that the number of options is reduced to one, there will be no sense selection, and therefore no accenting.

One interesting aspect of Brazil's model of sense selection is that it places the speaker, rather than the language itself, at the centre of decision-making. It is the speaker, and not the language rules or grammatical category, who assigns or removes a (potential) accent. The approach also entails the idea of systematic predictability by the hearer, and its connection with accenting and de-accenting. Therefore, this proposal explains accenting, and nucleus placement, by means of the speaker's moment-by-moment online assessment of the informational content of words/items and its relationship with predictability by the listener.

2.6. *Nucleus placement as a cognitive process*

Sense selection and nucleus placement, in particular, can be conceptualised as a cognitive process based on the speaker's assessment of the degree of predictability attached to a given item or word. This can be interpreted by adapting the theory of Figure and Ground in Cognitive linguistics (Langacker 1987). These two complementary aspects of perception are framed by the *current discourse space* (CDS), a mental space comprising the area of convergence, or common ground, between speaker and hearer. Like Brazil (*op. cit.*), Langacker argues that as an interaction proceeds, each utterance updates the extension of the CDS as new information becomes given. The CDS will serve as the background against which salient information is profiled³³.

At the level of prosody, the assignment of accents to different parts of discourse can also be conceptualized as a cognitive act. At a pre-linguistic planning stage, the speaker segregates the components of the message into two parts or layers in light of the CDS which s/he

³³ This profiling process can be applied to the nuclear tone system. Due to space limitations, this issue is not addressed here.

estimates will be valid at the moment of speaking: figure and ground, i.e. more salient parts as opposed to less salient parts of discourse. The figure layer is made up of meanings which are profiled, first conceptually and then prosodically by means of accent, and thus set off from the background layer. Thus, the accented items in an IP constitute the figure, while the unaccented items constitute the ground.

A reassessment of the traditional terms can be made if sense selection is regarded as a cognitive phenomenon. New information is accented not due to an inherent property of the language (such as word category or lexical semantic load) but as a reflection of the speaker's estimation that the listener cannot predict or retrieve the item in question from previous knowledge nor from the context. Accentability is directly correlated with how much the speaker knows or assumes the listener knows. In other words, being new is equal to being unpredictable by the listener; accenting an item signals that the speaker believes the listener will not be able to retrieve that item. From this perspective, accenting, and nucleus placement in particular, become prosodic manifestations of cognitive profiling. It may be the case that the process by which a speaker profiles (accents) some words and de-accented others is systematic by nature; this assumption is the basis of the algorithm proposed in this study.

2.7. Marked tonicity in broad focus: A short excursus into exceptions to the LLI rule

So far, the analysis has been concerned with distinguishing new from old information, and the factors which render a lexical item new or old. There seems to be a direct association of newness with broad focus; the existence of at least one old lexical item will narrow down the focus domain. However, there are cases where items which are de-accented cannot be considered old, because they do not fit any of the categories proposed by Cruttenden; they have not been mentioned earlier in the discourse in any way, nor have they been introduced implicitly. These are the so-called *exceptions to the rule of broad focus* or ELLIRs (cf. Ortiz Lira *op. cit.*; Wells *op. cit.*).

Each exception has its own account of the reasons why the last lexical item is de-accented. Most justifications found in the literature rely on the syntactic structure or syntactic relationships between

lexical items present in the IP; alternatively, many of these can also be explained by resorting to the figure and ground construct and its segregation of information into major (accented) and minor (de-accented). Due to space constraints, the ways in which these exceptions may be accounted for in terms of semantic load will not be pursued in this paper, although an ELLIR decision node will be included in the algorithm for future development and adjustments of the procedure.

3. A proposal for a systematic method for nucleus placement determination

Establishing the optimal placement of the nucleus within an IP in a systematic fashion requires making decisions within a system of oppositions. Following Brazil (1997), knowing why the nucleus falls on one particular lexical item entails knowing why it does not fall on another one, as well as the consequences in meaning for each case.

One of the reasons why many Spanish-speaking students of L2 English intonation face difficulties in predicting nucleus placement is lack of sensitivity towards informational content, i.e. semantic features and how they are active or inhibited in a given situational and interactional context. Many have difficulty explaining why a given nucleus falls where it does, unaware that the meaning projected by a given nucleus placement is determined by the meaning that would be projected if the nucleus fell somewhere else in the IP. The proposed algorithm helps to focus not only on what the speaker intends to mean (explanation through positive evidence), but also on those potential meanings s/he avoids projecting (explanation through negative evidence), through an orderly, systematic procedure.

The starting point for the determination of nucleus placement³⁴ is the assumption of the *Rule of Broad Focus* (henceforth, BFR), also known as *last lexical item rule* (LLIR): in a string of new information (i.e., unpredictable items, sense-selective items), the nucleus or tonic falls on the last lexical item in the IP. The process itself begins with the assessment of the informational value of that item. If the lexical

³⁴ A similar procedure can be used to determine the presence/ absence of a non-nuclear pitch accent (onset) and its location, but for the sake of brevity, it is not presented in this paper.

item cannot be regarded as old information, it will be labelled new, the focus will be broad, and the nucleus will fall on that item.

The status of the last lexical item is established by a cognitive process, which may be named *selector*, which operates online from the rightmost end of the IP to the leftmost end, and together with its argument, i.e. the lexical item in question, enters a loop that tests each incoming lexical item for oldness³⁵. This is done by checking whether the item can be classified as verbatim old information (VOI), paraphrastic old information (POI), implicit old information (IOI) or physical evidence (PE). The assignment of the item to one of these categories will be determined by an evaluation of whether its semantic features are active or inhibited in the particular context where they occur. If the item cannot be assigned to any of the old information categories, it is categorised as new, i.e. unpredictable and therefore, deserving of an accent. The algorithm is recursive; once the informational value of an item has been established, the selector moves on to the next leftward lexical item and repeats the testing procedure, to check for any potential secondary accents. This may lead to the establishment of an onset syllable.

There are two subsidiary procedures which can assist the selector. One is an *omission test*. In order to decide whether an item should be accented or not, the selector should decide if that item is unpredictable or not. If an item in the syntagm within the IP were omitted, and a blank space were inserted in its place, would the listener be able to retrieve the missing item somehow? If the listener can retrieve the item, it is old and therefore it does not need to be accented, since accenting is given to unpredictable items. The other procedure which can assist in the evaluation of oldness is a *substitution test*. The items that are being subject to testing are replaced with a pronoun or proform. If the original propositional content is unaffected by neither omissions nor substitution, the items tested can be safely regarded as old and unaccentable.

Figure 1 shows an initial flowchart of the algorithm. It features the relevant decision nodes and outcomes from the starting point to the

³⁵ Notice that this is the opposite of the criteria usually employed in many intonation teaching contexts, where the issue tends to be presented by claiming that “the nucleus falls on X word because X is new information”.

endpoint. This basic algorithm does not include an ELLIR decision node, i.e. it does not present a testing routine for different cases of ELLIRs, nor does it include cases of contrastive focus, i.e. nucleus on a function word. This proposal is a good start for earlier learning stages. The procedure can be learnt relatively quickly and eventually become an automatized cognitive task.

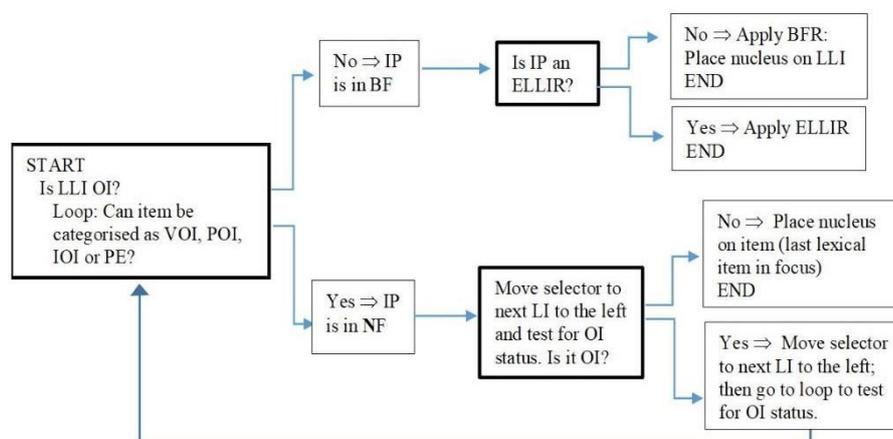


Figure 1: The algorithm flowchart shows the relevant decision nodes and outcomes from the starting point to the endpoint.

Fuente: Elaboración propia.

An application of the algorithm to the IP /whether the GOVERNMENT should pay/ would result in a cognitive task involving the following steps and decision nodes (for the sake of clarity, some sub-processes have been nested in higher-rank nodes).

START
 Select argument LLI <pay>
 Is LI <pay> OI?
 Go to loop
 Loop: Is LI VOI? If not, is it POI? If not, is it IOI? If not, is it PE?
 If not, place nucleus on lexical stress syllable in < pay> and stop.
 PAY
 If yes, move selector leftwards to next LI.
 Select argument <government>
 Is <government> OI?

Go to loop

Loop: Is LI VOI? If not, is it POI? If not, is it IOI? If not, is it PE?

If not, place nucleus on lexical stress syllable in <government>

GOVERNment

END

3. Conclusions and limitations of this study

This article proposes a systematic procedure for the assignment of nuclear accent within a given IP. The aim is to provide a path along which certain decision points occur. These decision nodes involve the determination of informational status of each lexical item: their status is either new or old. New items are the winning candidates of acts of selection of word sense, which in turn result from a cancelling out of semantic features which are already in play in the interaction, and consequently assumed to be available in the listener's consciousness, at each decision node, thus rendering certain candidates old and therefore predictable. These candidates will not be eligible for accentuation.

This algorithmic model does not claim that nucleus placement is always completely predictable; yet its location may be predicted as one with a high degree of likelihood. As put by Bolinger (1972), "accent is predictable if you're a mind reader" and this is indeed a basic assumption underlying this algorithmic model: it can be helpful as a predictor of the most likely or optimal location for the nuclear accent. It does not subscribe the kind of predictability advocated by Chomsky and Halle (1968) and Bresnan (1971), who claim that the location of nuclear accent (which they refer to as nuclear or sentence stress) is determined by syntax and therefore can be predicted on its basis. In line with Bolinger's main argument, it is assumed here that nucleus placement is driven solely by the speaker's intentionality and weighting of word informativeness in the context in which words occur. However, even if a purely informational standpoint is adopted, it turns out that the degree of informativeness assigned to each word may vary across different speakers. This is where the subjective aspect of information load weighting emerges; even an item previously introduced in the context can be treated as new, if need be, for specific purposes which may be privy to the speaker, such as the expression of insistence or annoyance. Nonetheless, the procedure

afforded by the present model can be useful in suggesting which candidates are more likely to be accented or de-accented in a given context.

One further caveat to this algorithmic model is that the old vs. new distinction assumes a view of categories as entities having well-delimited edges: an item is predictable or unpredictable. Classical category boundaries are based on the notion of discreteness. In this view, category membership is defined by necessary and sufficient conditions; a given instance of a concept must present a set of features, and these features can only be possessed by no other entity. However, this structuralist view of categories has its limitations. There may be cases in which information cannot be said to be completely old nor completely new. This will affect the prediction of retrievability.

Categories can have fuzzy boundaries (cf. Lakoff 1987). Attributes of a category may not necessarily be simultaneously present in all members of that category, or may be present to varying degrees. Consequently, it may be the case that information is not completely predictable while it is not completely unpredictable. Certain contexts may cause some of the semantic features in a lexical item to become inhibited, while some other features already introduced in the interaction may remain active. This may become evident when the omission test is applied: the potential loss of omitted lexical item(s) might affect the resulting minimal message, even if the word in question is already in play in the interaction.

Prototype theory (cf. Rosch 1973; 1978) offers an alternative view of categories which may be in order in the assignment of new or old status. A prototype is the best exemplar of its category. It is also referred to as the basic member. The edges of prototype-driven categories are not clear-cut but have fuzzy boundaries. Some attributes in members of a given category may not be present in all the members of that category. There may be elements possessing some features which qualify it as member of one category while having features which make it more akin to other categories. In other words, category boundaries may overlap. This means that, in this model, some lexical items may be good or poor exemplar of the categories new and old, i.e. a lexical item may be classified as more

or less new or old depending on a number of word-external factors. Thus, the new/old information status becomes a gradient attribute.

Such a conceptual change requires that new and old information be established in terms of prototypes, while the Figure and Ground approach would account for accenting and nuclearity by considering an organisation of exemplars along a prototypicality cline. Certain exemplars would be regarded as very representative of the category while poor exemplars would be judged as less representative, i.e. distant from the prototype. Along these lines, perceived good exemplars of newness would be segregated from poor exemplars. This segregation would be signaled to the listener by the accentuation of the former and de-accenting of the latter. These considerations should be incorporated in any expansions of the model presented here. In all cases, it will be the speaker's view of the world and assessment of the greater or lesser degree of retrievability of information which will have a crucial role at every new-old decision node and hence in the assignment of accentuation.

References

- Bolinger, D. L. (1972). Accent is predictable (if you're a mind reader). *Language*, 48(3), pp. 633-644.
- Brazil, D. (1997). *The Communicative Value of Intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bresnan, J. (1971). Sentence stress and syntactic transformation. *Language*, 47(2), pp. 257-281.
- Chomsky, N., & Halle, M. (1968). *The Sound Pattern of English*. New York: Harper & Row.
- Cruttenden, A. (2007). *Intonation* (2nd ed). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cruttenden, A. (2014). *Gimson's Pronunciation of English*. London and New York: Routledge.
- Crystal, D. (1969). *Prosodic Systems and Intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K. (1967). *Intonation and Grammar in British English*. The Hague: Mouton.
- Ladd, R. (1980). *The Structure of Intonational Meaning: Evidence from English*. Bloomington & London: Indiana University Press.
- Ladd, R. (1996). *Intonational Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar I*. Stanford: Stanford University Press.
- O'Connor, J. D., & Arnold, G. F. (1973). *Intonation of Colloquial English*. London: Longman.
- Ortiz Lira, H. (1998). *Word Stress and Sentence Accent*. Santiago: Facultad de Historia, Geografía y Letras, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.
- Radford, A. (2012). *Syntactic Theory and the Structure of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosch, E. (1973). On the internal structure of perceptual and semantic categories. In: T. E. Moore (Ed.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language* (pp. 111-144). New York-London: Academic Press.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. In: E. Rosch & B. Lloyd (Eds.), *Cognition and Categorization*. (pp. 27-48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tench, P. (1996). *The Intonation Systems of English*. London: Cassell.
- Wells, J. C. (2006). *English Intonation: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

La enseñanza explícita del ritmo del inglés como lengua extranjera: Desarrollo de la concientización fonológica en un grupo de estudiantes de educación secundaria

Alexis Sulca Aedo
Universidad Nacional de Mar del Plata
sulca.aedo.alexis@gmail.com

Pedro Luis Luchini
Universidad Nacional de Mar del Plata
luchinipedroluis@gmail.com

Resumen

En la actualidad, el inglés se ha convertido en una lengua franca. Para garantizar la comunicación internacional es necesario que los estudiantes de inglés como lengua extranjera (L2) desarrollen una pronunciación inteligible (Seidlhofer 2011; Smit 2010; Walker 2010). Numerosas investigaciones sobre la enseñanza explícita de la pronunciación en L2 señalan la importancia del ritmo (Hahn 2004; Field 2005; Luchini 2017; 2021; Trofimovich *et al.* 2017) en pos de lograr ese objetivo. No obstante, que los estudiantes de L2 sean conscientes de la diferencia entre el patrón acentual rítmico de su lengua nativa (L1) y el que deben desarrollar en L2 resulta desafiante (Haasch 2016). El objetivo de este estudio es analizar las opiniones y percepciones de un grupo de estudiantes hispanohablantes de nivel pre-intermedio de una escuela secundaria de Mar del Plata, Argentina, con respecto al desarrollo de su propia concientización fonológica, luego de haber recibido un período de instrucción focalizado en la enseñanza del ritmo del inglés. Participaron 17 estudiantes (edad, M=14), nivel de dominio de inglés equivalente al B1, según el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas. Los participantes fueron expuestos a 2 encuentros de 2hs. cada uno en los que se les administró una secuencia de tareas pedagógicas focalizadas en las diferencias entre el ritmo del español (L1) y el inglés (L2). Posteriormente, los estudiantes completaron una encuesta evaluativa y fueron entrevistados individualmente con respecto al ritmo del inglés, la efectividad de las tareas implementadas en el período de enseñanza focalizado en el ritmo de L2 y el desarrollo de su consciencia fonológica, a partir del presente proyecto. Finalmente, se les solicitó que describieran sus opiniones y percepciones acerca del proyecto en su totalidad. Los resultados señalaron que la mayoría de los participantes desconocía la diferencia entre el tipo de ritmo del inglés (L2: acentual) y del español (L1: silábico) y consideraron efectivo el material y las

tareas empleadas para el desarrollo de la concientización fonológica. También, explicaron que necesitarían contar con más tiempo de instrucción para poder comprender, en mayor profundidad, la temática abordada y, en consecuencia, implementar cambios a futuro en sus producciones en L2.

Palabras clave: enseñanza; pronunciación en L2; patrones acentuales; concientización fonológica

1. Introducción

Debido al impacto de la globalización y a los avances tecnológicos, el inglés se ha convertido en la *lingua franca* por excelencia. Hoy en día, es enseñado y usado para la comunicación internacional en los negocios, el transporte, la tecnología, la educación y la diplomacia, entre otros contextos (Smit 2010). Ya en 2005, el *British Council* determinó que alrededor de un billón de personas estaban aprendiendo esta lengua (en Power 2005). Y esta cifra ha seguido aumentando notoriamente en el transcurso del tiempo, generando un sinnúmero de cambios en el escenario mundial. Dichos cambios, en consecuencia, alteraron universalmente la manera y los objetivos educativos, y en particular aquellos destinados a la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación de una L2.

En el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras o adicionales, y con el objetivo de garantizar la comunicación internacional, la pronunciación de una L2 ha adquirido un rol protagónico, porque este aspecto lingüístico constituye la columna vertebral del habla. El nuevo paradigma universal que, obviamente, también afecta la enseñanza de la pronunciación en L2 se sustenta en el *Principio de Inteligibilidad* (Levis 2005). A diferencia de los enfoques tradicionales cuyo fin es lograr que los estudiantes de una lengua extranjera (LE) adquieran una pronunciación similar a la de los hablantes nativos, el *Principio de Inteligibilidad* abandona estos supuestos, planteando un objetivo mucho más realista. Se espera que los estudiantes alcancen un cierto grado de inteligibilidad de manera tal que les permita comunicarse efectiva y cómodamente.

En el presente, existen numerosos estudios acerca del rol e importancia que tiene la pronunciación para lograr esa meta (Derwing *et al.* 2014; Trofimovich *et al.* 2017). Si bien gran parte de estas investigaciones considera que los aspectos segmentales son esenciales para lograr una comunicación eficaz, la incidencia de los

suprasegmentos, y en particular el ritmo, ha tomado mayor relevancia en los últimos tiempos, porque se ha verificado empíricamente que su impacto en el discurso oral resulta esencial para lograr grados más altos de inteligibilidad (Jenkins 2000; Field 2005; Trofimovich *et al.* 2017). Según estos hallazgos, la alternancia de las sílabas acentuadas e inacentuadas en el habla espontánea constituye uno de los rasgos prosódicos más fuertemente correlacionados con un mayor grado de inteligibilidad en inglés como LE. Estos datos también reconocen que las desviaciones fonético-fonológicas, producto de la transferencia de L1 a L2, que incluyen aspectos relacionados con el uso incorrecto del patrón rítmico acentual del inglés, causan los mayores problemas de inteligibilidad y, por lo tanto, deben ser abordados por medio de la instrucción formal (Chela de Rodríguez 1991; 1997; Haasch 2016).

Para los estudiantes de inglés como LE, cuya lengua materna es el español rioplatense, estas investigaciones presentan dos problemas graves en el desarrollo de un discurso oral inteligible. Por un lado, el español tiene un patrón rítmico completamente diferente al del inglés. El ritmo del primero es silábico, es decir, que todas las sílabas, tanto acentuadas como inacentuadas, tienen, aproximadamente, la misma duración. En contraste, el ritmo del inglés es acentual. Las sílabas acentuadas son más prominentes que las inacentuadas debido a que las primeras requieren un mayor tiempo para su realización y las segundas son reducidas o comprimidas en el discurso espontáneo (Wells 2006). Por otro lado, varios especialistas en el área advierten que, pese al resurgimiento del interés en la pronunciación, esta área aún tiene asignado un lugar secundario en contextos áulicos (Pakula 2019; Luchini 2021). Dada la especificidad y consecuente complejidad que la enseñanza del ritmo del inglés requiere para su abordaje pedagógico, muchos docentes de inglés como LE eligen evitarla en sus clases, a pesar de que este aspecto constituye uno de los andamiajes fundamentales para alcanzar un discurso inteligible en esta lengua. En definitiva, la poca importancia que se le da al ritmo en el contexto de la enseñanza del inglés como LE, especialmente donde los estudiantes son hablantes del español rioplatense, presenta una situación problemática para el desarrollo de los aspectos del habla que permiten una comunicación efectiva en inglés.

Teniendo en cuenta estos factores, el primer paso para abordar este problema es poner de relieve la importancia de este aspecto prosódico

en el desarrollo de una pronunciación inteligible de inglés como LE en hablantes del español rioplatense. Para lograrlo, proponemos describir en qué medida la inclusión de la enseñanza explícita del ritmo, por medio de tareas focalizadas, puede contribuir a que los estudiantes se percaten de las diferencias que existen entre los patrones rítmicos del español y el inglés y la importancia que conlleva el aprendizaje de este suprasegmento en el desarrollo de su L2. Esperamos que los resultados de este estudio brinden información valiosa que sirva para impulsar a otros investigadores a replicarlo en otros contextos áulicos y con otros estudiantes.

Consideramos que el desarrollo de la concientización fonológica es el primer paso que debemos dar para, posteriormente, lograr identificar posibles técnicas o actividades que les sean útiles a los estudiantes para profundizar en este aspecto prosódico, y en consecuencia, conseguir mejorar sus niveles de inteligibilidad en el discurso oral espontáneo en L2. Por otro lado, se espera que las técnicas y estrategias pedagógicas empleadas en este estudio motiven a los docentes de lenguas extranjeras a incluir esta área en la agenda didáctica de sus clases.

2. La enseñanza de la pronunciación en LE: el rol central del ritmo en el discurso oral

Con el paso del tiempo, el tratamiento de la pronunciación en la enseñanza de inglés como LE ha ido variando considerablemente. La llegada de los enfoques comunicativos y, posteriormente, la consolidación de este idioma como *lingua franca* despertó el interés de docentes e investigadores en el tratamiento de la pronunciación debido al rol central que ocupa en el desarrollo de las habilidades orales para la comunicación efectiva. Sin embargo, esta motivación ha ocasionado un estado de cierta confusión en relación con los enfoques y técnicas que pueden adoptarse para lograr este fin (Luchini y Paz 2022).

Los enfoques tradicionales, por lo general, hacen foco en exponer a los estudiantes a descripciones teóricas seguidas de sesiones de práctica controlada. En este contexto, se utilizan, con mucha frecuencia, ejercicios mecánicos para que los estudiantes discriminen palabras que se diferencian en un solo sonido. También, se les hace repetir e imitar grabaciones de hablantes nativos del inglés,

predominantemente con acento estándar británico o americano. A través de esta combinación de ejercicios, se espera que los estudiantes logren automatizar las formas y adquirir una pronunciación en LE similar a la empleada por los mismos modelos nativos que emulan (Romanelli 2009; Luchini 2021).

En contraste, los enfoques comunicativos focalizan el uso efectivo de la lengua y buscan equipar a los estudiantes con una pronunciación inteligible y comprensible, dejando de lado la posibilidad de adquirir un acento equivalente al de un hablante nativo (Isaacs y Trofimovich 2012). Estos enfoques toman como referencia la postura de Abercrombie (1949), quien reconoce como innecesario esperar que los estudiantes de una LE adquieran una pronunciación cuasi-perfecta. Por el contrario, la enseñanza comunicativa considera al desarrollo de la inteligibilidad como objetivo más realista y plausible (Levis 2005; Celce-Murcia *et al.* 2010).

En concordancia con los presupuestos pedagógicos de estos diferentes enfoques, Levis (2005) afirma que las investigaciones realizadas hasta la fecha presentan dos paradigmas opuestos en relación con los objetivos que persigue la enseñanza de la pronunciación en LE: el *Principio con base en la búsqueda del acento nativo* y el *Principio de la inteligibilidad*.

El primero sostiene como posible que un estudiante de una LE adquiera una pronunciación semi-perfecta o equivalente a la de los hablantes nativos de esa lengua. Este principio fue el modelo dominante de la enseñanza de la pronunciación del inglés como LE durante mucho tiempo, y por cierto, aún continúa siéndolo en muchos contextos. No obstante, este paradigma se ha visto afectado por una serie de investigaciones que fueron realizadas en las últimas dos décadas. Según estos estudios, apuntar a desarrollar un acento extranjero resulta ser un objetivo poco realista tanto para los estudiantes de LE como para sus docentes (Dornyei y Ryan 2015).

Por otro lado, la inteligibilidad es un constructo que mide la comprensión del habla en LE. A diferencia de la búsqueda del acento nativo, el *Principio de la Inteligibilidad* considera que los estudiantes de LE necesitan ser fácil y cómodamente comprensibles a pesar de tener un alto grado de acento extranjero (Luchini 2021). Bajo este último principio, la enseñanza de la pronunciación en LE debe

enfocarse en el desarrollo de ciertos aspectos lingüísticos que sean relevantes para lograr una comunicación efectiva.

Hoy en día, existen numerosos estudios acerca del rol e importancia que tienen los aspectos segmentales para lograr ese objetivo (Haasch 2016; Trofimovich *et al.* 2017; Luchini y Paz 2022). Sin embargo, la incidencia de los suprasegmentos ha tomado mayor relevancia, porque su impacto en el discurso oral resulta esencial para lograr grados más altos de inteligibilidad y comprensibilidad (Jenkins 2000; Field 2005; Haasch 2016; Luchini y Paz 2022). Según estos investigadores, el ritmo constituye uno de los rasgos prosódicos más fuertemente correlacionados con un mayor grado de inteligibilidad/compresibilidad en LE (Levis 2018). También, reconocen que las desviaciones fonético-fonológicas, producto de la transferencia de L1 a L2 (lengua materna a lengua extranjera), que incluyen aspectos relacionados con el uso incorrecto del patrón rítmico acentual del inglés, causan, en los estudiantes de LE, los mayores problemas de inteligibilidad/compresibilidad.

Según los diferentes tipos de patrones acentuales de las lenguas, se las puede agrupar en dos categorías: lenguas que poseen un tipo de ritmo acentual y otras con ritmo silábico (Roach 2000). Las lenguas del tipo de ritmo acentual se caracterizan por presentar un contraste entre la prominencia de sus sílabas. Las sílabas acentuadas son mucho más prominentes que las inacentuadas. Debido a que las primeras requieren de un mayor esfuerzo de producción, estas últimas se comprimen o acortan en el habla espontánea. En las lenguas de tipo de ritmo silábico, por otra parte, no existe tal contraste. La producción de sílabas acentuadas como las inacentuadas demandan un esfuerzo de producción similar y, por lo tanto, comparten casi la misma prominencia y duración. El inglés, al igual que otras lenguas germanas, es considerado como una lengua con un tipo de ritmo acentual, mientras que el español está asociado a un tipo de ritmo silábico.

En el ámbito de la enseñanza del inglés como LE, se han desarrollado diversas técnicas y estrategias para promover el control de los patrones acentuales del inglés en estudiantes cuya lengua presenta un tipo de ritmo silábico (Chela de Rodríguez, 1991, 1997; Barrera-Pardo 2008). Barrera-Pardo (2008) considera que una técnica para enseñar el ritmo del inglés a estudiantes extranjeros debería

incluir el tratamiento de vocales, consonantes, clases de palabras y límites entre palabras. Por su parte, Chela de Rodríguez (1991, 1997) reconoce la identificación del contraste de prominencia entre las sílabas acentuadas e inacentuadas como el punto de partida para el desarrollo del ritmo del inglés. En consecuencia, sus actividades se centran en la producción oral de patrones rítmicos de acentuación a través de gráficos de convenciones que distinguen la duración de las sílabas acentuadas y de las inacentuadas:

· — · ·
A little one
 · ——— · — ·
I thought you were leaving

El trabajo de Chela de Rodríguez fue específicamente diseñado para estudiantes de inglés como lengua extranjera, siendo hablantes de lenguas de ritmo silábico, como el francés o el español (Chela de Rodríguez 1991, 1997).

3. ¿Cómo pueden los estudiantes comunicarse efectivamente si la enseñanza del ritmo es muchas veces dejada de lado en sus clases?

Como se explicó previamente, la enseñanza de la pronunciación de L2 *per se* parecería continuar teniendo un rol secundario en diversos contextos áulicos. Pakula (2019) y Haasch (2016) proveen varias razones por las cuales ocurre esto. Muchos docentes priorizan la enseñanza de la gramática, la escritura o las habilidades lectoras por encima de la pronunciación. Otra razón considera que tanto los materiales como los métodos y enfoques de enseñanza de L2 empleados por los docentes enfatizan el dominio de la escritura y la gramática como el objetivo prioritario para el aprendizaje de la lengua. Una tercera razón contempla el hecho de que un gran número de docentes no cuentan con el conocimiento y entrenamiento necesarios para enseñar este aspecto lingüístico (Levis 2005; Isaacs y Trofimovich 2017; Pakula 2019). El estado del tratamiento del aspecto prosódico que es foco de este proyecto es todavía más grave. Chela de Rodríguez (1991, 1997) advierte que la mayoría de los programas de inglés como L2 no le dan importancia a la acentuación

y al ritmo del inglés y, señala, que estos aspectos son, generalmente, subestimados o ignorados completamente en las clases de L2.

Teniendo en cuenta que el ritmo constituye uno de los factores que se relaciona con grados más altos de inteligibilidad en el habla, es imposible no preguntarse: *¿cómo pueden los estudiantes de inglés como L2 desarrollar habilidades para comunicarse efectivamente en el futuro si este aspecto del lenguaje es muchas veces dejado de lado en sus clases?* Para los hablantes del español rioplatense, esta situación se torna todavía más compleja. A diferencia de su lengua materna, en la que las sílabas acentuadas e inacentuadas que se alternan entre sí tienen la misma prominencia, y por ende la misma duración, las sílabas acentuadas del inglés pueden ser diferenciadas de las inacentuadas, porque las primeras son más prominentes que las segundas, las cuales se comprimen en el discurso oral. En pocas palabras, su lengua materna no contempla tal patrón rítmico y, como resultado, los estudiantes son propensos a presentar problemas en el desarrollo de este aspecto prosódico (García Jurado y Arenas 2005).

Por lo tanto, para encontrar una solución explicativa a este problema en el contexto de la enseñanza del inglés como L2 a hablantes del español rioplatense, se deben tener en cuenta al menos dos factores clave: el hecho de que se ignora el ritmo en la enseñanza del inglés y que hay contraste de prominencia entre las sílabas del español y el inglés. Las técnicas y estrategias de enseñanza mencionadas previamente pueden ser de mucha ayuda para lograr el desarrollo del ritmo del inglés en estudiantes de habla hispana. Ellas promueven la enseñanza de este aspecto prosódico a través de la producción oral de patrones rítmicos de acentuación en diferentes niveles del habla. Su foco radica en distinguir el contraste de prominencia entre las sílabas acentuadas e inacentuadas con la ayuda de gráficos de convenciones.

Con el objetivo de aumentar el grado de concientización fonológica en los estudiantes, se propone la utilización de tareas que contribuyan a identificar la existencia de sílabas acentuadas e inacentuadas en el discurso hablado en inglés. Entendemos que el uso de estas tareas de identificación promueve el desarrollo de la toma de conciencia, facilitando de este modo, las numerosas dificultades que los estudiantes hispanohablantes suelen enfrentar al aprender una L2.

4. Objetivo y pregunta conducente a la investigación

El objetivo de este trabajo es explorar las opiniones y percepciones de un grupo de estudiantes hispanohablantes con respecto al desarrollo de su propia concientización fonológica, luego de haber recibido un período de instrucción focalizada en la enseñanza del ritmo del inglés. En línea con este objetivo nos preguntamos si la incorporación de la enseñanza del ritmo del inglés mediante tareas que utilizan gráficos de convenciones para identificar el alargamiento/acortamiento de las sílabas acentuadas e inacentuadas, respectivamente, promueve en los estudiantes el desarrollo de esta concientización.

5. Método

5.1. Participantes

Participaron en este estudio 17 estudiantes (edad, M=14) de una escuela privada, secundaria superior de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. Los cursos de inglés de esta escuela están nivelados según los estándares propuestos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). En este caso, todos los participantes contaron con niveles de competencia lingüística en L2 equivalente al nivel pre-intermedio (B1).

5.2. Instrumentos

El material seleccionado consistió en una batería de ejercicios inspirados por los modelos propuestos por Chela de Rodríguez en *Rhythmic Patterns As Basic Units In Pronunciation Teaching* (Chela de Rodríguez 1997) y *Recognizing and producing English Rhythmic Patterns* (Chela de Rodríguez 1983). Al finalizar el periodo de instrucción, los estudiantes también completaron una encuesta auto-evaluativa a modo de reflexión sobre las clases y entrevistas semi-estructuradas.

Por un lado, las actividades apuntaron a la instrucción explícita del ritmo del inglés a través de gráficos de convenciones en los diferentes niveles del habla (ver Anexo 1). Las tareas fueron diseñadas con un nivel progresivo de complejidad. Las de menor dificultad consistieron en identificar y distinguir sílabas acentuadas de las inacentuadas en palabras aisladas. Las de mayor complejidad se enfocaron en identificar estas sílabas con sus diferencias en el marco oracional. Esta

actividad se llevó a cabo con la ayuda de gráficos de convenciones que señalaban el alargamiento y acortamiento de las sílabas. Por otro lado, a través de las encuestas, se evaluó el conocimiento previo acerca de este aspecto prosódico por parte de los estudiantes, la efectividad de las tareas y del material empleado y la medida en que la toma de conciencia acerca del ritmo del inglés puede contribuir, según sus percepciones y creencias, al desarrollo de su pronunciación y capacidades perceptivas en L2 (ver Anexo 2). Al final de la encuesta, los estudiantes describieron las fortalezas y debilidades del proyecto en general. Finalmente, cuatro de ellos fueron seleccionados al azar para realizar entrevistas semi-estructuradas. El objetivo de estas entrevistas fue comparar la información brindada por las encuestas y expandir las opiniones de los estudiantes con respecto al desarrollo de la toma de conciencia acerca del patrón rítmico del inglés y su impacto en la oralidad en L2.

Las tareas fueron adaptadas de acuerdo al nivel de competencia lingüística en inglés de los estudiantes. Todos los participantes fueron expuestos al mismo tratamiento durante 2 clases de 2 horas de duración cada una. En la primera clase, completaron la batería de actividades propuestas, mientras que en la segunda se concentraron en la encuesta. Posteriormente, los 4 alumnos seleccionados fueron entrevistados.

6. Resultados y discusión

En la Tabla 1 se presenta la cantidad de estudiantes que contestaron las preguntas del cuestionario y sus respuestas.

1) Determine el nivel de conocimiento previo acerca del rol e importancia del acento y del ritmo del inglés antes de realizar esta experiencia áulica.	Muy satisfactorio (MS)	-
	Satisfactorio (S)	1
	Algo satisfactorio (AS)	4
	Poco satisfactorio (PS)	6

	No satisfactorio (NS)	6
2) Determine el nivel de efectividad de las actividades llevadas a cabo a lo largo de estas clases sobre acento y ritmo del inglés.	Muy satisfactorio (MS)	1
	Satisfactorio (S)	10
	Algo satisfactorio (AS)	6
	Poco satisfactorio (PS)	-
	No satisfactorio (NS)	-
3) Determine la medida en que el material empleado durante el experimento le ayudó a tomar conciencia acerca de la importancia del acento y ritmo del inglés para el desarrollo del discurso oral.	Muy satisfactorio (MS)	5
	Satisfactorio (S)	8
	Algo satisfactorio (AS)	2
	Poco satisfactorio (PS)	2
	No satisfactorio (NS)	-
4) Determine en qué medida el conocimiento acerca del acento y ritmo del inglés puede contribuir a su capacidad perceptiva en esta lengua (<i>listening skills</i>).	Muy satisfactorio (MS)	4
	Satisfactorio (S)	4
	Algo satisfactorio (AS)	3
	Poco satisfactorio (PS)	4
	No satisfactorio (NS)	2

5) Determine en qué medida el conocimiento acerca del acento y ritmo del inglés puede contribuir al desarrollo de su pronunciación en esta lengua (<i>speaking skills</i>).	Muy satisfactorio (MS)	4
	Satisfactorio (S)	8
	Algo satisfactorio (AS)	4
	Poco satisfactorio (PS)	1
	No satisfactorio (NS)	-
6) Comente acerca de las debilidades y fortalezas acerca de la realización de este tipo de experiencias en la clase de inglés.		

Tabla 1: Cantidad de participantes y sus respuestas.

Con respecto al primer interrogante de la encuesta, en el que se indagó el nivel de conocimiento previo sobre los patrones rítmicos del inglés, en el gráfico 1 se observa que más del 70% de los estudiantes manifiesta no haber estado informados sobre este aspecto prosódico y sus diferencias con el ritmo del español antes de iniciar al período de instrucción. El otro 23.5% comunicó cierta familiaridad con la acentuación, mientras que solo un 5% aseveró que, efectivamente, tenían algún conocimiento. Cabe destacar que ninguno de los estudiantes afirmó haber estudiado el acento y el ritmo de esta lengua extranjera en la escuela, previo a la realización de este estudio.

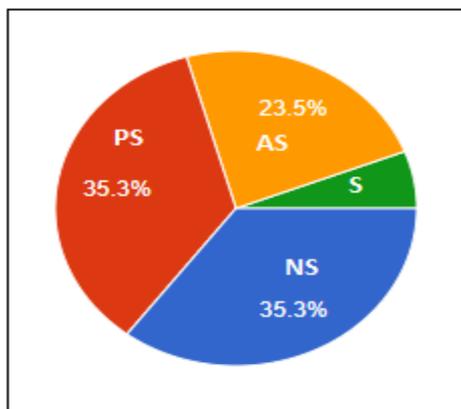


Gráfico 1: nivel de conocimiento previo sobre el ritmo del inglés.

En la segunda pregunta, se les pidió a los alumnos que evaluaran las actividades llevadas a cabo para enseñar el ritmo de manera explícita. En el gráfico 2, podemos observar que todos los estudiantes consideraron efectivo el material y las tareas empleadas a lo largo de las clases que duró el experimento. Un 58,8% encontró la batería de actividades satisfactoria, un 35,3% las evaluó como algo satisfactorias y un 5,9% las encontró muy satisfactorias. Es decir que una gran parte de ellos admitió haberse sentido levemente complacido con las tareas presentadas durante el período de instrucción, mientras que solo una pequeña cantidad manifestó estar plenamente satisfecha. Este punto se retomará y discutirá en la pregunta 6. Por lo pronto, estos resultados indican que los estudiantes notaron un efecto positivo, producto de la instrucción recibida. Este efecto tiene que ver con las sugerencias brindadas por la investigadora Chela de Rodríguez en las que recomienda el uso de la identificación de las sílabas acentuadas de las inacentuadas por medio de gráficos de convenciones.

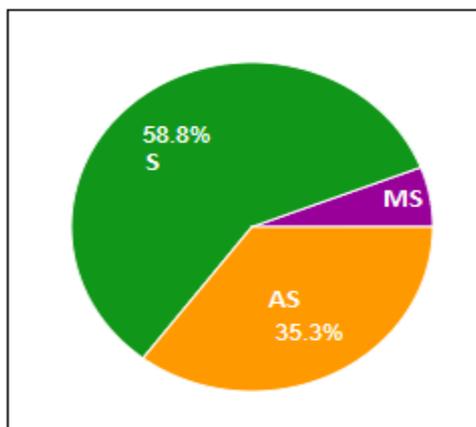


Gráfico 2: Evaluación por parte de los estudiantes acerca de las actividades realizadas durante el período de instrucción.

Los resultados aquí obtenidos confirman nuestra pregunta de investigación. En el punto 3, se les preguntó a los estudiantes acerca de la efectividad del material empleado durante el período de instrucción con respecto a la toma de conciencia sobre el acento y el ritmo del inglés. Los datos indican que, en efecto, un 88,3% señaló haber logrado un cierto grado de concientización fonológica. Es decir, luego del tratamiento aplicado, la mayoría de los participantes manifestó que el material empleado contribuyó a tomar conciencia acerca de las diferencias entre el patrón rítmico de su L1 y de la L2. Sólo un 11% de los estudiantes respondió negativamente. A diferencia de sus compañeros, estos últimos admitieron no haber logrado desarrollar ningún tipo de concientización acerca de la temática abordada.

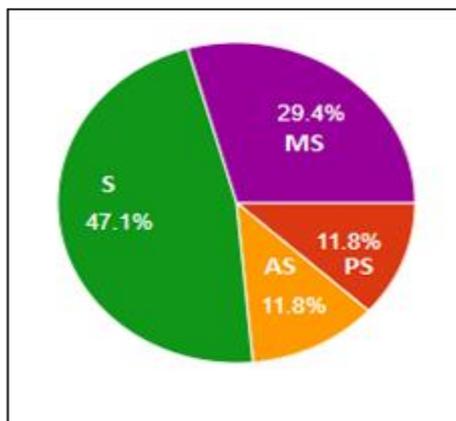


Gráfico 3: valoración por parte de los estudiantes acerca de la efectividad del material empleado durante el período de instrucción.

Con respecto a las preguntas 4 y 5, la cuarta y quinta preguntas, los estudiantes estimaron en qué medida la enseñanza del patrón rítmico del inglés puede contribuir al desarrollo de la percepción auditiva (*listening skills*) y la producción oral (*speaking skills*) de su L2. En otras palabras, determinaron cuál es el rol y la importancia que tiene este suprasegmento en el desarrollo del inglés como LE.

En el caso de la percepción (ver gráfico 4), los datos muestran que más del 60% de los participantes consideran que estudiar este suprasegmento aumentará su comprensión auditiva del inglés. Sin embargo, cabe destacar que, de este porcentaje, el 17.6% manifiesta que la enseñanza explícita del ritmo tendría un efecto sólo levemente positivo. Siguiendo esta misma línea, y como muestra el gráfico 4, el 35.3% admite que no tendría un efecto considerable en su percepción auditiva del inglés.

En contraste con estos resultados, casi la totalidad de los estudiantes (94.1%) reconoció que desarrollar este aspecto prosódico, generalmente ignorado en los contextos áulicos, conlleva un efecto sumamente positivo a su capacidad para comunicarse de manera inteligible (ver gráfico 5). Por lo tanto, en coincidencia con hallazgos de otras investigaciones en el área, los estudiantes también consideran que este suprasegmento constituye uno de los rasgos prosódicos más

fuertemente correlacionados con un mayor grado de inteligibilidad en inglés como LE.

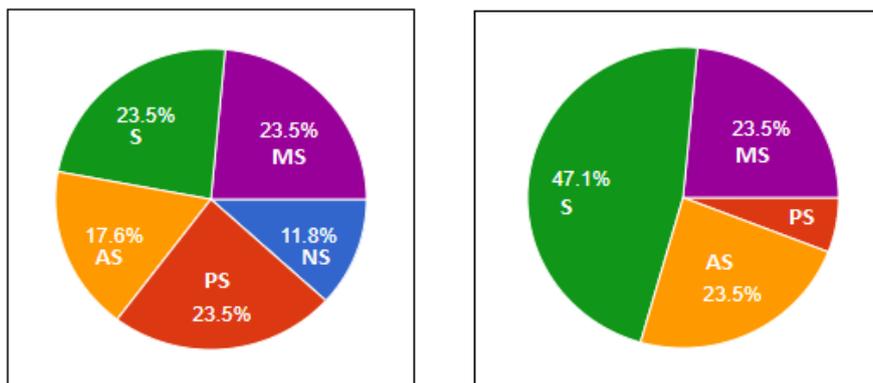


Gráfico 4: Valoración de los estudiantes acerca del ritmo y su impacto en el desarrollo de la producción perceptiva. Gráfico 5: Valoración de los estudiantes acerca del ritmo y su impacto en el desarrollo de la producción oral.

Finalmente, en la última pregunta se dio la posibilidad a los participantes de reflexionar sobre su propia experiencia con respecto al tratamiento aplicado. Se les solicitó que comentaran sobre las debilidades y fortalezas del proyecto. Si bien un porcentaje menor de estudiantes decidió no participar, los que accedieron admitieron que hubieran necesitado más cantidad de clases para lograr comprender este aspecto suprasegmental con mayor profundidad. Coincidentemente, este mismo comentario fue puesto de manifiesto en las entrevistas. A manera de ilustración, se presentan los siguientes ejemplos por parte de tres estudiantes:

Estudiante A: “Más clases para reforzar y entender más el tema”.

Estudiante B: “Necesitábamos, al menos, una clase más sobre el tema para entenderlo bien”.

Estudiante C: “Para mí, una clase más y lo entendía mejor”.

Estos resultados dan cuenta de la complejidad de la enseñanza del ritmo del inglés y las posibilidades reales que existen en las aulas de

LE para verdaderamente abordar este suprasegmento. Si bien un gran porcentaje de los participantes señaló que logró desarrollar un cierto grado de conciencia lingüística con respecto a las diferencias entre los dos tipos de ritmo analizados y el rol e importancia de este aspecto prosódico en el desarrollo de su LE, varios admitieron, tanto en las encuestas como en las entrevistas, no haber logrado comprender la complejidad que este tema conlleva en su totalidad. Mencionaron que el mayor inconveniente fue contar con un escaso número de clases sobre acentuación y ritmo. De acuerdo al testimonio de uno de los alumnos, la cantidad de clases sería un factor clave para asegurar la comprensión del tema y, luego, poder aplicarlo correctamente en el discurso oral espontáneo:

Estudiante D: “Una cadena de clases. Al ser una clase sola, no asegura que los alumnos los aplican correctamente”.

Puesto que la mayoría de los participantes consideró efectivas las tareas empleadas y manifestó haber desarrollado un cierto grado de concientización fonológica luego del tratamiento aplicado, es posible que la técnica utilizada en este estudio para la enseñanza del ritmo del inglés pueda ser empleada de manera exitosa en otros contextos áulicos, similares al del presente estudio, siempre y cuando sea implementado durante un período de instrucción más prolongado. En otras palabras, contar con una mayor cantidad de clases focalizadas en la enseñanza del ritmo del inglés probablemente facilite a los estudiantes a comprender, con mayor precisión, la temática abordada y, en consecuencia, contribuya a implementar modificaciones en sus producciones orales de modo tal que puedan comunicarse con mayor fluidez y comodidad.

7. Conclusiones

El objetivo de este estudio fue analizar las opiniones y percepciones de un grupo de estudiantes de L2, cuya L1 es el español, variedad rioplatense, con respecto al desarrollo de la toma de conciencia fonológica, tras haber sido expuestos a un período corto de instrucción focalizado en la enseñanza del ritmo del inglés.

Se trabajó con dieciséis alumnos de nivel pre-intermedio (B1), pertenecientes a una escuela privada de Mar del Plata. Durante dos clases, fueron expuestos a las mismas tareas: explicaciones y actividades para abordar la temática, junto a una encuesta autoevaluativa y una entrevista semi-estructurada. El período de instrucción apuntó a identificar el contraste de prominencia entre sílabas acentuadas e inacentuadas en inglés. Las encuestas evaluaron los conocimientos previos de este aspecto prosódico, la efectividad del material empleado y la medida en que la toma de conciencia acerca del ritmo del inglés puede contribuir al desarrollo de su pronunciación y capacidades perceptivas en L2. Para finalizar, los estudiantes describieron las fortalezas y debilidades del proyecto. Cuatro de ellos, elegidos al azar, también fueron entrevistados individualmente para corroborar los datos obtenidos de la encuesta y, de este modo, lograr mayor adecuación explicativa.

A pesar de que el ritmo constituye uno de los andamiajes fundamentales para alcanzar un discurso inteligible, varias investigaciones advierten que los programas de inglés como LE le dan poca o nula importancia. Por si fuera poco, los patrones rítmicos del español resultan ser completamente diferentes a los del inglés. Mientras que en el primero las sílabas acentuadas e inacentuadas tienen una prominencia similar, en el inglés ocurre lo contrario. Las sílabas inacentuadas se comprimen, y, por ende, las acentuadas son más prominentes. En consecuencia, debido a que su lengua materna no contempla tal característica rítmica, los estudiantes hispanohablantes de LE, generalmente, tienen problemas en el desarrollo de este aspecto prosódico en inglés (García Jurado y Arenas 2005).

Teniendo en cuenta estas dificultades, el primer paso de este trabajo consistió en lograr que los estudiantes desarrollaran este aspecto prosódico a través de la concientización de las diferencias entre los dos tipos de ritmo y sobre el rol e importancia de este suprasegmento en el aprendizaje de inglés como LE. Para lograrlo, se diseñó una batería de actividades específicas desarrolladas en dos clases consecutivas de 2 horas cada una. Los resultados presentan una serie de implicancias pedagógicas relacionadas con la ejemplificación de tareas y materiales que pueden ser de cierta utilidad a docentes para resaltar la importancia del ritmo del inglés como aspecto fundamental

para el desarrollo de la inteligibilidad de sus estudiantes (Derwing y Munro 1997).

Con base en la percepción y opinión de los estudiantes que participaron en este estudio, el enfoque empleado en este experimento promueve, de manera efectiva, el desarrollo de la concientización fonológica del ritmo del inglés en hablantes de español rioplatense. No obstante, pese al efecto positivo del enfoque empleado, la mayoría de los estudiantes manifestó la necesidad de contar con un mayor número de clases para lograr comprender -con más precisión- el tema abordado. En las entrevistas, uno de ellos argumentó que el hecho de enseñarlo en dos clases no asegura que los estudiantes logren aplicarlo correctamente al habla espontánea en el futuro. Por lo tanto, es recomendable que esta técnica sea implementada durante un período prolongado, en el cual se pueda abordar el ritmo de manera más profunda, incluyendo explicaciones detalladas y una secuencia de actividades variadas, con diferentes grados de dificultad en todos los niveles del habla. De esta forma, la serie de tareas y materiales no solo garantizarían el desarrollo de la concientización fonológica de este suprasegmento del inglés como LE, sino que los estudiantes también lograrían comprender el tema en su totalidad y, eventualmente, podrían transferir estos conocimientos conceptuales a sus producciones orales, objetivo final y primordial de la teoría de adquisición de lenguas. Esperamos que, a partir de estos datos, se sienten las bases para la realización de investigaciones similares en otros contextos educativos con diferentes muestras poblacionales.

Referencias

- Abercrombie, D. (1949). Teaching pronunciation. *English Language Teaching*, 3(5), pp. 113-122.
- Barrera-Pardo, D. (2008). The reality of stress-timing. *English Language Teaching Journal*, 62(1), pp. 11-17.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D, Goodwin, J, & Griner, B. (2010). *Teaching Pronunciation: A Course Book and Reference Guide*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Chela de Rodríguez, B. (1991). Recognizing and producing English rhythmic patterns. *English Teaching Forum*, 21(3), pp. 27-35.
- Chela de Rodríguez, B. (1997). Rhythmic patterns as basic units in pronunciation teaching. *Onomazein*, 2, pp. 111-134.

- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Derwing, T., & Munro, M. (1997). Accent, intelligibility, and comprehensibility: Evidence from four L1s. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), pp. 1-16.
- Derwing, T., Munro, M., Foote, J., Waugh, E., & Fleming, J. (2014). Opening the window on comprehensible pronunciation after 19 years: A workplace training study. *Language Learning*, 64(3), pp. 526-448.
- Dornyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited* (1st ed.). New York: Routledge.
- Field, J. (2005). Intelligibility and the listener: The role of lexical stress. *TESOL Quarterly*, 39(3), pp. 399-423.
- García Jurado, M. A. & Arenas, M. (2005). *La Fonética del Español; Análisis e investigación de los sonidos del habla*. Buenos Aires: Quórum/UMSA.
- Haasch, A. (2016). Teaching English rhythm: The importance of rhythm and strategies to effectively incorporate rhythm practice within content lessons. Published Master's Dissertation, *School of Education and Leadership Student Capstone Theses and Dissertations*, 4247. Acceso en agosto, 2022. Disponible en https://digitalcommons.hamline.edu/hse_all/4247.
- Hahn, L. (2004). *Primary stress and intelligibility: Research to motivate the teaching of suprasegmentals*. *TESOL Quarterly*, 38(2), pp. 201-203.
- Isaacs, T., & Trofimovich, P. (2012). Deconstructing comprehensibility: Identifying the linguistic influences on listeners' L2 comprehensibility ratings. *Studies in Second Language Acquisition*, 34(3), pp. 475-505. <https://doi.org/10.1017/S0272263112000150>.
- Isaacs, T., & Trofimovich, P. (Eds.). (2017). *Second Language Pronunciation Assessment: Interdisciplinary Perspectives*. Bristol: Multilingual Matters.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Levis, J. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 39(3), pp. 369-377.
- Levis, J. (2018). *Intelligibility, Oral Communication, and the Teaching of Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luchini, P. (2017). Measurement for accentedness, pause frequency/duration and nuclear stress placement in the EFL classroom. *Ilha Do Desterro (Journal of English language, literatures and English and Cultural Studies)*, 70(3), pp. 185-200.
- Luchini, P. (2021). Mediciones de ritmo, grado de acento extranjero y fluidez discursiva: un estudio evaluativo con estudiantes argentinos de LE. *Cuadernos de Lingüística*, 2(1), pp. 1-21.
- Luchini, P., & Paz, C. (2022). Assessing L2 pronunciation using measurements of nuclear stress placement and comprehensibility. En: V. Sardegna & A. Jarosz (Eds.), *Second Language and Teaching: Theoretical and Practical Developments in English Speech Assessment, Research and Training*. (pp. 45-66). Cham: Springer.

- Pakula, H. (2019). Teaching speaking. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 13(1), pp. 95-111.
- Power, C. (2005). Not the queen's English. *Newsweek*, Acceso: marzo, 2005. Disponible en: <http://www.newsweek.com/2005/03/06/not-the-queen-s-english.html>,
- Roach, P. (2000). *English Phonetics and Phonology: A practical Course* (3rd. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Romanelli, S. (2009). *Enseñanza de la pronunciación del español rioplatense (ERP) a hablantes de inglés Americano General (IAG): Una propuesta innovadora*. Tesis de Maestría FUNIBER, España: Universidad de León. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2010/memoriamaester/2- semestre/sofiaromanelli.html>.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Smit, U. (2010). *English as a Lingua Franca in Higher Education*. Berlin: de Gruyter Mouton.
- Trofimovich, P., Kennedy, S., & Blanchet, J. (2017). Development of second language French oral skills in an instructed setting: A focus on speech ratings. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 20(2), pp. 32-50.
- Walker, R. (2010). *Teaching the Pronunciation of English as Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Wells, J. C. (2006). *English Intonation. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anexo 1

Research Project Worksheet What is rhythm?

El ritmo silábico es la alternación entre sílabas acentuadas e inacentuadas, es decir entre las sílabas que suenan más fuerte y las que no. En el español, acentuamos ciertas sílabas y otras no. Por ejemplo, la sílaba acentuada de “tabla” es “ta”. Pero las dos tienen algo en común, suenan casi igual de fuerte. En el inglés ocurre algo diferente. También tenemos sílabas acentuadas e inacentuadas, pero no suenan igual de fuerte. Por ejemplo, la sílaba acentuada de *table* es *ta* mientras que *ble* casi no tiene prominencia.

¿Por qué? Porque los hablantes del inglés reducen la duración y el volumen de las sílabas inacentuadas. Entonces, las sílabas acentuadas

se perciben con mayor duración y volumen. A las sílabas acentuadas se les dice ***stressed syllables*** y a las no acentuadas ***unstressed syllables***.

1) Circle the stressed syllable

a.

I	Love	tea
---	------	-----

b.

The	car	is	old
-----	-----	----	-----

Content vs Function Words

Content words: Estas palabras agregan información a lo que decimos. Generalmente son acentuadas y, por ende, tienen **mayor duración** (longer) y **mayor volumen** (louder).

- Noun: Football, eggs, sea.
- Verbs: play, wait, need,
- Adjectives: red, big, old.
- Adverbs: quickly, loudly, beautifully.

Function words: Estas palabras nos ayudan a conectar las content words. Generalmente son inacentuadas y, por ende, tienen **menor duración** (shorter) y **mayor volumen** (quieter).

- Prepositions: in, at, over, between etc...
- Articles: a, an, the.
- Conjunctions: and, but, for, so etc...
- Pronouns: I, you, him, us, she etc...

2) Identify Content and Function words in this game:
<https://wheelofnames.com/jj3-erd>

3) Listen to these words. Identify the stressed syllable in each.
 Write the words in the correct place.

Mary - Brazil - Living - Afraid - Balloon - Football - Hockey - Monkey - Teacher - Survive - Attend - Begin
--

1st Syllable	2nd Syllable

4) Read the sentences. Mark stressed syllables with a “—” and unstressed syllables with “.”

A pound of apples

A	pound	of	a	pples

They play football

They	play	Foot	ball

The monkey loves sleeping

The	mon	Key	loves	slee	ping

Brazil is a hot place

Bra	zil	Is	a	hot	place

The dogs are on the bed

The	dogs	are	on	the	bed

He hates balloons

He	hates	ba	loons

School is boring

S	chool	is	bo	ring

She is afraid of heights

She	is	a	fraid	of	heights

Anexo 2

Universidad Nacional de Mar del Plata
 Facultad de Humanidades, Departamento de Lenguas Modernas
 Profesorado de Inglés
 Grupo de investigación: Cuestiones del Lenguaje

Encuesta de Investigación: La instrucción explícita del ritmo del inglés en el desarrollo de este aspecto prosódico en hablantes del español rioplatense

Objetivo del estudio: Desarrollar un cierto grado de concientización lingüística acerca del rol e importancia del acento y ritmo del inglés para el desarrollo del discurso oral en esta lengua en un grupo de estudiantes de secundaria básica.

Tarea

Lea y elija un número que califique su experiencia.

Escala de valoración: 1 siendo no satisfactorio, 2 poco satisfactorio, 3 algo satisfactorio, 4 satisfactorio y 5 muy satisfactorio. En el último punto podrá realizar comentarios sobre su experiencia.

- 1) Determine el nivel de conocimiento previo acerca del rol e importancia del acento y del ritmo del inglés antes de realizar esta experiencia áulica.

1	2	3	4	5

- 2) Determine el nivel de efectividad de las actividades llevadas a cabo a lo largo de estas clases sobre acento y ritmo del inglés.

1	2	3	4	5

3) Determine la medida en que el material empleado durante el experimento le ayudó a tomar conciencia acerca de la importancia del acento y ritmo del inglés para el desarrollo del discurso oral.

1	2	3	4	5

4) Determine en qué medida el conocimiento acerca del acento y ritmo del inglés puede contribuir a su capacidad perceptiva en esta lengua (*listening skills*).

1	2	3	4	5

5) Determine en qué medida el conocimiento acerca del acento y ritmo del inglés puede contribuir al desarrollo de su pronunciación en esta lengua (*speaking skills*).

1	2	3	4	5

6) Comente acerca de las debilidades y fortalezas acerca de la realización de este tipo de experiencias en la clase de inglés.

La enseñanza de la pronunciación en LE para traductores e intérpretes: Trascendiendo fronteras y mediando culturas

Ana Cristina Chiusano
Universidad de Montevideo
achiusano@correo.um.edu.uy

Pedro Luchini
Universidad Nacional de Mar del Plata
luchinipedroluis@gmail.com

Resumen

El presente trabajo contempla la necesidad de incorporar prácticas que conlleven un cambio paradigmático en la enseñanza de la pronunciación en LE. Esta propuesta se centra en programas de formación destinados a profesionales de la lengua, en particular, aquellos que se dedican a la traducción, en sus distintas opciones de especialización: literaria, especializada y jurídica, así como también interpretación. Se definen conceptos clave, tales como *lenguaje*, *lengua*, *habla*, *dialecto* y *variedad*. Asimismo, se aborda la temática relacionada con el acento extranjero, tomado como una variedad estándar o modelo y la necesidad de promover una pronunciación inteligible y fácil de comprender. Por otro lado, se plantea la necesidad de incorporar la unión concomitante que existe entre la enseñanza de la pronunciación en LE y las nociones de *identidad* y *Otredad*. Finalmente, se propone un replanteamiento sobre prácticas docentes que aboguen por un entorno inclusivo, en donde la pronunciación tome un rol protagónico tendiente a fomentar el despertar de la tolerancia, respeto, responsabilidad y valoración ética para con el *Otro*.

Palabras clave: pronunciación en LE; traducción e interpretación; inteligibilidad; acento; otredad

1. Introducción

Históricamente, la enseñanza de la pronunciación ha recorrido un camino sinuoso, marcado por las diferentes posturas de los enfoques

metodológicos para la enseñanza de las lenguas extranjeras³⁶ (LE) o segundas lenguas³⁷ (L2), que hizo que la pronunciación pase de ser un componente indispensable a un factor amenazante para la autoconfianza del aprendiz, por lo que, durante mucho tiempo, fue erradicada de las clases de LE.

No obstante, hoy en día, la situación ha cambiado porque, dado que existen hallazgos provenientes de diversos estudios que dan cuenta de su importancia en el plano interaccional, la pronunciación en LE ha recuperado su lugar de supremacía en la agenda pedagógica de la Lingüística Aplicada. El objetivo de este trabajo es promover la reflexión sobre la importancia de la enseñanza de la pronunciación en carreras afines con la profesionalización de la lengua inglesa, con especial énfasis en los programas de traducción e interpretación.

2. Lenguaje, lengua, idioma, dialecto y variedad

El lenguaje humano es un sistema complejo con características y funciones³⁸ únicas, que lo identifican y distinguen del de otras

³⁶ Se entiende por *lengua extranjera* a aquella que no es la lengua materna o lengua nativa y que se aprende mediante la instrucción formal (Richards y Schmidt 2002). El término *lengua extranjera* subyace al de *lengua meta*. En la didáctica de lenguas se emplea el término *lengua meta* (LM, traducción del inglés *target language*) para referirse a la lengua como el objeto de aprendizaje, sea en situación comunitaria o en contexto de instrucción formal de aprendizaje. El término engloba los conceptos de segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE), si bien en ocasiones estos tres términos se emplean como sinónimos. AA. VV. (2008). *Lengua meta. Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.htm.

En este trabajo haremos uso del término *lengua extranjera* dada la idiosincrasia del estudio.

³⁷ El término *segunda lengua* se refiere a la lengua que se adquiere en contexto comunitario (Richards y Rodgers 1999).

³⁸ Según Jakobson (1963), el sistema de comunicación humana se compone de seis elementos (emisor, receptor, referente, código, mensaje y canal), que se corresponden con diferentes funciones que no son mutuamente excluyentes (referencial, emotiva, conativa, fática, metalingüística y poética). Más adelante, Halliday (1975) presenta su modelo trinocular del lenguaje y distingue entre macro y micro funciones, que clasifica de la siguiente manera: ideativa, interpersonal y textual (macrofunciones); instrumental, reguladora, interactiva, personal,

especies y lo hacen sumamente sofisticado. En la historia de la Lingüística hemos visto cómo se generaron postulados y debates profundos en busca de una definición de *lenguaje* y su distinción de términos tales como *lengua*, *habla*, *idioma*, *dialecto* y *variedad*.

Mediante su *Cours de linguistique générale* (1916)³⁹, Saussure revoluciona el mundo de la lingüística al presentar un modelo dicotómico con foco en la oralidad y la sincronía lingüística como punto de partida de sus estudios. Para este catedrático ginebrino, el lenguaje se constituye como una facultad del ser humano para comunicarse a través de los signos⁴⁰, que resulta de la suma de dos componentes íntimamente relacionados: la lengua (*langue*) — un sistema abstracto constituido por valores puros correspondientes a una determinada comunidad de hablantes — y el habla (*parole*) — la capacidad psicofísica y variable que se conforma como una realización concreta de la lengua.

Por su parte, el filólogo rumano Eugenio Coseriu (1962) remarca que “la distinción entre *habla* y *lengua* resulta más bien imprecisa” (destacado del autor) (1962:20) y destaca “la manera como el sabio ginebrino [Ferdinand de Saussure] ve el nexo temporal entre los dos aspectos del lenguaje: la lengua preexiste al habla desde el punto de vista estático y el habla precede a la lengua desde el punto de vista genético” (1962:22). Asimismo, el estudioso reafirma que “mientras que la lengua, evidentemente, tiene carácter general y abstracto, el habla es particular y ocasional; es la proyección de una realidad de los signos abstractos de la lengua (palabras)” (1962:24). Benveniste (1971), en otro orden de ideas, hace hincapié en la subjetividad del lenguaje y afirma que “el lenguaje está organizado de forma tal que permite a cada locutor *apropiarse* de la lengua entera designándose como *yo*” (destacado del autor) (1971:183), sea cual sea la lengua.

heurística, personal, imaginativa, ritual, pragmática, matética, informática (microfunciones).

³⁹ En este trabajo haremos referencia a la siguiente edición de la obra saussureana: Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística General*. Traducción, prólogo y notas de Amado Alonso. Vigésimo cuarta edición. Losada.

⁴⁰ El signo lingüístico consta de dos elementos arbitrarios (‘significado’ –imagen acústica o fónica– y ‘significante’ –concepto mental–) que están estrechamente vinculados y claramente diferenciados, aunque no cobran valor por sí mismos sino cuando se oponen entre sí (Saussure 1945).

Resumimos, entonces, que el término *lenguaje* refiere a la “capacidad o habilidad de los seres humanos de comunicarse mediante el uso de los signos lingüísticos en una o en varias lenguas” (Muñoz-Basols *et al.* 2017:18). *Lingua* es un término que “se utiliza de manera intercambiable con *idioma* cuando se refiere al código lingüístico con el que se comunica una comunidad determinada o que se emplea en un país, región o territorio” (destacado del autor) (Muñoz-Basols *et al.* 2017:18). De igual manera, este autor define *habla* como el “uso característico o realización lingüística propia de un hablante en concreto, el *habla del presidente*, que puede compartir características en común con una colectividad o comunidad de hablantes, el *habla de la ciudad de Bogotá*” (destacado del autor) (Muñoz-Basols *et al.* 2017:19).

Con respecto al concepto de *dialecto*, nos referiremos nuevamente a los aportes realizados por Eugenio Coseriu (1981), quien confirma la dificultad para establecer la diferencia epistemológica entre los conceptos de *dialecto* y *lingua*. El catedrático explica que “la palabra «dialecto» procede del griego διάλεκτος, que significa «modo de hablar», y esta palabra griega es, a su vez, un derivado del verbo διαλέγομαι, que significa “hablar uno con otro” y sostiene que un dialecto es «un modo interindividual de hablar, un “genus loquendi” tradicional” (destacado del autor) (1981:4–5). Por otro lado, Coseriu (1981) resalta que, considerado desde el punto de vista temporal, un dialecto está subordinado a una “lengua mayor, que es, justamente, una *lingua histórica* (un idioma) [...] Una lengua histórica se constituye — es decir, que se delimita como tal y, por ende, como un conjunto de «dialectos»” (destacado del autor) (1981:6–7). Seguidamente, Coseriu (1981) menciona que “Las variedades identificadas dentro de un dialecto serán a su vez «lenguas» o «dialectos» y, eventualmente, «subdialectos» y «sub-subdialectos», según el punto de vista que se adopte” (destacado del autor) (1981:11) y realiza la distinción entre variaciones que ocurren por la locación geográfica (variedades diatópicas), por aspectos socioculturales (variedades diastráticas) y por niveles de registro o estilos (variedades diafásicas).

En este respecto, no podemos dejar de lado las obras seminales de William Labov (1973, 1994, 2001, 2010), quien realiza contribuciones sistemáticas y contundentes para el ámbito de la

Sociolingüística al observar el comportamiento de la lengua en su entorno social. A grandes rasgos, Labov sostiene que las comunidades del habla son — de alguna manera — heterogéneas y que la variación lingüística está socialmente condicionada.

3. Acento: ¿norma o modelo?

Acercándonos al caso particular del inglés, la tradición reconoce al acento estándar del sudeste de Inglaterra, denominado *Received Pronunciation (RP)*, como el acento estándar para la enseñanza del inglés como LE. Cruttenden (2014) explica que el uso del término *received* se remonta — al menos — a los tiempos shakesperianos, aunque aún no en referencia a la idea de una pronunciación estándar. De hecho, es Alexander J. Ellis quien hace las primeras alusiones al *RP* y sostiene que

In the present day we may, however, recognise a received pronunciation [note no use of capitals] all over the country, not widely differing in any particular locality, and admitting a certain degree of variety. It may be especially considered as the educated pronunciation of the metropolis, of the court, the pulpit and the bar. But in so far as all these localities and professions are recruited from the provinces, there will be a varied thread of provincial utterance running through the whole. (1869:76)

El acento *RP* es aún reconocido como una variedad que vislumbra cierto prestigio social e identitario, porque no incluye las pronunciaciones en desuso o modas pasajeras (Finch y Ortiz Lira 1982; Roach 2000; Richards y Schmidt 2002; Collins y Mees 2013; Cruttenden 2014). Trudgill (2004) explica que los hablantes de *RP* evitan las construcciones léxico-gramaticales regionales, por lo que no contiene ningún indicio sobre la procedencia geográfica del hablante. De hecho, este autor explica que el *RP* “*has slightly different forms in different parts of the English-speaking world. It can be spoken with any kind of accent or pronunciation*” (2004:5).

Por su parte, Wells (1982) sostiene que este acento estándar, además, ha recibido otras denominaciones, tales como *BBC English* o *Standard English* (1982:117), *General British* (Carley *et al.* 2018:6, Gimson 1980, como se cita en Cruttenden 2014:80), que permiten referirse a los cambios fonético-fonológicos que el *RP* ha ido naturalmente experimentando a lo largo de los años, tales como la sustitución de algunos de los sonidos vocálicos o consonánticos (por ejemplo, /ʊə/ por /ɔ:/ o /tʃ/ y /dʒ/ por /tj/ y /dj/), que en el pasado habrían sido estigmatizados como características subestándares.

Otra variedad dialectal de impacto en la enseñanza del inglés como LE es el denominado *inglés estadounidense* (en inglés, *Standard American English* o *General American*⁴¹), el cual se origina en la región central de Estados Unidos (Collins y Mees 2013, como se citan en Blázquez y Luchini 2018:6), y se institucionaliza a partir de intentos de John Adams⁴² en 1780 y del gramático y lexicógrafo Noah Webster (Kretzschmar y Meyer 2013). Cruttenden explica que

The traditional (although not undisputed) division of the United States for pronunciation purposes is into Eastern (including New England and New York City, although the latter has pronunciation characteristics of its own), Southern (stretching from Virginia to Texas and to all points southwards) and General (all the remaining area). General American (GA) can thus be regarded as that form of American which does not have marked regional characteristics (and is in this

⁴¹ Millward y Hayes (2012) aseguran que, a diferencia de Gran Bretaña y gran parte de las naciones occidentales, Estados Unidos no cuenta con un centro metropolitano al cual se le asocia con un acento estándar, aún si el prestigio y la influencia socioeconómica de la ciudad de Nueva York la convierten en una candidata obvia, puesto que el habla neoyorquina es ridiculizada con frecuencia.

⁴² Kretzschmar y Meyer (2013) dan cuenta de cómo Adams intenta reivindicar la independencia del país proponiendo la creación de un organismo encargado de establecer las normas que definan los rasgos lingüísticos distintivos del inglés estadounidense. Aunque la iniciativa nunca logra concretarse, los autores aseguran que “*Americans do participate in the cultural practice of believing in a language standard*” (2013:140).

way comparable to GB) and is sometimes referred to as 'Network English' (2014: 87).

Por su parte, Wells (1982) afirma que es otro de los acentos estándares que se enseñan en clases de inglés como LE, a pesar de que el inglés estadounidense no es un acento uniforme en absoluto. De hecho, Labov *et al.* (2006), Mair (2006), Millward y Hayes (2012) emplean el término *Present-Day English* para referirse a la variedad actual del inglés estadounidense, en sus diferentes estratos de análisis. Por esta razón, hoy en día esta variedad es vista con un cierto grado de recelo en diversos contextos de aula (Wells 1982).

Jenkins (1998, 2000, 2002, 2007) afirma que cuando tomamos los estándares como *modelos* o *puntos de partida* —en vez de como una *norma*—, abogamos por las necesidades lingüísticas del aprendiente. Al respecto, esta investigadora inglesa destaca que

ELF [English as a lingua franca], like ENL [English as a native language], involves a good deal of local variation as well as substantial potential for accommodation – the scope for its users to adjust their speech in order to make it more intelligible and appropriate for their specific interlocutor(s). (Jenkins 2009:201)

Sin embargo, la tradición señala la necesidad de acercarnos a la *norma*. Por cierto, Dalton y Seidlhofer (1994) advierten que, si tratamos al RP o a la variedad estadounidense como una norma, los vinculamos con la idea de *corrección*. La norma es inalterable y, por lo tanto, debe seguirse independientemente de cualquier tipo de consideración sobre el uso de la lengua. Por poco realista que este objetivo pueda parecer, en muchos contextos, alcanzar la totalidad de la norma aún sigue siendo considerado como un fin en sí mismo.

4. El caso de los profesionales de la lengua: docentes, traductores e intérpretes

La iniciativa de mitigar la normatividad que gobierna las variedades dialectales ha derivado en cuestionamientos que atañen a los profesionales de la lengua, es decir, traductores, intérpretes y

profesores de inglés. Cruttenden aboga por el caso de los profesores de inglés como LE y al respecto sostiene que

The foreign teacher of English constitutes a special case. He has the obligation to be as clear as possible about the model towards which he is aiming and to present to his students as near an approximation to that model as he can.” (2001:299)

En la misma línea, Jenkins se pronuncia a favor de la aproximación hacia un modelo nativo estándar, afirmando que

teachers will, themselves, still be required to approximate more closely to a standard native model. This will enable them to provide the classroom exposure that is necessary to provide ‘points of reference and models for guidance’, thus preventing local norms from diverting too far from each other and resulting in international unintelligibility. (1998:124)

En este sentido, podemos decir que el caso del traductor es similar al del profesor de inglés: los conocimientos y las destrezas fonético-fonológicas serán clave para desempeñarse con idoneidad a lo largo de su trayecto profesional.

Chaume (2001) y Baños-Piñero (2009), como se citan en Calvo Rigual y Spinolo (2016), argumentan que los académicos especializados en las disciplinas específicas de la traducción para el doblaje y la interpretación consecutiva o simultánea deben abocar tiempo al estudio de la oralidad y sus sutilezas, debido a las susceptibilidades que caracterizan a los textos, los cuales “deben sonar naturales y creíbles, lo que no quiere decir imitar simiescamente la oralidad real, sino realizar una selección de rasgos fonéticos, morfológicos, sintácticos y léxico-semánticos de la lengua hablada para propiciar esa credibilidad” (Calvo Rigual y Spinolo 2016:14).

De la misma manera, para un traductor literario es fundamental tener conocimientos sobre aspectos fonológicos a la hora de traducir

textos narrativos, por ejemplo, en donde las situaciones dialógicas son frecuentes. Entonces, el traductor debe evitar cometer el error de recurrir al uso de la traducción libre y de estrategias de reducción, ya que terminará “alterando algo tan fundamental para la caracterización de los personajes” (Calvo Rigual y Spinolo 2016:15).

Lo mismo ocurre con el caso de la traducción/interpretación jurídica y especializada: los oyentes adjudican atributos sociales y psicológicos a un hablante en virtud de su dialecto, estilo y cualidad de la voz (Berk-Seligson 1988). Entonces, tener conocimientos específicos sobre la articulación de los segmentos, así como de los rasgos suprasegmentales de las lenguas con las que un traductor/intérprete interactúa — cualquiera sea su especialidad — es esencial para asegurar la calidad de los servicios profesionales que prestará (Calvo Rigual y Spinolo 2016).

5. Extranjeridad: el yo y el Otro

Widdowson advierte que “*knowing a language as a subject is not the same as knowing it as it naturally occurs in the social contexts of everyday life*” (2002:68). Entonces, aprender a hablar en inglés como LE implica atender a la extranjeridad⁴³ y hacerla localmente entendible para el aprendiente. En este sentido, es necesario que el educador de LE repare en los contenidos instrumentales y sistémicos que se circunscriben expresamente en los planes de estudio, así como también en cuestiones que “respondan a las características del entorno situacional, temporal y disciplinar considerando las particularidades de los sujetos involucrados, sus necesidades futuras y los requerimientos institucionales, profesionales y sociales” (López y Tello 2012:83). La localización de la lengua hace que su foraneidad se convierta en familiaridad. En otras palabras, la sensación de extranjeridad se disipa mediante acciones conducentes a la disociación entre lo propio y lo ajeno, a partir de las cuales el aprendiente descubre, analiza, asocia y adecúa la LE a sus vivencias locales (López y Tello 2012).

⁴³ Extranjeridad, del inglés *foreignness*, “refiere de manera subyacente a las representaciones presentes en el imaginario social, y se concibe como un sentimiento de extrañamiento ante el desconocimiento de otra lengua diferente a la materna y el esfuerzo que significa su internalización” (López y Tello 2012:82).

Al igual que en el contexto de la formación docente, la capacitación de traductores e intérpretes se constituye como un proceso hegemónico a partir del cual éste trasciende fronteras para actuar como mediador entre culturas. Consideramos, entonces, que es de vital importancia que el traductor/intérprete persiga una formación intercultural, en donde la pronunciación se convierta en un eje pivotal para el entendimiento de otredades⁴⁴, que le permita actuar con bondad, de manera moral y ética —dejando de lado dicotomías conducentes a prejuicios y asumiendo responsabilidad para con el *Otro* (Lévinas 1991).

De hecho, existen prejuicios vinculados con las variedades dialectales que han sido catalogadas como normativas. El acento, como una característica fundamental del habla, no pasa desapercibido y condiciona la forma de actuar, puesto que informa al interlocutor cuando éste se encuentra ante la presencia de un hablante no nativo (López y Tello 2012). Aunque en todo acto de habla pueden intervenir factores no lingüísticos —tales como el tema y contexto de la conversación, la relación entre los interlocutores, la voz y el aspecto físico o el estereotipo que se tiene del hablante o del grupo social o étnico al que pertenece—, la reacción emocional generada con respecto a la norma esperada puede devenir en situaciones de irritabilidad que estén directamente ligadas a los esfuerzos extra que ha de realizar el oyente para comprender el mensaje (Fayer y Krasinski 1987).

Por consecuencia, desarrollar habilidades cognoscitivas⁴⁵ (Gallego Badillo 1999) que forjen individuos tolerantes, capaces de

⁴⁴ Otredad se refiere a la existencia del yo únicamente debido a la mirada constante del otro, que — a pesar de tener parecidos —, es diferente en cuanto a su visión, sensorialidad y sensibilidad del mundo (Sartre 1957). Bauman (2005) presenta el concepto de *otredad* en torno a dicotomías, como un ejercicio de poder diferenciador por medio de oposiciones que son significativas. Esta “significación se gesta en las prácticas del poder capaces de establecer diferencias — capaces de separar y marginar” (2005:36).

⁴⁵ Las habilidades cognoscitivas son los mecanismos mentales de análisis, comprensión y procesamiento de información que conducen a la construcción y reconstrucción del conocimiento. En la pedagogía cognoscitiva el individuo construye su aprendizaje activamente a partir de lo que ya posee en su reservorio lingüístico (Gallego Badillo 1999).

llevar a cabo procesos de acomodación lingüística para facilitar la comprensión del mensaje debe constituirse como el pilar fundamental tanto de las clases de LE en general, como también de aquellas focalizadas en la enseñanza de la pronunciación (Jenkins 1998, 2000, 2007, 2009). De este modo, como educadores de profesionales de la lengua, debemos actuar como agentes de cambio, promoviendo el respeto de la individualidad de cada hablante, la consideración del Otro y el enaltecimiento de las diferencias interculturales, a fin de sentar las bases de una educación que no fragmente social y comunicacionalmente a los hablantes y que se sustente en la comprensión y aceptación de una comunicación caracterizada por la tolerancia hacia otros acentos, la inteligibilidad, la comprensibilidad y la asertividad.

6. La enseñanza de la pronunciación: ¿hacia dónde vamos?

Tras atender a los postulados de López y Tello (2012), creemos que exponer al aprendiente a una variedad estándar modelo contribuye a vencer el extrañamiento que ocurre durante el proceso de aprendizaje de una LE. De hecho, debemos tener en cuenta que “como docentes de LEs, se realizan esfuerzos en la práctica cotidiana para efectivizar tareas conjuntas con los demás integrantes de la comunidad académica” (López y Tello 2012:84) a fin de que el aprendiente logre despojarse de “esa sensación de aislamiento, indiferencia, extrañamiento e impotencia” (López y Tello 2012:85) para movilizarse hacia sentimientos emancipadores, que devengan en la adecuación lingüística y que transformen el aprendizaje en una experiencia enriquecedora a través del cual se produzca la naturalización y localización. En otras palabras, una variedad dialectal modelo actúa como punto de referencia para sentar las bases instrumentales y sistémicas necesarias, las cuales permitirán que el hablante tenga un potencial de acomodación y adaptación lingüística en busca de un habla más inteligible y comprensible hacia su interlocutor específico (Levis 2005; Jenkins 2009).

Referencias

- AA. VV. (2008). *Diccionario de Términos Clave de ELE*. En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm.
- Baños-Piñero, R., & Chaume, F. (2009). Prefabricated orality: A challenge in audiovisual translation. In: M. Giorgio Marrano, G. Nadiani & C. Rundle (Eds.), *inTRAlinea, Special Issue (The Translation of Dialects in Multimedia)*. <https://www.intralinea.org/specials/article/1714>.
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad y Ambivalencia*. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial.
- Benveniste, É. (1971). *Problemas de Lingüística General*. Madrid: Siglo XXI.
- Berk-Seligson, S. (1988). The impact of politeness in witness testimony: The influence of the court interpreter. *Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 7(4), pp. 411–440.
- Blázquez, B., & Luchini, P. L. (2018). *English Accents around the World*. Mar del Plata: Biblioteca Central/Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Calvo Rigual, C., & Spinolo, N. (2016). Traducir e interpretar la oralidad. *MonTI, Special Issue 3*, pp. 9–32.
- Carley, P., Mees, I. M., & Collins, B. (2018). *English Phonetics and Pronunciation Practice*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Chaume, F. (2001). La pretendida oralidad de los textos audiovisuales y sus implicaciones en traducción. In: R Agost & F. Chaume (Eds.), *La Traducción en los Medios Audiovisuales* (pp. 77-88). Castellón: Universitat Jaume I.
- Collins, B., & Mees, I. M. (2013). *Practical Phonetics and Phonology: A Resource Book for Students* (Third edition). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Coseriu, E. (1962). *Teoría del Lenguaje y Lingüística General: Cinco Estudios*. Madrid: Editorial Gredos.
- Coseriu, E. (1981). Los conceptos de ‘dialecto’, ‘nivel’ y ‘estilo de lengua’ y el sentido propio de la dialectología. *Lingüística Española Actual*, 3(1), pp. 1–32.
- Cruttenden, A. (2001). *Gimson's Pronunciation of English* (Sixth Edition). New York: Routledge.
- Cruttenden, A. (2014). *Gimson's Pronunciation of English* (Eighth Edition). New York: Routledge.
- Dalton, C., & Seidlhofer, B. (1994). *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, A. J. (1869). *On Early English Pronunciation - Parts 1-5*. London: Asher and Trüber.
- Fayer, M. J., & Krasinski, E. (1987). Native and non-native judgement of intelligibility and irritation. *Language Learning*, 37(3), pp. 313-326.
- Finch, D., & Ortiz Lira, H. (1982). *A Course in English Phonetics for Spanish Speakers*. London: Heinemann.
- Gallego Badillo, R. (1999). *Competencias Cognoscitivas: Un Enfoque Epistemológico, Pedagógico y Didáctico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Halliday, M. A. K. (1975). Learning How to Mean. *Foundations of Language Development – A Multidisciplinary Approach*, pp. 239–265. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-443701-2.50025-1>.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Jenkins, J. (1998). Which pronunciation norms and models for English as an International Language? *ELT Journal*, 52(2), pp. 119–126.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2002). A Sociolinguistically Based, Empirically Researched Pronunciation Syllabus for English as an International Language. *Applied Linguistics*, 23(1), pp. 83–103. <https://doi.org/10.1093/applin/23.1.83>.
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2009). English as a Lingua Franca: Interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28(2), pp. 200–207. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2009.01582.x>.
- Kretzschmar, W., & Meyer, C. (2013). The idea of Standard American English. In: R. Hickey (Ed.), *Standards of English: Codified Varieties around the World* (Studies in English Language, pp. 139–158). Cambridge: Cambridge University Press.
- Labov, W. (1973). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1994). *Principles of Linguistic Change: Internal factors*. Oxford: Basil Blackwell.
- Labov, W. (2001). *Principles of Linguistic Change: Social Factors*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Labov, W. (2010). *Principles of Linguistic Change: Cognitive and Cultural Factors*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Labov, W., Ash, S., & Boberg, C. (2006). *The Atlas of North American English: Phonetics, Phonology and Sound Change*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Lévinas, E. (1991). *Ética e Infinito*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Levis, J. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation. *TESOL Quarterly*, 39(3), pp. 369–377.
- López, M., & Tello, A. (2012). Las lenguas extranjeras en la Educación Superior: La condición de extranjería y la búsqueda por trascender las fronteras disciplinares. *Argonautas*, 2(2), pp. 80–93.
- Mair, C. (2006). Change and variation in present-day English: integrating the analysis of closed corpora and web-based monitoring. In: M. Hundt, N. Nasseulhauf, & C. Biewer (Eds.), *Corpus Linguistics and the Web* (pp. 233–247). Amsterdam: Brill.
- Millward, C. M., & Hayes, M. (2012). *A Biography of the English Language* (3rd ed). Boston: Wadsworth Cengage Learning.
- Muñoz-Basols, J., Moreno, N., Taboada, I., & Lacorte, M. (Eds.). (2017). *Introducción a la Lingüística Hispánica Actual: Teoría y Práctica* (First edition). Abingdon, Oxon: Routledge, Taylor y Francis Group.

- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1999). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (Third edition). Harlow: Pearson Education Limited.
- Roach, P. (2000). *English Phonetics and Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sartre, J.-P. (1957). *Being and Nothingness: An Essay on Phenomenological Ontology* (Translated and with an Introduction by Hazel E. Barnes). London: Methuen & Co Ltd.
- Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística General*. Traducción, prólogo y notas de Amado Alonso. Vigésimo cuarta edición. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Trudgill, P. (2004). *Dialects* (Second edition). New York: Routledge.
- Wells, J. (1982). *Accents of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G. (2002). Language teaching: Defining the subject. In: H. Trappes-Lomax & G. Ferguson (Eds.), *Language in Language Teacher Education* (pp. 67–81). Amsterdam: John Benjamins.

**Percepciones de grado de acento extranjero y comprensibilidad
y factores lingüísticos: Un análisis exploratorio por estudiantes
argentinos de inglés como L2 sobre diferentes muestras de habla
de diversas L1s**

María Fernanda Fischbach
Universidad Nacional de Mar del Plata
ferfischbach@gmail.com

Pedro Luis Luchini
Universidad Nacional de Mar del Plata
luchinipedroluis@gmail.com

Cosme Daniel Paz
Universidad Nacional de Mar del Plata
cosmepaz@gmail.com

Resumen

En los últimos años, se ha observado un esfuerzo sistemático tendiente a investigar empíricamente el impacto que el acento extranjero tiene sobre la comunicación por habla. En el contexto de la adquisición de segundas lenguas/lenguas extranjeras (L2s), se reconoce que un acento extranjero puede influir en la comprensibilidad y generar evaluaciones negativas. Esta investigación abordó tres preguntas clave. En la primera, se preguntó si existen diferencias, en términos descriptivos, en las percepciones de comprensibilidad y acento extranjero entre diversas muestras de habla, independientemente de la nacionalidad de los hablantes. En la segunda, se indagó si los constructos acento extranjero y comprensibilidad operan de manera independiente o están correlacionados. En la tercera, se investigó cuáles son los factores lingüísticos que los evaluadores consideran que impactan en la percepción del grado de acento extranjero y la comprensibilidad. Participaron 43 estudiantes cuya lengua materna (L1) es el español, variedad rioplatense, y que estaban aprendiendo inglés como L2. Los estudiantes evaluaron 6 muestras de habla utilizando una escala de *Likert* con una progresión de 1-9, donde 1 representa bajo grado de acento extranjero o nula comprensibilidad y 9 representa un alto grado y comprensibilidad total. Las muestras de habla fueron grabadas por hablantes de

inglés no nativos, cada uno con su propia L1. Después de escuchar las grabaciones, los estudiantes completaron informes evaluativos en los que identificaron los principales factores que, desde su percepción, dificultaron la comprensibilidad. Los resultados indicaron que estas dimensiones funcionan de manera independiente. Resaltaron, además, que el aspecto preponderante que afectó la comprensibilidad de los oyentes en mayor medida fue la pronunciación. Finalmente, se brindan algunas recomendaciones con base en los hallazgos obtenidos.

Palabras clave: acento extranjero; comprensibilidad; pronunciación en L2.

1. Introducción

El fenómeno del acento extranjero constituye un aspecto lingüístico de gran complejidad debido a su influencia tanto en los hablantes como en los oyentes durante las interacciones sociales. En el contexto de este estudio, definimos el acento extranjero como las variaciones en la producción del habla en la segunda lengua o lengua extranjera (en este trabajo usaremos la sigla L2 para referirnos a segundas lenguas o lenguas extranjeras indistintamente) en comparación con la de los hablantes nativos de esa lengua. Es ampliamente reconocido que todos poseemos un acento al hablar, y ninguno de ellos es inherentemente superior a los demás (Derwing y Munro 2009).

Es frecuente suponer que un mayor grado de acento extranjero conlleva una disminución en la inteligibilidad y/o comprensibilidad (Munro y Derwing 1995; Isaacs 2014). Sin embargo, esta asociación no siempre es precisa. Un enunciado en L2 puede ser percibido como ininteligible e incomprensible a pesar de tener un marcado acento extranjero. Por otro lado, no hay datos que respalden esta afirmación en sentido inverso. En numerosos experimentos, los evaluadores cuya lengua materna es el inglés han otorgado altas puntuaciones de comprensibilidad a enunciados en L2 que presentaban un notable acento extranjero (Munro y Derwing 2001; Trofimovich y Isaacs 2012).

El propósito de este estudio es investigar la percepción de los estudiantes de L2, cuya L1 es el español en su variante rioplatense, al evaluar seis muestras de habla en inglés producidas por hablantes no nativos de inglés con diversas L1s. Se emplean la comprensibilidad y el acento extranjero como indicadores de medición. Además, se examinan los factores lingüísticos que, desde la perspectiva de los oyentes, influyen en la ejecución de la tarea perceptual.

2. Marco Teórico

En el contexto de la adquisición de L2s, el acento extranjero ha sido un tema recurrente de interés y debate en la agenda de la Lingüística Aplicada. Durante las últimas dos décadas, ha emergido un esfuerzo sistemático para explorar e investigar de manera empírica el impacto que el acento extranjero ejerce en la comunicación oral.

También se sabe que, actualmente en varios contextos, el diseño de materiales para la enseñanza de la pronunciación en L2 y las prácticas docentes siguen estando altamente influenciadas por el sentido común y la intuición (MacDonald 2002). Si bien ambas condiciones de trabajo suelen responder a la experiencia práctica, pudiendo ser de gran valor en algunos contextos, la confiabilidad de la evidencia anecdótica y de las impresiones personales suele ocasionar algunos efectos adversos. Por lo tanto, es necesario contar con una mayor cantidad de estudios empíricos y replicables que den cuenta de hechos concretos.

El acento extranjero es una consecuencia del aprendizaje de una L2 (Ament 2020). La fortaleza y naturaleza de este aspecto suele variar con la L1, la edad de los estudiantes cuando comienzan a aprender la L2, el uso de L1-L2, la experiencia en L2 y factores ligados a la aptitud y motivación (Piske *et al.* 2001). Por tanto, resulta un tanto complejo referirse a lo que realmente caracteriza al acento extranjero a nivel fisiológico, acústico y perceptivo. Los interrogantes se acumulan en torno a posibles contenidos fonéticos por la representación de fenómenos co-articulatorios, por los parámetros establecidos para el uso de la voz hablada, por las pausas llenas y los falsos arranques, por los contornos melódicos, por las variaciones en la altura tonal, por las diferencias en duración y por la localización de acentos (léxico, sintáctico y nuclear), entre otros factores (Luchini 2008; 2011; 2014; Derwing y Munro 2009; Luchini y Kennedy 2013).

Munro y Derwing (2001) destacan que las causas y factores que determinan el acento extranjero han motivado a numerosos investigadores en el campo a abordar este fenómeno mediante tareas en las cuales se convoca a hablantes nativos para evaluar muestras de habla de estudiantes no nativos de inglés. Estas evaluaciones consideran los parámetros de acento extranjero, comprensibilidad e inteligibilidad de los enunciados. Los datos obtenidos de estas investigaciones han resultado invaluable para identificar las

variables dependientes y explorar los factores que influyen en el aprendizaje de la pronunciación en L2.

En un estudio llevado a cabo en Canadá con la participación de 100 estudiantes adultos de L2, Derwing (2003) observó que la meta anhelada por la gran mayoría (95%) era alcanzar una pronunciación perfecta, equivalente a la de hablantes nativos. Timmis (2002) identificó que el 67% de sus encuestados aspiraba a lograr una pronunciación similar a la de los hablantes nativos de inglés. En este contexto, Harmer (2001) argumenta que no se debería negar esta posibilidad a los estudiantes que así lo deseen. No obstante, es sabido que esta perspectiva es incongruente con los resultados de investigaciones en el ámbito de la adquisición fonológica en L2.

Aunque existen casos aislados de estudiantes adultos de L2 que han logrado una pronunciación cercana a la nativa, este fenómeno parece ser limitado a unos pocos individuos con una motivación destacada (Moyer 2004) y/o aptitudes especiales (Ioup *et al.* 1994). Hasta la fecha, no se han registrado resultados de estudios empíricos que respalden la idea de una conexión entre la instrucción en pronunciación en L2 y la erradicación total del acento extranjero (Gluszek y Dovidio 2010). Aunque se puede alentar a los estudiantes a alcanzar una pronunciación en L2 cercana a la nativa, superando así los límites mínimos necesarios para lograr la inteligibilidad fonológica, sería ilusorio hacerles creer que la eliminación completa de un acento extranjero en L2 es factible, al menos mediante la instrucción formal (Derwing y Munro 2005).

Aunque comúnmente se asume que un mayor grado de acento extranjero implica una disminución en la inteligibilidad (Jenkins, 2000; 2006), esta ecuación no siempre se sostiene. Investigaciones que exploran las correlaciones entre estas dimensiones indican que operan de manera independiente (Trofimovich y Isaacs 2012). En muchos casos, los enunciados en L2, catalogados por los oyentes como ininteligibles e incomprensibles, son percibidos con un marcado grado de acento extranjero. Sin embargo, la situación inversa no se verifica, y los oyentes suelen otorgar altas puntuaciones en comprensibilidad a los mismos enunciados que perciben con un elevado grado de acento extranjero (Derwing y Munro 2009).

Isaacs y Trofimovich (2012:479) indican que “la acentuación no conduce necesariamente a una baja comprensibilidad o interrupciones

en la comunicación, pero tiende a destacarse debido a su prominencia perceptiva”. En otra investigación, Trofimovich y Isaacs (2012) sugieren que, a pesar de existir una estrecha relación entre el grado de acento extranjero, la inteligibilidad y la comprensibilidad, un acento no nativo no necesariamente obstaculiza la comunicación, ya que estas dimensiones operan de manera independiente.

Trofimovich y Isaacs (2012) proponen una distinción entre los elementos que constituyen tanto el acento extranjero como la comprensibilidad en el discurso hablado. Esta diferenciación no solo contribuirá a mejorar la evaluación de las habilidades orales de hablantes bilingües en su segunda lengua (L2), sino que también permitirá comprender mejor las influencias lingüísticas que dan lugar a percepciones negativas y estereotipadas de los acentos, como señala Lippi-Green (2011).

Estas percepciones pueden llevar a una interpretación del habla basada en la suposición de que lo percibido como menos comprensible es menos auténtico.

A pesar de la relevancia que estos estudios empíricos otorgan a ciertos factores fonético-fonológicos en el desarrollo de la comprensibilidad, es crucial reconocer que existen otros aspectos lingüísticos como la gramática, el vocabulario y la organización del discurso (secuenciación de ideas, por ejemplo) que también juegan un papel en la percepción de comprensibilidad (Piske *et al.* 2001; Saito *et al.* 2016, 2017; Suzuki y Kormos 2020). Si bien se sabe sobre la influencia de estos aspectos en la percepción de comprensibilidad (Trofimovich *et al.* 2020), aún persiste cierta incertidumbre con respecto a cuáles deben ser priorizados en la enseñanza de la pronunciación en L2 para lograr una comunicación más efectiva en nuestros estudiantes. Se requieren, por tanto, más investigaciones para dilucidar estas inquietudes y, de esta manera, contribuir a mejorar su competencia comunicativa. Estos estudios podrían arrojar luz sobre los aspectos lingüísticos prioritarios a enfocar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo así el desarrollo de estrategias pedagógicas más efectivas, adaptadas a las necesidades específicas de los estudiantes.

3. Interrogantes en torno a la investigación

En el presente trabajo nos proponemos responder a tres interrogantes:

- 1) En términos descriptivos, ¿existen diferencias entre las percepciones de la comprensibilidad y grado de acento extranjero entre las diferentes muestras de habla independientemente de la nacionalidad de cada hablante?
- 2) Los constructos de acento extranjero y comprensibilidad, ¿funcionan de manera independiente o existe algún grado de correlación entre ellos?
- 3) ¿Cuáles son los factores lingüísticos que los estudiantes consideran que impactan en la percepción del grado de acento extranjero y la comprensibilidad?

4. Método

4.1. Contexto

Este estudio se llevó a cabo como parte de la asignatura “Discurso Oral II” (DOII), perteneciente al segundo año del Profesorado en Inglés de la Facultad de Humanidades en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Previamente, en el primer año de la carrera, los estudiantes cursan “Fonética y Fonología I y II”, donde se aborda formalmente la fonética articuladora del inglés. El objetivo principal de DOII es proporcionar a los estudiantes un conocimiento conceptual y entrenamiento específico en fonología suprasegmental, sin descuidar los aspectos segmentales de la lengua y su impacto en el desarrollo del discurso hablado espontáneo.

4.2. Muestras de habla

Se utilizaron seis muestras de discurso en inglés, en las cuales los oradores abordaron temáticas vinculadas a la economía global, representando a cinco nacionalidades distintas: Argentina (hablantes 1 y 3), China (hablante 2), Francia (hablante 4), Armenia (hablante 5) y Egipto (hablante 6). El nivel de competencia lingüística en inglés de todos los hablantes estaba clasificado entre B1-B2, de acuerdo con los estándares del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Se extrajeron las grabaciones de entrevistas y discursos políticos de YouTube, realizadas por hablantes no nativos de inglés con un

cierto grado de acento extranjero debido a la transferencia de patrones fonético-fonológicos de la lengua materna (L1) a la L2. Estas grabaciones, inicialmente en formato de video, fueron posteriormente digitalizadas a formato de señal de audio, estandarizadas con una duración de 30 segundos. La conversión a señal de audio se llevó a cabo con el propósito de impedir que los estudiantes pudieran identificar visualmente a los hablantes.

La elección de dos muestras de hablantes argentinos se fundamentó en dos criterios específicos. Primero, se consideró la similitud temática y de contenido abordado en ambas grabaciones, y segundo, se evaluó la complejidad y la estructura discursiva de cada muestra para asegurar la coherencia en la selección. La duplicación de hablantes argentinos no solo proporcionó un enfoque comparativo más robusto en el análisis, sino que también añadió un elemento interesante: ambos hablantes argentinos compartían la misma lengua materna con los oyentes, lo que permitió explorar cómo la familiaridad con la lengua materna podía influir en la percepción de acento y comprensibilidad (Derwing y Munro 2015; Saito *et al.* 2019).

4.3. Análisis estadístico

Se realizó un análisis descriptivo de las frecuencias relativas de las valoraciones de grado de acento extranjero y comprensibilidad de cada hablante. Se estimó el valor promedio, desvío y error estándar, y el coeficiente de variación (CV) para cada una de las muestras de habla. El error estándar se calculó como el cociente entre el desvío estándar y la raíz cuadrada del número de observaciones (n). El CV es una medida de la dispersión relativa de los datos, que se calcula como el cociente entre la desviación estándar y la media de los datos, multiplicado por 100 para expresarlo en términos porcentuales. Para determinar las correlaciones, se utilizó el test de Spearman. El programa estadístico empleado para obtener estos valores fue el SPSS.

5. Resultados y discusión

5.1. Percepciones del grado de acento extranjero y la comprensibilidad

En esta sección, abordaremos las respuestas a las dos primeras preguntas de investigación planteadas anteriormente. En primer lugar, exploramos si existen diferencias en las percepciones de la comprensibilidad y grado de acento extranjero entre las diferentes muestras de habla independientemente de la nacionalidad de cada hablante. Luego, nos adentramos en el análisis del nivel de complementariedad y grado de correlación entre el acento extranjero y la comprensibilidad.

Con respecto a la primera pregunta, observamos que los evaluadores identificaron un grado de acento extranjero que variaba de moderado a alto en las muestras de habla que escucharon, como se muestra en el Gráfico 1 (barras azules). Para todos los hablantes, el valor medio estimado superó los 5 puntos, con un promedio general de 6,54.

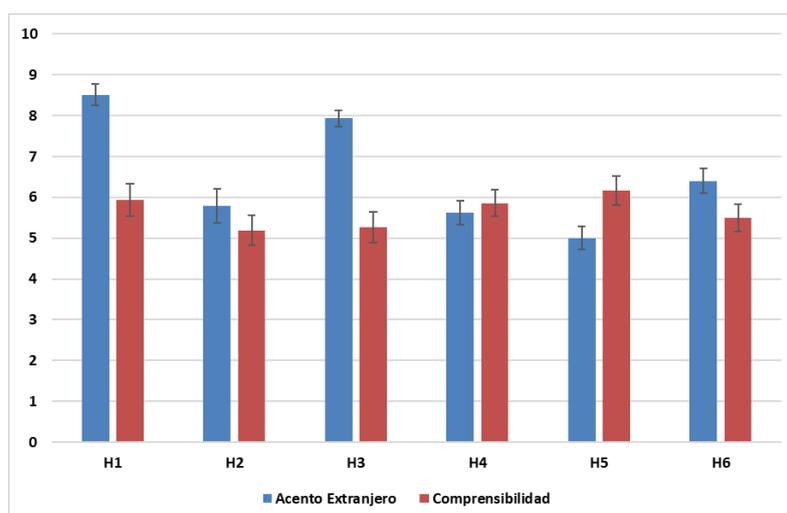


Gráfico 1. Valores promedio del grado de acento extranjero y comprensibilidad para las diferentes muestras de habla. Las barras muestran el error estándar.

Se destacan los hablantes argentinos (H1 y H3), quienes obtuvieron los valores de media más altos, con un promedio general de 8,22 puntos. Le sigue el hablante H6, de nacionalidad egipcia, que

alcanzó una media de 6,4, mientras que los hablantes H2 y H4 obtuvieron puntajes similares, con un promedio general de 5,71. Finalmente, el hablante H5, de nacionalidad armenia, obtuvo la menor media, con un valor de 5 puntos. En resumen, estos datos indican que la mayoría de las muestras de habla fueron percibidas por los estudiantes con un alto grado de acento extranjero.

En relación a la dispersión de los datos, se observa que las muestras de habla presentaron un desvío estándar promedio de 1,92. Se destaca el hablante H2 de origen chino, quien exhibió el mayor desvío estándar entre las 5 muestras. Por otro lado, el hablante H3, de origen argentino, mostró el desvío estándar más bajo, con un valor de 1,32. En cuanto al coeficiente de variación (CV), los resultados mostraron una amplia variabilidad entre los hablantes, con coeficientes de variación que oscilan entre el 16,6% y el 47,15%. En particular, los hablantes H2 y H5 exhibieron los coeficientes de variación más altos, con valores de 47,15% y 37,03%, respectivamente, indicando una mayor dispersión en las características analizadas en comparación con los otros hablantes. Por otro lado, los hablantes H1 y H3, de nacionalidad argentina, mostraron coeficientes de variación más bajos, con valores de 20,25% y 16,6%, respectivamente. Esta observación podría explicarse por el hecho de que tanto los evaluadores como los hablantes comparten la misma lengua materna (L1), lo que posiblemente facilitó el reconocimiento del acento extranjero. Estos resultados evidencian un alto nivel de variabilidad en las percepciones del grado de acento extranjero por parte de los estudiantes evaluadores. Esta variabilidad puede ser atribuida a una serie de factores, incluyendo las diferencias individuales en la habilidad de los oyentes para percibir y comprender una lengua extranjera, así también como la falta de familiaridad con ciertos acentos extranjeros presentes en las diversas muestras de habla a las han sido expuestos (Saito *et al.* 2019)

Habla	Acento Extranjero			Comprensibilidad		
	Media	D.E.	CV	Media	D.E.	CV
H1	8,51	1,72	20,25	5,93	2,61	44,06
H2	5,79	2,73	47,15	5,19	2,38	45,95
H3	7,93	1,32	16,6	5,26	2,47	46,99
H4	5,63	1,93	34,25	5,86	2,11	36,02
H5	5	1,85	37,03	6,16	2,36	38,29
H6	6,4	1,98	30,92	5,49	2,19	39,83

Tabla 1: Medidas de resumen de valoraciones de grado de acento extranjero y comprensibilidad.

En relación al concepto de comprensibilidad, se observa, en términos generales, que el grado de esfuerzo cognitivo requerido por los estudiantes para comprender las muestras de habla es moderadamente bajo, con un promedio general de 5,65 puntos. La muestra de habla que resultó ser más fácil de comprender para los estudiantes fue la del hablante H5 de origen armenio, mientras que la que recibió la calificación más baja fue la del hablante H2, de origen chino. Tanto para el desvío estándar como para el coeficiente de variación, se observan valores elevados en todas las muestras, con promedios generales de 2,35 y 41,86%, respectivamente. Estos datos sugieren una considerable variabilidad en la percepción de los estudiantes con respecto a las mediciones de comprensibilidad. Nuevamente, enfatizamos que esta variación en los resultados puede ser atribuida a la falta de familiaridad de los oyentes frente a ciertos acentos extranjeros presentes en algunas de las grabaciones, la carencia de entrenamiento específico en tareas perceptuales similares a las realizadas en este estudio, y a las diferencias individuales en la facilidad o dificultad para comprender una lengua extranjera (Saito *et al.* 2019).

5.2. Correlación entre grado de acento extranjero y comprensibilidad

Continuando con la respuesta a la segunda pregunta de la investigación, al graficar los valores promedios del grado de acento extranjero y la comprensibilidad no se observa una tendencia de los datos (gráfico 2) y al realizar el test de correlación de Spearman no se encuentra evidencia de una correlación estadísticamente significativa entre ellas ($r=0,14$; $p\text{-valor}=0,67$). Podemos concluir que, en el contexto de este estudio, las variables grado de acento extranjero y la comprensibilidad son variables independientes.

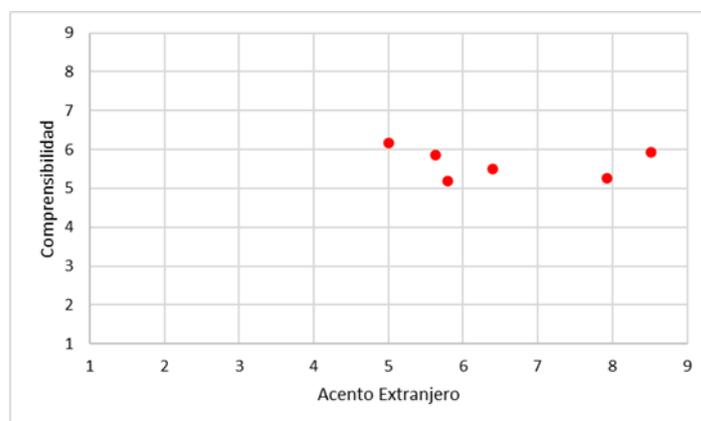


Gráfico 2. Gráfico de dispersión de datos de comprensibilidad y grado de acento extranjero.

5.3. Factores lingüísticos que afectan las percepciones de los oyentes evaluadores

La tercera pregunta indaga acerca de los posibles factores que pudieron haber influido en la comprensibilidad en L2. Para facilitar la interpretación de los datos, los factores lingüísticos mencionados por los oyentes fueron agrupados y clasificados en categorías. Este proceso de categorización de la información implicó la segmentación de elementos individuales o unidades relevantes y significativas, con el propósito de organizar conceptualmente la información siguiendo un patrón coherente y consistente con los objetivos de la investigación.

De la categorización surgieron los siguientes factores lingüísticos: *pronunciación* (articulación de sonidos, uso de acentos léxicos, gramaticales y nucleares, ritmo y patrones de entonación), *gramática*

(uso de tiempos verbales, construcción de oraciones y concordancia sujeto-predicado), *organización de ideas* (coherencia, cohesión y secuenciación de ideas), *vocabulario* (uso de léxico y contextualización de las palabras según el contexto y la intención comunicativa), *no sabe/no contesta*. En la Tabla 2 se muestran, en números, la cantidad de veces que los oyentes evaluadores hicieron referencia, en sus informes, a cada categoría.

Hablante	Pronunciación	Gramática	Org. de ideas	Vocabulario	No sabe
H1	42	0	3	2	3
H2	42	0	5	1	3
H3	40	0	3	0	4
H4	42	1	3	1	1
H5	41	1	4	0	2
H6	39	2	5	0	2

Tabla 2: Frecuencia absoluta de las menciones de los factores lingüísticos que afectaron la comprensibilidad en L2 para los diferentes hablantes.

Los resultados muestran que la pronunciación fue el factor lingüístico señalado por los evaluadores como el principal obstáculo para la comprensión en L2 para las seis muestras de habla evaluadas, un 84%. El segundo factor lingüístico mencionado fue la organización de ideas con un 8%. Por lo tanto, podemos concluir que la pronunciación desempeña un papel destacado en comparación con los otros aspectos investigados para determinar la comprensibilidad en L2 (gráfico 3).

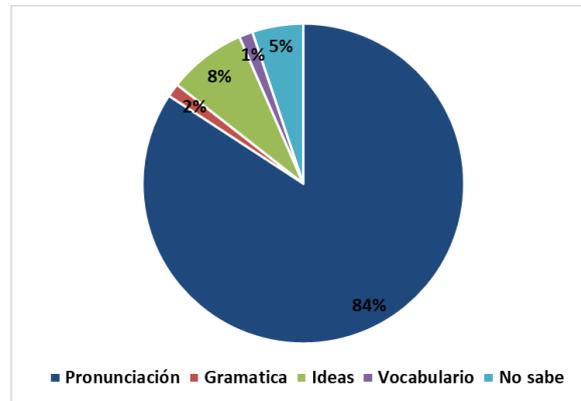


Gráfico 3. Proporción de los factores lingüísticos mencionados por los oyentes evaluadores, en promedio, para las diferentes muestras de habla.

Basándonos en estos datos que resaltan la importancia de la pronunciación para el desarrollo de la comprensibilidad, el siguiente paso será explorar y determinar qué aspectos específicos de la pronunciación en L2 tienen un mayor impacto en la comprensión auditiva. Esta investigación será fundamental para la elaboración de materiales didácticos centrados en mejorar la pronunciación y establecer prioridades en la enseñanza del inglés, identificando los aspectos fonético-fonológicos que deben abordarse con mayor énfasis en el aula para facilitar la adquisición lingüística.

6. Limitaciones del estudio

Este estudio cuenta con una serie de limitaciones relacionadas, en primer lugar, con el escaso número de muestras de habla analizadas. Sugerimos realizar nuevos experimentos de este tipo que contemplen diferentes hablantes de otras nacionalidades y un mayor número de evaluadores para comparar resultados y dar respuesta a los interrogantes planteados aquí. Por otro lado, sugerimos llevar a cabo una replicación de este estudio utilizando grabaciones de otros géneros textuales, como textos narrativos⁴⁶ en lugar de especializados (economía/política), tal como se hizo en este trabajo. Esto nos permitirá contrastar los resultados obtenidos y discernir en qué

⁴⁶ Entendemos al texto narrativo como aquel relato de acontecimientos que se desarrolla en un lugar a lo largo de un determinado espacio temporal.

medida el género discursivo bajo evaluación y su temática, independientemente del grado del acento extranjero de los hablantes, afectan el proceso de comprensión auditiva en L2.

7. Implicancias pedagógicas

En estudios de este tipo, generalmente, los oyentes son hablantes nativos de inglés que evalúan grabaciones en L2 con cierto grado de acento extranjero. En este trabajo, consideramos valioso realizar un estudio mediante tareas perceptuales con estudiantes de L2 en su rol de oyentes evaluadores y analizar sus resultados. Creemos que este enfoque nos permitirá explorar el impacto y las implicaciones pedagógicas que la implementación de tales tareas tiene en el desarrollo de la conciencia fonológica de estos estudiantes, tanto como aprendices de L2 como futuros docentes de inglés como lengua extranjera.

Los datos obtenidos también proveen información valiosa que puede ser aprovechada para el diseño de materiales didácticos. Los datos recopilados no solo ofrecen información valiosa que puede ser útil en la creación de materiales didácticos, sino que también subrayan la importancia de integrar en la enseñanza de la pronunciación en una L2 los acentos de hablantes no nativos de inglés con diversas procedencias lingüísticas. Esta práctica permite a los estudiantes familiarizarse con una amplia gama de variedades del inglés, lo que promueve una comprensión más exhaustiva de la lengua y una mayor flexibilidad y adaptabilidad lingüística. Esto permite que los estudiantes se familiaricen con una amplia gama de variedades del inglés, promoviendo así una comprensión más completa y una mayor adaptabilidad lingüística.

Según las percepciones de nuestros estudiantes, la pronunciación se destaca como el factor principal que influye en la comprensibilidad en L2. Sin embargo, aún hoy en día, muchos docentes de L2 tienden a descuidar este aspecto lingüístico en sus clases, posiblemente debido a su complejidad desde el punto de vista pedagógico. No obstante, dada su importancia en la dinámica interaccional en L2, subrayamos la necesidad de que la pronunciación ocupe un lugar central en la agenda de la Lingüística Aplicada.

8. Conclusión

Si bien desde un principio entendíamos que el grado de acento extranjero y la comprensibilidad son dos constructos que operan de forma independiente, carecíamos de una comprensión precisa de su relación o nivel de complementariedad en nuestro contexto específico. Los resultados muestran una falta de consistencia en el tipo de correlación entre estas dos variables, ya que la comprensibilidad fluctúa en función del tipo y naturaleza de la interacción ante un acento extranjero marcado. Esto se ilustra claramente en los datos de los hablantes H1 y H3, donde, a pesar de compartir la L1 con los oyentes evaluadores, las muestras de habla obtuvieron puntajes diferentes en comprensibilidad. Además de las pistas fonético-fonológicas, otras cuestiones, junto con las características individuales del habla espontánea, influyen en la comprensión auditiva en L2. Por ejemplo, observamos que los evaluadores asignaron puntajes bajos en comprensibilidad a un hablante nativo de español con un alto grado de acento extranjero, a pesar de compartir la misma L1. Esto sugiere que el compartir la misma L1 entre hablantes y oyentes no necesariamente promueve o facilita la comprensibilidad en L2, como podría suponerse (Escudero y Williams 2012). Evidentemente, otros factores lingüísticos, sociolingüísticos y culturales pueden intervenir y remodelar el complejo proceso de comunicación en L2. Este es un tema interesante que podría ser objeto de futuras investigaciones en el área. Sin embargo, podemos confirmar que la pronunciación desempeña un papel crucial en el proceso de comprensión en L2, como indican los resultados de los evaluadores. Por lo tanto, es fundamental que este aspecto lingüístico ocupe un lugar prioritario en la agenda del aula de L2 para facilitar y promover el desarrollo lingüístico de nuestros estudiantes.

Referencias

- Ament, J. (2020). Language learner beliefs about native and nonnative accented speech: A systematic review. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(2), pp. 245-270.
- Derwing, T. (2003). What do ESL students say about their accents? *Canadian Modern Language Review*, 59(4), pp. 547-566.

- Derwing, T., & Munro, M. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), pp. 379-397.
- Derwing, T., & Munro, M. (2009). Putting accent in its place: Rethinking obstacles to communication. *Language Teaching*, 42(4), pp. 476-490.
- Derwing, T., & Munro, M. (2015). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, 49(1), pp. 7-32.
- Escudero, P., & Williams, D. (2012). Native dialect influences second-language vowel perception: Peruvian versus Iberian Spanish learners of Dutch. *The Journal of Acoustic Society of America*, 131(5), pp. 406-412.
- Gluszek, A., & Dovidio, J. (2010). The way they speak: A social psychological perspective on the stigma of non-native accents in communication. *Personality and Social Psychology Review*, 14(2), pp. 414-237.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching* (3rd ed.). Harlow: Pearson Education.
- Ioup, G., Boustagi, E., El Tigi, M., & Moselle, M. (1994). Reexamining the critical period hypothesis: A case study of successful adult in SLA in a naturalistic environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(1), pp. 73-98.
- Isaacs, T. (2014). The influence of speaker accents on the test performance of adolescents. *Language Testing*, 31(1), pp. 101-119.
- Isaacs, T., & Trofimovich, P. (2012). Deconstructing comprehensibility. *Studies in Second Language Acquisition*. 34(3), pp. 475-505.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins J. (2006). Global intelligibility and local diversity: Possibility or paradox? In: R. Rubdy & M. Saraceni, (Eds.), *English in the world: Global rules, global roles* (pp. 32- 39). London: Continuum.
- Lippi-Green, R. (2011). *English with an Accent: Language Ideology and Discrimination in the United States*. London: Routledge.
- Luchini, P. (2008). El inglés como lengua internacional: Factores fonológicos que afectan la inteligibilidad. *XV Congreso Internacional de la ALFAL (Asociación de Lingüística y Filología de América Latina)*, Proyecto P19. Fonología: Teoría y Análisis. Montevideo, Uruguay.
- Luchini, P. (2011). Variaciones fonológicas que producen rupturas en el discurso hablado entre hablantes de inglés no-nativos: Implicancias pedagógicas. *DILL (Didáctica, Lengua y Literatura)*, 23, 249-272.
- Luchini, P. (2014). Identifying aspects of speech which decrease intelligibility in spoken interactions between non-native English speakers: A case study. In: M. Solly & E. Esch (Eds.), *Language Education and the Challenges of Globalisation: Sociolinguistic Issues* (pp. 175-194). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Luchini, P., & Kennedy, S. (2013). Exploring sources of unintelligibility between non-native English speakers: A case study. *The International Journal of English and Literature*, 4(3), pp. 79-88.

- Macdonald, S. (2002). Pronunciation: Views and practices of reluctant teachers. *Prospect*, 17(3), pp. 3-18.
- Moyer, A. (2004). *Age, Accent and Experience in Second Language Acquisition*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Munro, M., & Derwing, T. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45(1), pp. 73-97.
- Munro, M., & Derwing, T. (2001). Modeling perceptions of accentedness and comprehensibility of L2 speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(4), pp. 51-468.
- Piske, T., MacKay, I., & Flege, J. (2001). Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review. *Journal of Phonetics*, 29(2), pp. 191-215.
- Saito, K., Tran, M., Suzukida, Y., Sun, H., Magne, V. & Ilkan, M. (2019). How do L2 listeners perceive the comprehensibility of foreign-accented speech? Roles of L1 profiles, L2 proficiency, age, experience, familiarity and metacognition. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(5), pp. 1133-1149.
- Saito, K., Trofimovich, P., & Isaacs, T. (2016). Second language speech production: Investigating linguistic correlates of comprehensibility and accentedness for learners at different ability levels. *Applied Psycholinguistics*, 37(2), pp. 217-240.
- Saito, K., Trofimovich, P., & Isaacs, T. (2017). Using listener judgments to investigate linguistic influences on L2 comprehensibility and accentedness: A validation and generalization study. *Applied Linguistics*, 38(4), pp. 1-25.
- Suzuki, S., & Kormos, J. (2020). Linguistic dimensions of comprehensibility and perceived fluency: An investigation of complexity, accuracy, and fluency in second language argumentative speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(1), pp. 143-167.
- Timmis, I. (2002). Native-speaker norms and International English: A classroom view. *English Language Teaching Journal*, 56(3), pp. 240-249.
- Trofimovich, P., & Isaacs, T. (2012). Disentangling accent from comprehensibility. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(4), pp. 905-916.
- Trofimovich, P., Nagle, C. L., O'Brien, M. G., Kennedy, S., Taylor Reid, K., & Strachan, L. (2020). Second language comprehensibility as a dynamic construct. *Journal of Second Language Pronunciation*, 6(3), pp. 430-457.

Accentedness perception ratings in non-native speaker-listener binomials: Analyzing the influence of proficiency

Arthur Dexheimer Trein
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
arthur.dexheimer@gmail.com

Ubiratã Kichöfel Alves
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ukalves@gmail.com

Pedro Luis Luchini
Universidad Nacional de Mar del Plata
luchinipedroluis@gmail.com

Abstract

Whether or not to focus L2 pronunciation instruction in English on “eradicating” learners’ foreign accent has been the core question of different pedagogical ideologies. However, teachers and learners are still highly influenced by native models of pronunciation. Given this scenario and the importance of understanding more about the nature of the *accentedness* construct, this paper aims to investigate the influence of both speakers’ and listeners’ characteristics, specifically non-native proficiency, on accentedness perception. To this aim, five Argentinian speakers of English, ranked in terms of pronunciation proficiency from low to high, were assessed by 40 Brazilian learners of English divided into three general proficiency groups. Resulting scores of 9-point Likert scales representing accentedness levels were explored through a mixed-effects model, with ‘speaker’ and ‘listener group’ as predictor variables. The statistical test revealed a significant effect of the ‘speaker’ variable for the most proficient speaker, followed by a marginally significant interaction of the ‘speaker’ and ‘listener group’ variables for the same speaker and the most proficient listener group. Results indicate that accentedness judgements depend on both speakers’ and listeners’ characteristics, and that non native language learners may rely on the similarity with native models for the assessment of their fellow learners’ speech. Some pedagogical implications of this study for the teaching of L2 pronunciation are thoroughly discussed.

Keywords: accentedness; non-native binomials; proficiency; pronunciation teaching; intelligibility principle

1. Introduction

The expansion of English towards its globalization brought about different usage settings and learning goals for native and non-native speakers (NNS). Many researchers have put forward a large number of theoretical models attempting to cover the spread of English varieties (e.g. Kachru 1985; McArthur 1987; Yano 2001).

Despite such a myriad of theoretical models, Kachru (1985) may still represent the most influential categorization of world Englishes. Kachru (1985) divided the English-speaking world into three concentric circles, each representing different historic and linguistic ties to the language, namely the inner, the outer and the expanding circles. While the inner circle is comprised of those countries which use English as a primary language and are considered “(...) the traditional bases (...)” (Kachru 1985:12) of the language (e.g., UK, United States, Australia), the outer circle refers to those territories that came into contact with English in the early stages of its spread through colonization, conducted by members of the inner circle. These are countries in which English has found an esteemed place in language policies and can be exemplified by nations such as India and Singapore. The third and last circle is named the ‘expanding circle’ and encompasses regions where the English language is used for international communication, not being specifically associated with a colonial heritage. These include many African, Asian and European nations and, considering Latin America specifically, countries such as Brazil and Argentina.

Based on Kachru’s (1985) model, a distinction among different users of English needs to be made. Kachru’s circles indicate the type of spread, the patterns of acquisition and the domains in which English is used across cultures and languages around the globe. For example, the inner circle users are composed of native speakers of English, while in the outer and expanding circles users are English as a Second Language (ESL) and English as a Foreign Language (EFL) speakers, respectively.

It should be noted that while the speech fellowships that constitute the inner circle are norm-providing agents for English users worldwide, expanding-circle speech fellowships are norm-dependent. This means that EFL speakers are affected by prescriptive norms based on inner-circle varieties, essentially North-American and

British ones (Jenkins 2007), taken as models in their ‘native’ status. The inherently conflictive dynamic would become a central topic in non-native language (NNL)⁴⁷ research, showing crucial relevance in NNL phonetic-phonological development studies; it would also prove pivotal in understanding different pedagogical paradigms in English phonetic-phonological instruction.

Analysing the history of English pronunciation instruction, Levis (2005, 2018) identifies two distinct, contrasting pedagogical and ideological approaches: the *Nativeness Principle* and the *Intelligibility Principle*. The first one is characterized by a focus on promoting native-like pronunciation standards, believing “(...) that it is both possible and desirable to achieve native-like pronunciation in a foreign language” (Levis 2005:370). In this approach, any form of foreign accent – i.e., the distinctive pronunciation patterns of foreign users of a language (Derwing and Munro 2015) – is undesirable and in need of eradication. The intelligibility principle, on the other hand, “(...) holds that learners simply need to be understandable” (Levis 2005:370). This principle is associated with the findings that accented speech is not always necessarily unintelligible⁴⁸ or hard to be processed (Munro and Derwing 1995_a, 1995_b; Derwing and Munro 2015). However, “(...) certain types of pronunciation errors may have a disproportionate role in impairing comprehensibility” (Levis 2005:370) and should therefore be prioritized in L2 pronunciation instruction, since not all deviations are a cause for ‘correction’.

Preserving or eradicating a learner’s accent may tap into some ethical issues. Considering that not all accent marks are taken to result in intelligibility issues for international communication (cf. Jenkins 2000), it is necessary to question the necessity of promoting a pedagogical model that aims to eradicate all marks of accentedness – even if accented patterns of pronunciation are often a matter of pride and community belonging for NNSs (see Levis 2005 for an overview). Added to that, another ethical question to ponder upon when it comes to the outlined principles is the actual feasibility of promoting ‘native-like’ pronunciation. The literature in the non-native phonetic-phonological development area has demonstrated that

⁴⁷ The authors make no distinction between ‘non-native’ and ‘foreign’, which are used interchangeably.

⁴⁸ That is not understood in someone’s speech (Derwing and Munro 2015).

such a standard is often unrealistic for learners (Derwing and Munro 2008; Abrahamsson and Hyltenstam 2009; Flege and Bohn 2021), raising the question of how relevant pursuing native models of pronunciation really is.

However, despite scholars' and teachers' efforts to support and promote the Intelligibility Principle, many students and professionals of English as a NNL are still under the influence of the Nateness Principle. Results from a survey conducted by Timmis (2002) show that 67% of 400 students from 14 countries preferred sounding like English native speakers to keeping a non-native accent, and 27% of 180 teachers from 45 countries held the same desire. After administering a questionnaire to 21 Hong Kongese NNL learners and further investigating 5 through a focus group interview, Wong (2018:180) showed that "(...) pre-service EFL teachers tended to prefer using native English as the teaching and learning model in general". By the same token, Jenkins (2005:537) identified, after interviewing eight non-native English teachers from five different countries, that all the participants in her study "revealed ambivalence regarding their attitudes toward their own English accent".

This scenario points to the relevance of researching the construct of accentedness (see the definition of foreign accent above). In doing so, one central point that needs to be considered is Derwing and Munro (2015)'s claim that accentedness depends not only on the speaker's pattern of pronunciation, but also on the listener's subjective perception. This implies that a wide array of listener's characteristics (e.g., dialect, linguistic experience, language proficiency, etc) may also influence perceived accentedness. When discussing the construct of accentedness in regard to English learners from the expanding circle, then, the question that remains unanswered is: Who is the average English learner communicating with?

Research in the area has shown that 80% of L2 oral interactions take place without the contribution of any native English user (Beneke 1991), signaling the great number of heterolinguals (i.e., a NNS-NNS communicative setting) who use English as a common language for communication. This role as a lingua franca is further exemplified by the centrality that the English language displays in online communication, where, according to Samgiamchit (2018:345-346), English "(...) has become the most dominant language (...) and

an important means for wider communication among English users from different first languages and cultures”, being “(...) used by approximately a quarter of the total world Internet users (...)”. Furthermore, communicative settings where English is the language of choice between two or more heterolinguals are of ever-growing presence in a myriad of social (Pietikäinen 2018) and professional (Kankaanranta and Louchiala-Salminen 2018) domains. These emerging scenarios of communication stress the necessity of considering the relevance of this non-native binomial context in linguistic research.

According to Hall (2018), this need has not yet been met - at least in mainstream psycholinguistic publications. This scenario has thus led to his 2018 chapter (Hall 2018) on cognitive aspects of English as a Lingua Franca (ELF), in which he contextualizes previous work regarding cognitive processes involved in NNS-NNS communication in English. One of the main contributions stemming from this work is the overview of Hall and Wicaksono (2013)’s position regarding the usage of declarative and procedural sources of knowledge (Paradis 2009; Ullman 2014) in English learning. These authors contend that a learner’s knowledge of English, initially of declarative nature based on Standard English (SE) models, will become parallelly procedural with usage and experience. Based on empirical evidence by Clahsen and Felser (2006) and Kaan (2014), Hall (2018:78) goes on to argue “(...) that NNSs with high levels of proficiency process L2 grammatical structures essentially the same way as [native speakers] (...)”. Considering how deeply factors such as experience, use and – more specifically – proficiency affect learners’ cognitive systems, it is fair to consider the influence it holds in different speech-processing phenomena placed in the NNS-NNS communicative context here discussed. Furthermore, taking into account the dependence accentedness perception has on both speakers’ and listeners’ characteristics, it is only fair to consider how this crucial variable – proficiency – can affect how a learner perceives other NNS’s accent.

In fact, the influence of a learner’s proficiency in their non-native language has been attested regarding another binomial, subjective construct (Derwing and Munro 2015; Albuquerque 2019) in speech perception that is connected – although ‘partially independent’ to (see Derwing and Munro 2015) – accentedness, namely

comprehensibility⁴⁹. In a study on binomial effects on comprehensibility, Trein *et al.* (2022) exposed 27 L1-Brazilian-Portuguese listeners to English speech samples from 5 Argentinian L1-Spanish speakers. Listeners were instructed to give a comprehensibility score to each speaker on a 9-point Likert scale. It was found that both speakers' and listeners' proficiency (general and pronunciation-wise) had an effect on results. This means that, in a non-native communicative binomial, the proficiency of both parties is relevant when analyzing comprehensibility. The aforementioned research is one of the few to investigate this construct with heterolingual binomials, indicating a gap in literature that is also found when it comes to accentedness.

Departing from these studies, the main goal of this paper is to investigate how non-native speakers' and listeners' proficiency variables, as well as their interactions, may affect accentedness perception in a NNS-NNS environment. Employing the same participants and speech samples in Trein *et al.* (2022), twenty-seven Brazilian-Portuguese L1 users of English listened to and assessed speech samples from five Argentinian-L1 speakers of English, rating them in terms of pronunciation proficiency and accentedness. To explore whether, and to what extent, different English proficiencies led to different accentedness ratings in a NNS-NNS setting, participants were divided in terms of language proficiency. Three listener groups were formed, representing different general proficiency levels in English; likewise, the speakers were ranked according to different perceived pronunciation proficiencies. The accentedness ratings were then analyzed through a mixed-effects model (Garcia 2021) in search of significant statistical effects of listener group and speaker ranking, and its results were thoroughly discussed.

2. Methodology

The following section provides detail on the methodological procedures for the present research.

⁴⁹ "The ease or difficulty a listener experiences in understanding an utterance" (Derwing and Munro 2015:5).

2.1. Participants

Twenty-seven Brazilian-Portuguese L1 listeners and 5 Argentinian Spanish-L1 speakers participated in this study. The Brazilian learners of English, recruited online (see '2.3 Data collection'), were asked to select their self-assessed proficiency level in English through a 6-point Likert scale. The end points of the scale read '1 – Little proficiency' and '6 – High proficiency'. According to their answers, the participants were placed in three different proficiency groups: 'Listeners with Good English proficiency' (6 participants who selected '4' as their answer), 'Listeners with Very Good English proficiency' (11 participants who selected '5' as their answer) and 'Listeners Proficient in English' (10 participants who selected '6' as their answer). In order to mitigate dialectal influence on results, only listeners from the same state in Brazil, Rio Grande do Sul, were selected for this research.

For the same methodological reason, the 5 Argentinian speakers shared a common Spanish dialect, namely Riverplate Spanish. They were all English undergraduates, enrolled in the TEFL program at *Universidad Nacional de Mar del Plata*. The students were taking a pronunciation course with an emphasis on English prosody, and the five members of the group had had similar courses covering the sounds of the English language. After an initial evaluation by the Brazilian listeners (see '2.3 Data collection' below), the Argentinian speakers were organized in a scale referring to their English pronunciation proficiency. They were then named Speakers A, B, C, D and E, after their placement on the scale (i.e., Speaker A being the least proficient in pronunciation and Speaker E the most proficient in pronunciation). Looking at Fig. 1, we can identify a steep progression in ratings, with Speaker E receiving the highest score on the Likert scale (Pronunciation = 9) by the majority of listeners, a rating not found in any other speaker.

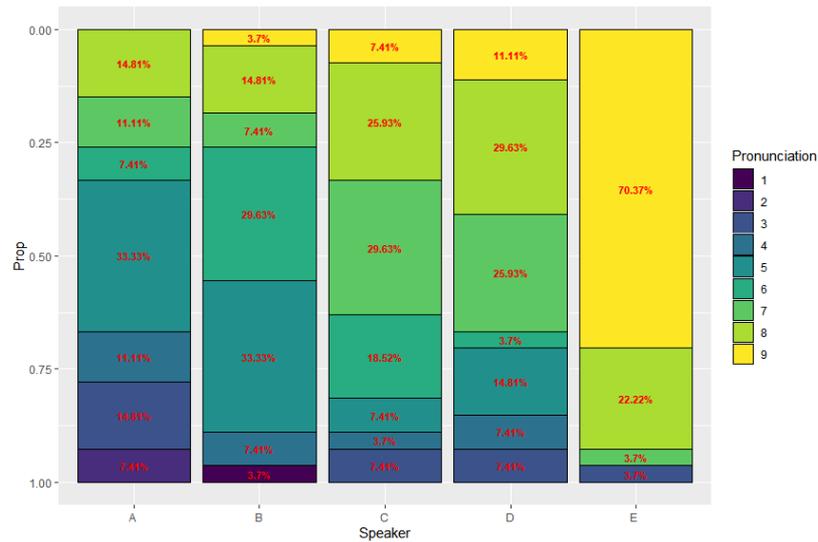


Figure 1: Pronunciation ratings.

2.2. Speech samples

In order to elicit speech samples from the Argentinian speakers, a method adapted from Derwing *et al.* (2009) was employed: Each participant was given a pair of images from *The Suitcase Story*, which graphically narrates two individuals swapping suitcases while on the street. After analyzing their pair of pictures, participants were instructed to provide a brief narrative based on the extracts they had received. They had a brief preparation time before the recording procedures started.

2.3. Data collection

The data collection phase of the present study was deeply affected by the social restrictions amid the COVID-19 outbreak in Brazil. As a result, the survey applied on the listener judges was hosted on an online platform, and participants could access the tool in their preferred time. The Brazilian judges were asked to listen to the speech samples and assess them in terms of ‘accentedness’ and ‘pronunciation’. A definition of those terms was provided, which read: “Differences between speaker’s and listener’s productions (foreign accent vs. native accent) of sound patterns and prosodic

features” (see Derwing and Munro 2015), for accentedness, and “clarity of speech”, for pronunciation. The answers referring to the accentedness and pronunciation ratings were collected with a 9-point Likert scale, with the endpoints “heavy foreign accent (1) – near-English native-like accent (9)” and “poor (1) – excellent (9)” (pronunciation). Listeners were instructed to listen to the recordings as many times as necessary, and were given the choice to write a brief assessment report of each speech sample. As a measure to reduce ordering bias, the sequence of speakers was randomized for each listener participant.

3. Results

Fig. 2 shows accentedness ratings with all listeners grouped together. As displayed on the graph, a clear distinction can be noticed between Speakers A-D and Speaker E. Unlike the other Argentinian participants, Brazilian listeners favored ratings of 8 and 9 in terms of accentedness for this speaker. This contrasts with the accentedness perceptions for Speakers A through D, inasmuch as these speakers never surpassed 8s in their scores – and which only reached 11.11% of ratings in their highest percentage (Speaker C). Furthermore, even though a qualitative progression may be identified from the lowest-rated speaker to the highest-rated one in terms of pronunciation (see Fig. 1), this trend is not as clearly observable for the accentedness perceptions. Apart from the one provided by Speaker E, the four remaining speech samples received fairly similar ratings, which were predominantly as high as 5.

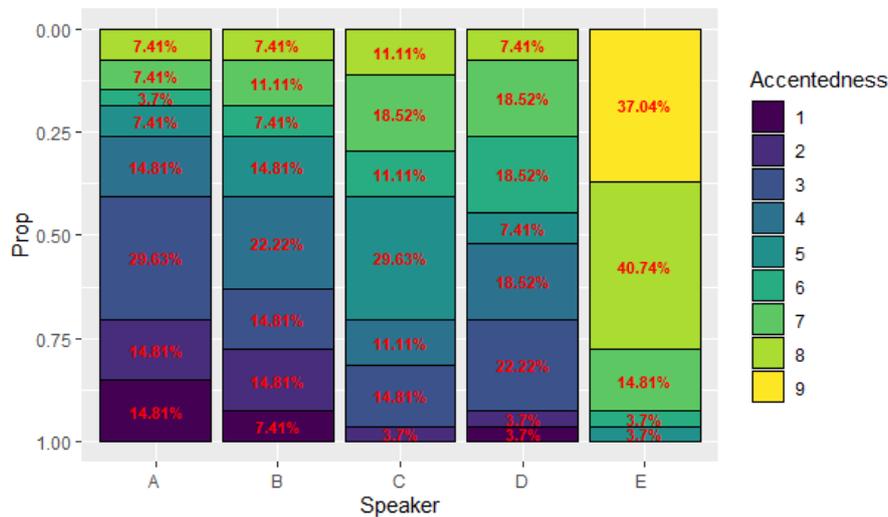


Figure 2: Accentedness ratings considering all listeners.

It is interesting to observe, additionally, that although not rated as more proficient in terms of pronunciation, Speaker C received a higher mean score than Speaker D regarding the accentedness construct – meaning that the former was rated as showing less accented non-native speech.

We then proceeded to differentiate the accentedness ratings according to the listener groups (i.e., self-assessed general proficiency in English). The results are shown in Fig. 3. One interesting trend observed is the higher lenience that the Very Good/Proficient Listeners showed towards the accentedness ratings, insofar as they attribute higher scores to the different speech samples. The ratings for Speaker D demonstrate this phenomenon: This speaker's accentedness is not rated with any 8s by the Listeners with Good proficiency, but receives this rating 9,09% and 10% of times by the Listeners with Very Good proficiency and the Proficient Listeners, respectively. The same applies to Speaker C; despite not having received any score higher than 6 by Listeners with Good proficiency, this speaker receives 9,09% of 7s and 27,27% of 8s by the Listeners with Very Good proficiency and 40% of 7s by the Proficient Listeners. It is important to mention, nonetheless, that the Listeners with Very Good proficiency and the Proficient Listeners also gave

lower scores than the Listeners with Good proficiency in some instances – for example, Speakers C and D did not receive any 2s by the group with the lowest general proficiency in English, but they did so either by one or both of the more proficient listener groups. The most contrasting assessments, however, are the ones concerning Speaker E, the most proficient speaker participant in regard to pronunciation. In comparison to the other Speakers, the accentedness ratings for this speaker seem to vary more substantially depending on the listener group. On looking at the highest scores given to this participant's accentedness, for example, we can observe that the Listeners with Good proficiency chose 9s as their scores only 16,67% of the times. In turn, the Listeners with Very Good proficiency did so in 36,36% of instances and the Proficient Listeners in 50% - a growth in ratings of roughly 200% when compared to the least proficient group. The Listeners with Good Proficiency also assessed Speaker E's accentedness with a 5 (this speaker's lowest score) in 16,67% of the instances, being the only group to rate Speaker E this way.

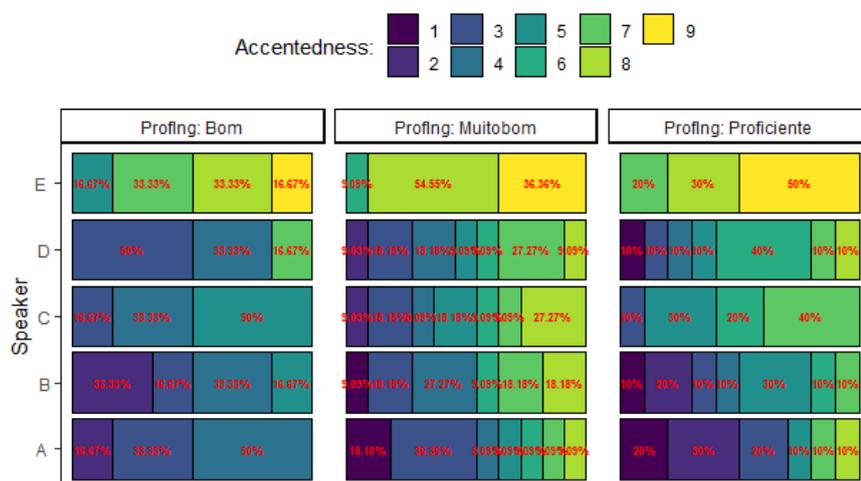


Figure 3: Accentedness ratings considering proficiency groups.

In order to investigate the effects of both speaker and listener characteristics (i.e., proficiencies) on the accentedness ratings, a mixed effect model was run (used model: `modAr <- clmm(Accentedness~Speaker*ProfIng+(1|Ouvinte),data=arthur)`). For

this test, 'Accentedness' was taken as a dependent variable, 'speaker' and 'listener proficiency' as independent variables, and 'listener' as a random intercept; Speaker A and the Listeners with Good proficiency in English were used as intercept. The resulting coefficients, thresholds and random effects are presented in Table 1.

Table 1 shows a significant effect of the 'speaker' variable for Speaker E ($\beta=5.04$, $p<0.001$), the speaker with the highest pronunciation proficiency. The positive sign of the log-odd shows that, when compared to Speaker A, listener judges favored higher accentedness scores, meaning that the Speaker's accent was perceived as more native-like by the group in question.

No main effect of the 'listener proficiency' variable was found, but a marginally significant interaction between Speaker E and the Proficient Listeners was shown in the test ($\beta=2.62$, $p<.10$). The interaction indicates that, when compared to the two other listener groups (both with lower general proficiency levels in the non-native language), the Proficient Listeners gave higher accentedness scores to Speaker E, also showing a different pattern from the one found in the intercept. These findings are shown in Fig. 3, which indicates that this listener group specifically assessed Speaker E's accentedness more leniently, favoring higher scores on the Likert scale.

<i>Coefficients</i>				
	Estimate	Std. Error	z value	Pr(> z)
SpeakerB	-0.04499	0.94745	-0.047	0.9621
SpeakerC	1.19793	0.92848	1.290	0.1970
SpeakerD	0.64660	1.00509	0.643	0.5200
SpeakerE	5.04377	1.12440	4.486	7.27e-06 ***
ProIngVerygood	0.58354	1.11066	0.525	0.5993
ProfIngProficient	-0.43131	1.16548	-0.370	0.7113
SpeakerB:ProIngVerygood	1.37248	1.21502	1.130	0.2586
SpeakerC:ProIngVerygood	0.69200	1.19966	0.577	0.5641
SpeakerD:ProIngVerygood	0.80713	1.24715	0.647	0.5175
SpeakerE :ProIngVerygood	1.41059	1.38138	1.021	0.3072
SpeakerB:ProfIngProficient	1.19922	1.29751	0.924	0.3554
SpeakerC:ProfIngProficient	2.01350	1.25181	1.608	0.1077
SpeakerD:ProfIngProficient	2.05403	1.34231	1.530	0.1260
SpeakerE :ProfIngProficient	2.61860	1.41853	1.846	0.0649 .
<i>Threshold coefficients</i>				
1 2	-2.5035	0.9630	-2.600	
2 3	-1.2259	0.8992	-1.363	
3 4	0.3585	0.8770	0.409	
4 5	1.4062	0.8928	1.575	
5 6	2.4905	0.9277	2.685	
6 7	3.3229	0.9562	3.475	
7 8	4.9534	1.0272	4.822	
8 9	7.6203	1.1944	6.380	
<i>Random effects</i>				
σ^2	3.29			
τ_{00} Listener	1.96			
ICC	0.37			
N Listener	27			
Observations	135			
Marginal R2 / Conditional R2	0.519/0.699			

Table 1: Mixed effects model coefficients, threshold coefficients, and random effects for Accentedness Ratings.

Results in Table 1 show a significant effect of the ‘speaker’ variable for Speaker E ($\beta=5.04$, $p<0.001$), the speaker with the highest pronunciation proficiency. The positive sign of the log-odd shows

that, when compared to Speaker A, listener judges favored higher accentedness scores, meaning that this Speaker's accent was considered more native-like by the group in question.

No main effect of the 'listener proficiency' variable was found, but a marginally significant interaction between Speaker E and the Proficient Listeners was shown in the test ($\beta=2.62$, $p<.10$). The interaction indicates that, when compared to the two other listener groups (both with lower general proficiency levels in the non-native language), the Proficient Listeners gave higher accentedness scores to Speaker E, also showing a different pattern from the one found in the intercept. These findings are shown in Fig. 3, which indicates that this listener group specifically assessed Speaker E's accentedness more leniently, favoring higher scores on the Likert scale.

4. Discussion

These results shed light on important aspects of accentedness perception, specifically when it comes to communication in a NNS binomial, thus furthering our theoretical knowledge of this construct. The present section aims to contextualize and discuss these findings.

First of all, it is important to note that the significant effect of the 'speaker' variable found for Speaker E - the most proficient Argentinian learner in terms of pronunciation - points to the relevant role played by oral proficiency when it comes to the perception of accentedness. A greater perceived pronunciation proficiency may have led to the assessment of the Speaker's accent as more native-like. A Spearman correlation test on all ratings of these speech characteristics was run to analyze the interplay of the accentedness and pronunciation scores given to the Argentinian speakers. The results ($R_s=0.69$, $p<0.00$) show a statistically significant correlation between the two, supporting the findings regarding the effects of pronunciation on accentedness perception.

These results indicate that learners may interpret strong accentedness features as pronunciation deviations, which often is not the case for NNL use. That may be the reason why Speaker E – the one perceived as more native-like – was assessed with the highest pronunciation proficiency scores. The more native-sounding features of this Speaker's speech could have been interpreted as "correct" pronunciation. This may have been caused by the influence that the

Nativeness Principle still has on non-native learners. This principle leads learners to assume that any pattern of pronunciation that counts as non-native is undesirable. As such, crucial changes to traditional EFL teacher formation and pronunciation teaching approaches are warranted. It is necessary to invest in the promotion of teaching education fundamentals that focus on the core aspects and pedagogies related to the Intelligibility Principle, in hopes that they are applied to a deeper extent in NNL classrooms. We also suggest the exposure of learners to a wider array of English accents. This will allow students to notice how accented pronunciation may also be easy to understand (Trein *et al.* 2022) and that not all forms of accentedness are a cause for “correction”.

We can also draw considerations from the marginally significant effect of the interaction between Speaker E and the Proficient Listeners. Based on our empirical findings, accentedness ratings depend not only on speech, but also on listener’s proficiency in an NNL, as different rating patterns emerged from the combination of both speaker and listener group characteristics. The emergent nature of accentedness judgments, which arises from speaker’s and listener’s characteristics, justifies the need for future research on this construct. For this matter, not only speakers’ speech production, but also listeners’ characteristics should be taken into consideration.

These results have far-reaching implications for NNL teaching. Teachers’ and instructors’ proficiency levels should be taken into account, as they are also variables that may affect accentedness ratings. This is clearly shown in the interaction found in the mixed-effect model. The marginally significant effect took place between the group of listeners with the highest general proficiency in English and the most proficient speaker in terms of pronunciation. The higher evaluation pattern found for this combination –with Speaker E’s speech being considered more native-like – may indicate that more advanced users of a NNL are more lenient when it comes to the assessment of accentedness. One tentative explanation is that, having developed higher levels of NNL proficiency, these learners are already more familiar with the biological and cultural restraints in “ignoring” one’s non-native accent. In other words, these highly-proficient learners set more feasible expectations when it comes to reproducing native models of pronunciation. On the other hand, the

less proficient judges presumably lack such recognition (or do not have it to the extent that more advanced learners do). Consequently, they set even higher ceilings for how native-like production can be, causing them to assess the most proficient speaker less leniently. To achieve more defined and realistic expectations for the teaching of oral skills, non-native teachers and instructors need to master high proficiency pronunciation levels. This might set more ethical and achievable pronunciation teaching and learning goals.

This study, nonetheless, is subject to a number of pedagogical limitations. It should be stated that the sample size of each listener group is not optimal. The study presents a considerable intergroup variance – a result of the difficulty of engaging participants amid the COVID-19 outbreak. This difference in sample numbers may have had an influence on the mixed-effects model, and it could also explain why additional significant effects and interactions were not found. Furthermore, listeners knew they would be assessing Argentinian speakers' recordings. There is no telling if judge participants were not subject to reverse linguistic stereotyping (RLS) (Kang and Rubin 2009), by which their accentedness assessments could have been affected. We thus indicate the necessity of follow-up studies – with a more balanced distribution of listeners and bearing in mind the effects of RLS -, which can corroborate or contrast our findings .

5. Conclusion

The results from the present study present relevant implications for both pronunciation teaching and NNL phonetics-phonology/psycholinguistic research. First, we point to the dependence that Brazilian learners seem to have on native standards when it comes to assessing non-native pronunciation. We therefore stress the need of advocating for more intelligibility-oriented pedagogical approaches. Moreover, we provide robust evidence of the reliance that accentedness perception has on listeners' characteristics. In light of the globalization of the English language, this study hopes to promote much-needed dialogue between theoretical linguistic research and NNL teaching practices.

References

- Abrahamsson, N., & Hyltenstam, K. (2009). Age of onset and nativelikeness in a second language: Listener perception versus linguistic scrutiny. *Language Learning* 59(2), pp. 249-306. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00507.x>.
- Albuquerque, J. I. A. (2019). *Caminhos Dinâmicos em Inteligibilidade e Compreensibilidade de Línguas Adicionais: Um Estudo Longitudinal com Dados de Fala de Haitianos Aprendizes de Português Brasileiro*. Tesis Doctoral. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Beneke, J. (1991). Englisch als Lingua Franca oder als medium interkultureller Kommunikation. In: R. Grebing (Ed.), *Grenzenloses Sprachenlernen. Festschrift für Reinhold Freudenstein* (pp. 55–66). Berlin: Cornelsen, Oxford University Press.
- Clahsen, H., & Felser, C. (2006). How native-like is non-native language processing? *Trends in Cognitive Sciences* 10(12), pp. 564–70. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2006.10.002>.
- Derwing, T., & Munro, M. (2008). Putting accent in its place: Rethinking obstacles to communication. *Language Teaching* 42(4), pp. 476-490. <http://dx.doi.org/10.1017/S026144480800551X>.
- Derwing, T., & Munro, M. (2015). *Pronunciation Fundamentals: Evidence-Based for NNL Teaching and Research*. Amsterdam: John Benjamins.
- Derwing, T., Munro, M., Thomson, R., & Rossiter, M. (2009). The relationship between L1 fluency and L2 fluency development. *Studies in Second Language Acquisition*, 31(4), pp. 533-557. doi:10.1017/S0272263109990015.
- Flege, J. E., & Bohn, O.-S. (2021). The Revised Speech Learning Model (SLM-r). In R. Wayland (Ed.), *Second Language Speech Learning: Theoretical and Empirical Progress* (pp. 3–83). Cambridge: Cambridge University Press.
- Garcia, G. D. (2021). *Data Visualization and Analysis in Second Language Research*. Abingdon, New York: Routledge.
- Hall, C. J. (2018). Cognitive perspectives on English as a Lingua Franca. In: J. Jenkins, W. Baker, & M. Dewey (Eds.), *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca* (pp. 74–84). London, New York: Routledge.
- Hall, C. J., & Wicaksono, R. (2013). Changing Englishes: An interactive course for teachers. Retrieved on 15 February, 2023, from <https://changingenglishes.online>.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2005). Implementing an international approach to English pronunciation: The role of teacher attitudes and identity. *TESOL Quarterly* 39(3), pp. 535-543. <http://dx.doi.org/10.2307/3588493>.
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press.

- Kaan, E. (2014). Predictive Sentence Processing in L2 and L1. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 4(2), pp. 257–82. <http://dx.doi.org/10.1075/lab.4.2.05kaa>.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the Outer Circle. In: R. Qurik, & H. G. Widdowson (Eds.), *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures* (pp. 11–30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kang, O., & Rubin, D. L. (2009). Reverse linguistic stereotyping: Measuring the effect of listener expectations on speech evaluation. *Journal of Language and Social Psychology* 28(4), pp. 441–56. <http://dx.doi.org/10.1177/0261927X09341950>.
- Kankaanranta, A., & Louchiala-Salminen, L. (2018). ELF in the domain of Business - BELF: What does the B stand for? In: J. Jenkins, W. Baker, & M. Dewey (Eds), *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca* (pp. 309–20). London; New York: Routledge.
- Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly* 39(3), pp. 369–77. <http://dx.doi.org/10.2307/3588485>.
- Levis, J. M. (2018). *Intelligibility, oral communication, and the teaching of pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mcarthur, T. (1987). The English Languages? *English Today* 3(3), pp. 9–13. <http://dx.doi.org/10.1017/S0266078400013511>.
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1995_a). Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning* 45(1), pp. 73–97. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x>.
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1995_b). Processing Time, Accent, and Comprehensibility in the perception of native and foreign-accented speech. *Language and Speech* 38(3), pp. 289–306. <https://doi.org/10.1177/002383099503800305>.
- Paradis, M. (2009). *Declarative and Procedural: Determinants of Second Languages* (1ra ed). Amsterdam: John Benjamins.
- Pietikäinen, K. S. (2018). ELF in social contexts. In: J. Jenkins, W. Baker, & M. Dewey (Eds.) *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca* (pp. 321–32). London; New York: Routledge.
- Sangiamchit, C. (2018). ELF in electronically mediated intercultural communication. In: J. Jenkins, W. Baker, & M. Dewey (Eds.), *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca* (pp. 345–56). London; New York: Routledge.
- Timmis, I. (2002). Native-speaker norms and International English: A classroom view. *ELT Journal* 56(3), pp. 240–49. <https://doi.org/10.1093/elt/56.3.240>.
- Trein, A., Alves, U. K., & Luchini, P. L. (2022). Comprehensibility ratings in Non-Native Speaker-Listener Binomials: Implications for NNL teaching. In: A.

- M. de Sousa, R. García, & T. C. dos Santos (Eds.), *Perspectivas para o Ensino de Línguas - Vol. 6* (pp. 22–32). Rio Branco: Edufac.
- Ullman, M. T. (2014). The Declarative/Procedural Model: A neurobiologically motivated theory of first and second language. In: B. VanPatten, & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction* (pp. 135–60). London: Routledge.
- Wong, R. (2018). Non-Native EFL teachers' perception of English accent in teaching and learning: Any preference? *Theory and Practice in Language Studies* 8(2), pp. 177-183. <https://doi.org/10.17507/tpls.0802.01>.
- Yano, Y. (2001). World Englishes in 2000 and beyond. *World Englishes* 20(2), pp. 119–31. <https://doi.org/10.1111/1467-971X.00204>.

Sobre los Autores

Alexis Sulca Aedo

Alexis Sulca Aedo es Profesor de Inglés, graduado de la Universidad de Mar del Plata (UNMDP). Durante su estadía en la facultad, se desempeñó como adscripto en dos materias pertenecientes al área de la Fonética y Fonología y organizó talleres de pronunciación destinados a estudiantes de primer y segundo año de la carrera. También, ganó una beca del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) para llevar a cabo su propio proyecto de investigación: *La enseñanza explícita del ritmo del inglés como lengua extranjera: desarrollo de la concienciación fonológica en un grupo de estudiantes de educación secundaria*. Como profesor, Alexis trabajó en tres escuelas privadas y cuatro institutos. Actualmente, participa del grupo de investigación Cuestiones del Lenguaje y trabaja en el área de contenidos de una agencia extranjera.

Ana Cristina Chiusano

Ana Cristina Chiusano es directora del Departamento de inglés y profesora en la Universidad de Montevideo, Uruguay. Es miembro del grupo de estudio *Oxford English Dictionary*. Posee una Maestría en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (TEFL) por la Universidad de Jaén, España, y una Maestría en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera (FOPELE) por la Universidad de León, España. Actualmente está culminando sus estudios de Doctorado en Lingüística en la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Fue galardonada por la *International Association of Linguistics* (AILA) para participar como ponente en el 18º Congreso Internacional, así como también con Movilidades Erasmus+ para impartir clases en el Reino Unido (University of Hertfordshire), España (Universidad de Málaga) y Rumania (Universidad "Alexandru Ioan Cuza" de Iași). Su principal área de estudio se centra en la Lingüística Aplicada, con especial énfasis en la pronunciación del inglés como segunda lengua (L2), la

enseñanza del español como segunda lengua (ELSE) y en el análisis del discurso según la Lingüística Sistémico Funcional.

Ana Lía Regueira

Ana Lía Regueira es Master in ELT por Thames Valley University (Londres, Inglaterra, 1994), y posee título de Profesora de Inglés expedido por el INSP Dr. J. V. González (Buenos Aires, Argentina, 1986). Fue Docente-Investigadora en la Universidad Nacional de Mar del Plata por más de 30 años, Titular en el Área de Formación Docente e investigadora Categoría II. Lideró proyectos de investigación relacionados con la Formación Docente, la Enseñanza del Inglés como lengua extranjera, la Evaluación de los aprendizajes y la Comprensión Lectora, entre otras áreas. Fue miembro del Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales (UNMdP-CONICET) y del Grupo Cuestiones del Lenguaje (UNMdP). Publicó trabajos académicos y de investigación y participó en encuentros profesionales nacionales e internacionales. Ha dictado cursos de posgrado en universidades nacionales e internacionales. Posee una extensa trayectoria en enseñanza del Inglés en los niveles primario y secundario, y ha participado en experiencias de investigación en la University of Bath (Inglaterra, Reino Unido).

Andrea Di Virgilio

Andrea Di Virgilio es profesora de Inglés graduada de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), y posee una Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (Universidad Europea del Atlántico), un Master in Teaching English as a Foreign Language (Universidad Internacional Iberoamericana de Puerto Rico) y una Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC (Ministerio de la Educación, Argentina). Se desempeña en el Área de Formación Docente del Profesorado de Inglés de la UNMdP, en las asignaturas Teorías del Sujeto y del Aprendizaje y en Residencia Docente II, y en diferentes instituciones de nivel secundario y terciario de la ciudad. Es miembro del grupo de investigación Cuestiones del Lenguaje (UNMdP) y ha participado en diferentes encuentros académicos nacionales e internacionales, tanto como expositora como miembro del comité organizador. Además, ha sido responsable de distintos encuentros de

actualizaciones docentes en la UNMdP. Su investigación se orienta a la formación docente y a la enseñanza del inglés como lengua adicional.

Andrea M. Perticone

Andrea M. Perticone es Profesora en Inglés egresada del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires), donde también completó su Especialización en Fonética y Fonología Inglesa. Es Licenciada en Inglés, mención lingüística y adquisición del lenguaje, por la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina. Es doctoranda en Letras, mención lingüística aplicada, por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es investigadora en el grupo de investigación *Cuestiones del Lenguaje*, Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Es Investigadora Principal en el *Grupo de Investigación en Fonética y Fonología ELM-USAL* del Instituto de Investigación de la Escuela de Lenguas Modernas, Universidad del Salvador, Buenos Aires.

Es Profesora Titular concursada de fonética y fonología inglesa en el Instituto del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, en la Diplomatura Superior en Fonética y Fonología inglesa de la Universidad del Salvador y de fonética española en la Universidad del Museo Social Argentino, Buenos Aires. También se desempeñó como docente de fonética inglesa en la carrera de Traductorado en la Universidad de Belgrano y en el Instituto Superior en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”, Buenos Aires.

Ha participado como asistente, expositora y miembro del comité académico en distintos congresos y jornadas. Sus investigaciones se centran en la adquisición de la entonación, con foco en procesos psicolingüísticos en la interlengua español- inglés.

Ángela Luque Giráldez

Ángela Luque Giráldez es profesora de español en Lenguas Modernas con Traducción en Oxford Brookes University y doctoranda en el Programa de Literatura, Lengua y Traducción de la Universidad de Málaga. Graduada en Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga y en el Máster de Traducción Especializada (EN/FR/ES) de la Universidad de Córdoba

A lo largo de su carrera laboral, ha trabajado como Profesora Sustituta Interina en el perfil de inglés del departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga y ha impartido docencia internacional en la Universidad de Montevideo (Uruguay) y en University of Liverpool (Reino Unido).

Asimismo, ha trabajado como auxiliar de investigación en el proyecto de corpus OccOr en español de la Università degli Studi di Verona y como personal investigador en el departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte de la Universidad de Málaga.

Sus líneas principales de investigación se centran en la traducción especializada, la lingüística de corpus y las nuevas tecnologías aplicadas a la traducción.

Arthur Dexheimer Trein

Arthur Dexheimer Trein es estudiante de la carrera de Licenciatura en Letras de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Es investigador discente del Laboratorio de Fonologías No-Nativas (LAFONN-UFRGS) y del Grupo de Estudios Fónicos (UFPR). Sus intereses de investigación se centran en el desarrollo fónico de lenguas no nativas, con énfasis en la instrucción del componente sonoro del Inglés y en los desdoblamientos sociales e identitarios de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas adicionales.

Claudia Alejandra Borgnia

Claudia Alejandra Borgnia es Profesora de Inglés y Magíster en Letras Hispánicas (Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata). Actualmente, es tesista del Doctorado en Letras (Universidad Nacional del Sur). Claudia está a cargo de cursos de escritura en inglés en el Profesorado de Inglés y la Licenciatura en Inglés (Universidad Nacional de Mar del Plata) y de lectocomprensión en inglés en Medicina Veterinaria y en la Licenciatura en Tecnología de los Alimentos (Facultad de Ciencias Veterinarias, UNICEN). Dicta seminarios de oralidad y escritura académica en inglés en el posgrado (Facultad de Ciencias Veterinarias, UNICEN). Es investigadora en el Grupo de Investigación Cuestiones del Lenguaje, co-directora del Proyecto “Comunicación intercultural sostenible a través de la enseñanza de lenguas extranjeras” y directora del Proyecto “Desarrollo de prácticas

letradas: Un enfoque integral para la alfabetización académica” (Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata). Es miembro de las Comisiones de Desarrollo Sostenible y Educación e Investigación (Facultad de Ciencias Veterinarias, UNICEN). Es Coordinadora del Programa de Internalización de la Educación Superior y responsable del Programa Institucional de Comunicación Académica (Facultad de Ciencias Veterinarias, UNICEN). Ha colaborado como evaluadora en la *Revista Digital de Políticas Lingüísticas* (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina).

Claudia Borzi

Claudia Borzi, Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires; Doctora en Lingüística Románica por la Ludwig-Maximilians-Universität de Múnich, es Categoría I del Ministerio, Profesora Asociada con Cátedra a cargo en Filosofía y Letras de la UBA e Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Es Miembro Correspondiente de la Academia Brasileira de Filología y de la Academia Boliviana de la Lengua. Fundó la Asociación Argentina de Lingüística Cognitiva (AALiCo). Es Responsable para Buenos Aires de los Proyectos Internacionales NORMA CULTA HISPÁNICA, PRESEEA, PRECAVES, AMERESCO y del binacional DAAD-Heidelberg-Conicet y miembro del ESPRINT (Valencia); LIVARES (Alcalá); Agenda 2050 (Sevilla) y Complejidad textual (Kassel). En esos marcos y como directora de los Proyectos nacionales UBACyT, UBANEX, de enseñanza de español a alumnxs senegaleses y UBATIC de nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza, investiga problemas de gramática del español; romanística (francés–español); motivación pragmático-semántica y sintáctica de la fonética/fonología y de complejidad discursiva. Fue investigadora invitada por las universidades de Campinas, México, Múnich, Kassel, Estocolmo, Lund y Fundación Comillas. Edita las Reseñas de *Pragmática Sociocultural/Sociocultural Pragmatics* e integra el Comité Científico de dos Colecciones del HCIAS-Heidelberg/De Gruyter y de diversas Revistas nacionales e internacionales.

Cosme Daniel Paz

Cosme Daniel Paz es Ingeniero Agrónomo (UNSA), Diplomado en Formación Docente en Educación Media, Instituto Superior CADS, Argentina, 2019, y Doctorando en Ciencias Agrarias, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), Argentina. Se desempeña como Jefe de Trabajo Prácticos e Investigador Exclusivo en Química Orgánica de los Alimentos, Facultad de Ciencias Agrarias, UNMdP; profesor de Química en ISFT196, ISFT151 y CADS. Además, ha participado como asesor estadístico del grupo de investigación "Cuestiones del Lenguaje" y como integrante del proyecto "Comunicación intercultural sostenible a través de la enseñanza de lenguas extranjeras: fomentando la diversidad lingüística y la alfabetización académica", Facultad de Humanidades, UNMDP. Se interesa principalmente por el diseño experimental y análisis estadísticos de datos.

Cristina Castillo Rodríguez

Cristina Castillo Rodríguez es doctora en Traducción e Interpretación por la Universidad de Málaga (España) (2010). Posee un Máster en Terminología por la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona, España). Desde 2011 imparte docencia en el ámbito de la Didáctica de Inglés como Lengua Extranjera. Ha trabajado en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) desde 2011 a 2019, donde dirigió un grupo de investigación denominado English, Technologies & Learning (ENTELEARN). Desde 2019 hasta la actualidad, es Titular de Universidad en la Universidad de Málaga (España) en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Ingés) en la Facultad de Ciencias de la Educación. Es coordinadora de prácticum de Educación Primaria y prácticum de mención de inglés. Sus líneas de investigación se centran en la lingüística de corpus, análisis de errores en corpus de estudiantes, metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, implementación de gamificación en el aula y formación docente en recursos digitales.

Diana Waigandt

Diana M. Waigandt es Profesora de Frances y de Ingles, egresada del Instituto de Enseñanza Superior (Paraná-ER), Licenciada en Lenguas Modernas y Literatura (FCedu-UNER) y Máster in Teaching English

as a Foreign Language (Universidad de Jaén- España). Se ha desempeñado como docente-investigadora en la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) por más de veinte años. A pesar de su reciente jubilación, integra el Grupo de Investigación y Desarrollo en Enseñanza de la Ingeniería (GIDEI) de la Facultad de Ingeniería (FI-UNER). Además, representa a la UNER en los Núcleos Disciplinarios "Educación para la Integración" (NEPI) y "Enseñanza de Español y Portugués como L2/LE" (PELSE) de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). Es co-directora de la Revista Digital de Políticas Lingüísticas (RDPL-AUGM). Es co-fundadora de la Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación Superior (RAILEES). Sus áreas de interés son la didáctica de las prácticas letradas (lectura, escritura y oralidad) en educación superior, especialmente en ingeniería, y la enseñanza de inglés para investigar y publicar.

Flavia C. Cilia

Flavia Cristina Cilia es Master en ELT por Thames Valley University, Londres, Inglaterra. Es profesora de inglés graduada de la UNMdP, Mar del Plata, Argentina. Se desempeña como Profesora Adjunta en esta universidad en el Área de Formación Docente. Pertenece al grupo de investigación Cuestiones del Lenguaje. Obtuvo becas de investigación en la UNMdP y una beca del British Council para realizar su Maestría en Londres. También se desempeñó como tutora en la Maestría a distancia (off-site MA in ELT, King's College, University of London) realizada en la Asociación de Cultura Inglesa (AACI), Bs. As. Su investigación aborda temas en Lingüística Aplicada con un enfoque en la enseñanza, especialmente focalizado en la evaluación de libros de texto. Es docente en el colegio secundario bilingüe Holy Trinity College, Mar del Plata, donde prepara a sus alumnos para rendir el examen IGCSE de Cambridge, Inglaterra.

Gabriela M. Ferreiro

Gabriela M. Ferreiro es Profesora de Inglés y Magíster en Enseñanza de Inglés y Lingüística Aplicada - King's College, University of London, Reino Unido. Actualmente, es tesista del Doctorado en Letras (Universidad Nacional de Mar del Plata). En 2003 y 2004,

dictó clases de inglés como lengua extranjera en Shanghai Normal University, Shanghai, República Popular China. Gabriela es investigadora en el grupo de investigación Cuestiones del Lenguaje, radicado en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), Argentina y su área de investigación es la lingüística aplicada en el contexto de la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Gabriela es docente en la carrera del Profesorado de Inglés y de la Licenciatura en Inglés, en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Asimismo, se ha desempeñado como docente en diferentes instituciones en niveles primarios, secundarios y terciarios en Argentina.

Gisella Belén Díaz

Gisella Belén Díaz es Profesora de Inglés graduada de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Se encuentra cursando una Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad Europea del Atlántico mediante la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER). Desde 2014, se ha desempeñado como adscripta, ayudante alumna y ayudante graduada en las asignaturas Proceso de la Escritura I y II del Profesorado de Inglés de la UNMDP. Se desempeña como docente de inglés en el nivel primario y secundario de distintas instituciones públicas y privadas. Es miembro del grupo de investigación Cuestiones del Lenguaje (UNMDP) y ha participado en diferentes encuentros académicos nacionales e internacionales, tanto como expositora como miembro del comité organizador. Sus principales intereses investigativos abarcan la enseñanza de inglés como lengua extranjera, la escritura académica, la lingüística de corpus, la enseñanza basada en datos (data-driven learning) y la interculturalidad.

Hermínia Navarro Hartmann

Hermínia Navarro Hartmann es profesora en Letras y Magister en Lingüística por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Residió en la Patagonia desde 1980 hasta 2015. Ejerció la docencia secundaria y superior en instituciones educativas de las provincias de Buenos Aires, Río Negro y Neuquén. Se ha especializado en lenguas

minoritarias como mapuzungún, euskera y romanche. Producto de sus trabajos de investigación en comunidades mapuches de Neuquén son los libros *Poesía Mapuche. Lamngen ñlkantun. Canciones de cortejo* (La Plata, 2010), *El Universo Poético Mapuche* (en colaboración con Olga Huanihuen, Neuquén, 2014) y *Ñlkantun. Cancionero mapuche* (en coautoría con César Fernández, 2021). También es autora de numerosos artículos y contribuciones en publicaciones científicas nacionales y extranjeras sobre temas de lengua, literatura y culturas minoritarias. Recibió el Premio “Lola Mora, homenaje a las Mujeres de la Cultura Neuquina” en el rubro investigación Cultural (2014) y el primer premio en el Concurso de Ensayo Identidad Neuquina (2013). Es Directora por Argentina en la Sociedad Latinoamericana de Estudios Interculturales (SOLEI) y forma parte del Grupo de Estudios Antropológicos de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Jorge Alberto Sánchez

Jorge Alberto Sánchez es profesor e investigador categorizado en la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Mendoza, Argentina. Posee una Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del inglés como Lengua Extranjera, Universidad de Jaén (UJA), España (2013); una Especialización en Docencia Universitaria de la UNCuyo (2007), un Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en lectura, escritura y educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires (2011) y el título de grado de profesor de enseñanza media y superior en lengua y literatura inglesa (UNCuyo, 1992). Además, ha dictado cursos de posgrado en la Universidad Nacional de Jujuy (2014) como así también en el grado y posgrado en la Universidad de Santiago de Chile (2012). Ha participado por concurso en programas de movilidad académica a través del programa de las Universidades del Grupo Montevideo (2012). Recibió la distinción de Huésped Académico por la Universidad Nacional de Jujuy (2014). Actualmente se encuentra realizando el doctorado en Lenguas y Culturas en la UJA. Se desempeña como profesor titular exclusivo en la UNCuyo. Sus principales áreas de investigación son el Inglés para Propósitos Específicos, el Inglés para Fines Académicos y el análisis de géneros académicos.

José María Gil

José María Gil es profesor en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP, Argentina), investigador de posgrado de la Universidad de Birmingham, Inglaterra (con beca del British Council), doctor en Filosofía por la Universidad de La Plata (Argentina) e investigador postdoctoral de la Universidad Rice, EE.UU. (con beca Fulbright). Ejerció la docencia en la escuela primaria, en la secundaria y en la universidad, tanto en grado como en postgrado. Gracias a diversas becas y subsidios internacionales, trabajó en Inglaterra, México, Italia, EE.UU., China, Uruguay y Perú. Tiene más de cien trabajos publicados sobre lingüística, filosofía de la ciencia y educación, entre ellos unos sesenta artículos en revistas con referato indexadas. Es profesor titular concursado de Lógica y Taller de Tesis en el Departamento de Filosofía de la UNMDP e investigador independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET). En la actualidad investiga la enseñanza de la lengua a partir de la literatura con especial dedicación a los textos de Borges en la escuela secundaria. Dirige además el proyecto interdisciplinario “Dialéctica virtuosa de la educación”, en virtud del cual coordina varios convenios internacionales de docencia, investigación y desarrollo.

Karen Lorraine Cresci

Karen Lorraine Cresci es Profesora de Inglés (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina), M.A. in Comparative Literature (New York University, Estados Unidos), Magíster en Culturas en Literaturas Comparadas (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina) y Doctora en Ciencias del Lenguaje con mención en Culturas y Literaturas Comparadas (Universidad Nacional de Córdoba). Completó el Posdoctorado del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. Es Profesora Adjunta de Literatura Contemporánea de Inglaterra y Estados Unidos del Profesorado de Inglés, Profesora Adjunta de los Niveles de Inglés para Letras y Filosofía y miembro del grupo de investigación “Problemas de la Literatura Comparada” en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Obtuvo dos becas Fulbright para realizar un Master of Arts en New York University y una estancia postdoctoral de investigación en la University of Texas, Austin. Realizó un proyecto

de investigación con una Beca Coimbra para jóvenes profesores e investigadores latinoamericanos en la Facultad de Artes de la Katholieke Universiteit Leuven en Amberes, Bélgica en 2023. Es investigadora responsable del Proyecto de Investigación Científica y Tecnológico “El prisma de la traducción: representaciones de género en escritoras en lengua inglesa a través de la comparación de versiones en castellano”.

Lucía Escribano Meseguer

Lucía Escribano Meseguer es graduada en Traducción e Interpretación (español-inglés, francés, griego moderno) por la Universidad de Alicante (2016). Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por la Universidad de Castilla-La Mancha (2017). Máster en Traducción Especializada (inglés-español), rama científico-técnica, por la Universidad de Córdoba (2018). Actualmente trabaja como profesora de Secundaria por la especialidad de inglés y está cursando los estudios de Doctorado en la Universidad de Málaga.

Lucía Micaela Giusti

Lucía Giusti es traductora pública y técnico-científica de inglés, graduada de la Universidad CAECE y correctora de textos en lengua española, egresada de la Fundación *Litterae*. Se desempeña como traductora y correctora independiente. Es profesora adjunta de las asignaturas Terminología Jurídica I y Terminología Jurídica II de la carrera de Traductor Público de Inglés en la Universidad CAECE. Además, es asistente de dirección académica de la carrera de Traductor Público de Inglés en la Universidad CAECE. Es miembro del grupo de investigación Cuestiones del Lenguaje (UNMdP).

Luciana Beroiz

Luciana Beroiz es Profesora de Inglés (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina), M.A. in Comparative Literature (University of Maryland, Estados Unidos, Fulbright Scholar) y Doctora en Arte y Filosofía, con especialización en Literaturas Comparadas (University of Maryland, Estados Unidos). Es Jefe de trabajos prácticos de Literatura Contemporánea de Inglaterra y Estados Unidos del

Profesorado de Inglés, con asignación de funciones en Literatura Comparada y Comunicación Avanzada I, de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es miembro del grupo de investigación “Problemas de la Literatura Comparada” (Univ. Nac. de Mar del Plata) en el que participa de dos proyectos sobre traducción literaria, siendo la directora del proyecto “Cuestiones de género en las re-escrituras al español de escritoras anglófonas: un análisis desde la traducción feminista y la traducción prismática (II)”. También participa del proyecto de Investigación Científica y Tecnológico “El prisma de la traducción: representaciones de género en escritoras en lengua inglesa a través de la comparación de versiones en castellano.” Es docente en el Colegio Santísima Trinidad (institución bilingüe, Mar del Plata) donde dicta un taller de Literatura Inglesa y prepara a sus alumnos para rendir el examen IGCSE (Cambridge, Inglaterra).

Lyda R. Leibovich

Lyda Ruth Leibovich es alumna del Máster en Docencia Universitaria de la Universidad Europea del Atlántico. Es Profesora en Lengua y Literatura Inglesas egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña como Profesora de Inglés I en Ingeniería Mecatrónica de la Facultad de Ciencias de la Alimentación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Asimismo, es profesora de Idioma extranjero inglés en las Tecnicaturas de Acompañamiento Terapéutico y Psicogerontología de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Ha participado de cursos, congresos, simposios y seminarios de posgrado y ha sido disertante en Jornadas y Convenciones de profesores de inglés en Argentina y en el extranjero. Es codirectora del Grupo Interdisciplinario de Investigación y Aplicación de Lenguajes Específicos (IALE). Ha participado como integrante y directora de proyectos de Investigación relacionados con el inglés con fines específicos y los géneros discursivos relevantes para las Ingenierías Mecatrónica y en Alimentos. Actualmente, se encuentra trabajando en un proyecto de investigación interdisciplinario relacionado con la metodología de enseñanza por proyecto para el desarrollo de competencias comunicativas en estudiantes de ingeniería. Ejerció la docencia en la

escuela secundaria y fue directora de un instituto privado de enseñanza de inglés por varios años.

María Alejandra del Potro

Alejandra del Potro es Profesora de Inglés (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina), Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (Universidad de Jaén, España) y Master in Teaching English as a Foreign Language (Universidad Internacional Iberoamericana de Méjico, Méjico). Es investigadora en el Grupo de Investigación Cuestiones del Lenguaje (Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata). Se especializa en las áreas de Formación Docente e Inglés con Fines Específicos. Es docente en el Profesorado de Inglés (Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata) y la Licenciatura y Tecnicatura Universitaria en Turismo (Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Nacional de Mar del Plata). Es docente de cursos de posgrado en las facultades de Humanidades y Ciencias Económicas y Sociales. Es coordinadora pedagógica en el Programa de Acompañamiento Académico de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Ha sido miembro de comités organizadores y responsable de distintos eventos académicos.

María Fernanda Fischbach

María Fernanda Fischbach es estudiante avanzada del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), Argentina. Ha participado en numerosas jornadas y congresos a nivel local e internacional y cuenta con varias publicaciones en co-autoría. Es miembro del equipo de investigadores en formación del grupo “Cuestiones del Lenguaje”, Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades, UNMdP. Su principal de área de investigación es la Lingüística Aplicada, especialmente la pronunciación del inglés como segunda lengua (L2) y/o lengua franca (ELF).

Mariana Lazzaro-Salazar

Mariana Lazzaro-Salazar es Profesora de Inglés (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina), Magister en Lingüística

Aplicada y Ph.D. en Lingüística (Universidad Victoria de Wellington, Nueva Zelanda). Es investigadora y Coordinadora de Núcleo de Ciencias Sociales del Centro de Investigación de Estudios Avanzados del Maule de la Universidad Católica del Maule (UCM), Chile. Es investigadora asociada del *Language in the Workplace Project* (Universidad Victoria de Wellington) y del Grupo de Investigación Cuestiones de Lenguaje (Universidad Nacional de Mar del Plata). Es miembro del Comité Asesor Editorial de la UCM, directora de la revista UCMAule, miembro del Comité de Ética, del Comité Académico del Doctorado en Educación, y del Doctorado en Psicología. Es miembro del Comité Asesor del Doctorado en Lingüística de la Universidad de Leeuwen, Bélgica. Del 2016 al 2022 fue coordinadora nacional del Comité de Letras de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID). Es miembro del directorio del *Gender and Workplace Discourse Research Network* y directora de un equipo de investigación del *Research and Impact Initiative on Communication in Healthcare* (Universidad de Hong Kong). Mariana es Embajadora Científica del proyecto UCM *Colmena Científica: Construyendo cultura en ciencia abierta y democratización del conocimiento* (INCA 220007, ANID, 2022-2024).

Marina López Casoli

Marina López Casoli es Profesora de Inglés (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina) y Magister en Lengua y Retórica Inglesas (South Dakota State University, EE.UU.). Es investigadora en el grupo de investigación *Cuestiones del Lenguaje*, radicado en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), Argentina. Su área de investigación es la lingüística aplicada en el contexto de la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Sus intereses investigativos se centran en el estudio del discurso escrito y oral en Inglés como lengua extranjera (ILE), la gramática inglesa y la evaluación. Es docente en las carreras del Profesorado de Inglés y de la Licenciatura en Inglés (UNMDP) y también ha desempeñado tareas docentes en diferentes instituciones del nivel universitario, secundario y terciario en Argentina y en EE.UU.

Miriam Seghiri

Miriam Seghiri es Catedrática de Universidad en el Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga. Licenciada y Doctora en Traducción e Interpretación por la Universidad de Málaga y Graduada en Derecho por la Universidad Internacional de la Rioja. También ha impartido docencia internacional en la Universidad de Dickinson College (EE.UU.), en la Universidad de Cambridge (Reino Unido), en la Universidad de Jordania, en la Universidad de Uruguay, en la Universidad de Buenos Aires (Argentina) o en la Universidad de Namibia, en la University of West Sydney (Australia) entre así como en las Licenciaturas en Traducción e Interpretación de las Universidades de Murcia y Córdoba en España. Asimismo, es la Directora del UMA International HUB, dependiente del Vicerrectorado de Cooperación y Movilidad Internacional de la Universidad de Málaga. También es la Directora adjunta de cuatro publicaciones periódicas de Derecho y Jefa de estudios del Máster Erasmus Mundus en Tecnologías de la Traducción e Interpretación.

Patricia S. Sampietro

Patricia Susana Sampietro es Profesora de Inglés (I.E.S., Concepción del Uruguay) y Licenciada en Inglés (Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe). Se desempeña como docente en niveles secundario, terciario y universitario. Es Profesora adjunta interina de Inglés II en Ingeniería Mecatrónica (Facultad de Ciencias de la Alimentación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Concordia). Es Profesora titular de Lengua Inglesa III y Lengua Inglesa IV, Epistemología de la Lengua Inglesa, Lingüística, y Taller de Lecto-escritura Académica en el Profesorado de Inglés (Escuela Normal Superior N° 15, Concordia). Se ha especializado en: Inglés con Fines Específicos, Lecto-comprensión, Géneros discursivos, Alfabetización académica, Educación Intercultural, Formación Docente. Ha participado de una investigación interdisciplinaria. Es miembro del Grupo interdisciplinario de Investigación y Aplicación de Lenguajes Específicos (FCAL, UNER). Ha presentado trabajos en congresos nacionales e internacionales. Ha realizado presentaciones orales y talleres en eventos científico-académicos. Ha publicado trabajos en libros de actas de congresos. Ha colaborado en el dictado de un curso de posgrado de escritura de artículos científicos. Ha asistido a

múltiples cursos de perfeccionamiento y ha organizado eventos científico-académicos. Ha realizado experiencias interculturales y pedagógicas en el exterior (Reino Unido y Malta).

Pedro Luis Luchini

Pedro Luis Luchini completó, a través de la beca Grupo Montevideo, el programa post doctoral en Lingüística, Universidad Federal de Río Grande Del Sur (UFRGS), Puerto Alegre, Brasil (2019). Es doctor en Letras, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), Argentina, 2015. Posee un *Master of Arts in English Language Teaching & Applied Linguistics*, King's College, University of London, Reino Unido. En 2003, participó en el *Fulbright Teacher Exchange Program*, College of DuPage, Illinois, Estados Unidos, 1997/1998. En 2003/2004, dictó clases de inglés como lengua extranjera en Shanghai Normal University, Shanghai, República Popular China. En 2009, recibió el *Doctoral Research Award*, Concordia University, Montreal, Canadá y, en 2009, participó en el *Faculty Enrichment Program* en la misma universidad canadiense. Actualmente, es profesor titular exclusivo regular en la carrera de Profesorado de Inglés, UNMdP, a cargo de *Discurso Oral II, Comunicación Avanzada I y II*. Además, es director del grupo de investigación *Cuestiones del Lenguaje*, radicado en el departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades, UNMdP. Su investigación aborda temas en Lingüística Aplicada con un enfoque en la enseñanza y desarrollo de la pronunciación del inglés como lengua adicional e internacional.

Ubiratã Kickhöfel Alves

Ubiratã Kickhöfel Alves es profesor Asociado del Programa de Posgrado en Letras (Lingüística) y coordinador del Laboratorio de Fonología No Nativa (LAFONN) de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-Brasil). Doctor en Letras (PUCRS, Brasil, 2008), con estancia posdoctoral en la Universidad Nacional de Mar del Plata (2014). Investigador del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq-Brasil). Fue coordinador del Grupo de Trabajo de Fonética y Fonología de la Asociación Nacional de Posgrados e Investigación en Letras y Linguística (ANPOLL-Brasil) durante el bienio 2016-2018. Actualmente, es Coordinador de la

Comisión de Fonología de la Asociación Brasileña de Lingüística (ABRALIN). Sus temas de investigación versan sobre el proceso de desarrollo del componente fonético-fonológico y la didáctica de la fonética de las lenguas extranjeras. Ha dirigido tesis de maestría y doctorado y es autor de diversas publicaciones en su especialidad, entre las que se destacan las obras “*Aquisição Fonético-Fonológica de Línguas Estrangeiras: Investigações Rio-Grandenses e Argentinas em Discussão*” (2016), “*Curtindo os Sons do Brasil: Fonética do Português do Brasil para Hispanofalantes*” (2017), “*Fonética e Fonologia de Línguas Estrangeiras: Subsídios para o Ensino*” (2020), “*Alfabetização em Contextos Monolíngue e Bilíngue*” (2023) y “*Second Language Pronunciation: Different Approaches to Teaching and Training*” (2023).

Viviana Innocentini

Viviana A. Innocentini es Profesora de inglés, *Máster en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera*. *Se desempeña como Profesora Adjunta regular a cargo del curso de lecto-comprensión de textos académicos en inglés para estudiantes de grado en la Facultad de Ciencias Agrarias, UNMDP. En el nivel de posgrado, es responsable del curso *Introducción a la escritura científica en inglés* y colabora en el dictado del curso *Encuadre metodológico de la redacción científica*. Es co directora del grupo de investigación *Cuestiones del lenguaje* de la Facultad de Humanidades, UNMDP, y co directora de un proyecto actual sobre alfabetización académica. Participa actualmente como investigadora externa de un proyecto plurianual de CONICET sobre la ciencia y soberanía en los discursos sobre el español y el inglés, radicado en el Instituto de Lingüística, UBA. Se interesa principalmente por la lectura y la escritura de los géneros del discurso académico y actualmente estudia el metadiscurso desde un enfoque contrastivo en el marco de su tesis Doctoral en Lingüística en la UBA.*



OTRAS CUESTIONES DEL LENGUAJE: TRADUCCIÓN Y ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS es el segundo volumen publicado por el Grupo de Investigación Cuestiones del Lenguaje de la Universidad Nacional de Mar del Plata, con contribuciones de investigadores nacionales e internacionales. Este libro presenta una mirada crítica y multilingüe sobre el papel del inglés y el español, desafiando creencias y prácticas tradicionales en su enseñanza y traducción. Aborda desde la traducción literaria y las prácticas pedagógicas hasta la fonética aplicada, ofreciendo herramientas para repensar la comunicación y la formación en un mundo globalizado e intercultural. A través de estudios empíricos y reflexiones de diversos actores, se fomenta una actitud crítica y reflexiva hacia el desarrollo académico y profesional en la enseñanza de lenguas.

ISBN 978-987-811-166-7



9 789878 111667