

2018

e-ISSN 2011-1177

REVISTA ELECTRÓNICA

Matices

EN LENGUAS EXTRANJERAS

Departamento de Lenguas Extranjeras,
Facultad de Ciencias Humanas,
Universidad Nacional de Colombia,
Sede Bogotá.



12

Directora y Editora



Véronique Bellanger, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá

Editor Invitado

M.Sc. Javier Hernando Reyes-Rincón

Comité Editorial

Véronique Bellanger, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá

Martha Isabel Camargo-Gil, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá

Rodolfo Suárez-Ortega, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá

Comité Científico

Ph.D. Alfonso Mejía Casas, Universidad Nacional de Colombia

Ph.D. Alison Gourvès-Hayward, Telecom Bretagne, Francia

Ph.D. Christian Ollivier, Université de La Réunion, Francia

Ph.D. Claudia Helena Lombana Giraldo, Universidad Nacional de Colombia

Ph.D. Doris Patricia Fagua Rincón, Universidad de Cartagena, Colombia

Ph.D. Emmanuelle Huver, Université François Rabelais - Tours, Francia

Ph.D. Enrique Sánchez-Albarracín, Université Lumière Lyon 2, Francia

Ph.D. Gernot Kamecke, Universidad Humboldt de Berlín, Alemania

Ph.D. Harold Andrés Castañeda-Peña, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Ph.D. Iván Padilla Chasing, Colombia

M.Sc. Javier Reyes-Rincón, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Ph.D. Jessica Payeras-Robles, Université du Québec à Montréal, Canadá

Ph.D. José Gregorio Parada-Ramirez, Universidad de Washburn, Estados Unidos

Ph.D. Louis-Jean Calvet, Université d'Aix-Marseille, Francia

Ph.D. María Emilia Montes-Rodríguez, Universidad Nacional de Colombia

Ph.D. Michael Kelly, University of Southampton, Reino Unido

M.Sc. Nancy Agray-Vargas, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Ph.D. Oussama Naouar, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Asistente Editorial

Ph.D. Paolo Torresan, Università Ca' Foscari di Venezia, Italia

Ph.D. Patrick Chardenet, Université de Franche Comté, Francia

Ph.D. Pierre Larrivée, Université de Caen - Normandie, Francia

Ph.D. Sébastien Lefèvre, Universidad Gaston Berger, Senegal

Ph.D. Reinhard Babel, Servicio Alemán de Intercambio Académico, DAAD, Colombia

Asistente Editorial

Camila Guzmán-Peñuela, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, Colombia

Correctores de estilo

M.Sc. Fabio Hugo Ortiz-Tovar, docente Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, Colombia

M.Sc. Paul Priolet, docente Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, Colombia

M.Sc. Véronique Bellanger, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, Colombia

Equipo de Edición

Cindy Manuela López-Contreras, estudiante auxiliar
Diego Alejandro Pedroza-Beltrán, profesional de apoyo
Nelson Camilo Jaimes-Quintero, estudiante auxiliar
Jesús David Suárez-Sosa, profesional de apoyo
Susana Caicedo-Fernández, estudiante auxiliar
Miguel Enrique Madrid-Vertel, colaborador
Jhon Fredy Guecha-Hernández, profesional de apoyo
David Santiago Garzón-Torres, estudiante auxiliar
Paula Ximena Aldana-Villamarín, colaboradora
Jairo Ferney Angarita-Ortiz, colaborador
Diego Alexander Gorrón-Gómez, pasante

Agradecimientos

Óscar A. Chacón-Gómez, coordinador de Revistas de la Facultad de Ciencias Humanas
Thomàs Baiget, director de la Revista *El Profesional de la Información*
y a todos nuestros evaluadores, por su valioso apoyo.

Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras
Departamento de Lenguas Extranjeras
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia
Carrera 30 No. 45-03. Edificio 229
Teléfono 3165000 ext. 16778
revlenex_fchbog@unal.edu.co
ISSN: 2011-1177

Editorial (ESP)

Cómo citar este artículo:

APA Reyes, J. (2018). Editorial. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 0(12).

MLA Reyes, Javier. "Editorial." *Matices en Lenguas Extranjeras* [En línea], 0.12 (2018): s. p. Web. 23 ene. 2020

CBE Reyes, J. 2018 ene 1. Editorial. *Matices en Lenguas Extranjeras*. [En línea] 0:12.

Al hacer una revisión de diversos estudios en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en los últimos años, es inevitable identificar un diálogo interdisciplinario que parece surgir de manera casi natural. Es claro que existe una dependencia innata entre la **historia** y la lingüística, en particular de la lingüística aplicada en el campo de la **pedagogía de las lenguas extranjeras**.

Por una parte, vale la pena subrayar la utilidad de los principios teóricos provistos por la historia para la comprensión de la evolución de la lingüística como ciencia. En los últimos años, el crecimiento de la lingüística, tanto en el número de investigadores como en el espectro del campo de investigación, ha provocado un aumento en el interés por parte de los lingüistas acerca del desarrollo de su propia disciplina. En este caso, se puede hablar de una historia de la lingüística, que demuestra “un signo de la madurez de la lingüística como disciplina académica” (Robins, 2001, p. viii).

Por otra parte, las dos ciencias han identificado problemáticas y objetos de estudio comunes. De esta relación surge, por ejemplo, la lingüística histórica, que tiene como objeto la descripción de las maneras en las que cambian o mantienen sus estructuras las lenguas durante un periodo determinado de tiempo.

Pero la relación entre historia y lingüística ha servido también para identificar problemáticas en el campo de la lingüística y de la lingüística aplicada en particular, especialmente para la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y adquisición de las lenguas extranjeras. Un ejemplo claro de esta relación es el surgimiento de la lingüística de corpus que ha contribuido como herramienta metodológica para la comprensión de los procesos evolutivos de las lenguas, para la identificación de nuevas perspectivas en el ámbito de la lingüística diacrónica y para el desarrollo de nuevos enfoques en la pedagogía de las lenguas extranjeras, especialmente, en la formación de futuros docentes de lenguas. (Biber, Conrad, & Reppen, 1998).

En esta relación, el concepto de **tecnología** emerge como un elemento integrador entre las dos disciplinas. Durante los últimos años han ocurrido cambios sustanciales en el desarrollo de la tecnología que han tenido efectos en los procesos de enseñanza, evaluación,

adquisición y pedagogía de las lenguas extranjeras, sobre todo en el campo de la formación de futuros docentes de lenguas extranjeras. Sin embargo, como lo afirma Chapelle (2003) mientras que la tecnología ha cambiado significativamente las prácticas profesionales, muchas de las preguntas relacionadas con la tecnología en los procesos pedagógicos siguen siendo las mismas. ¿Cómo se relacionan la tecnología y las prácticas educativas para mejorar los procesos de aprendizaje? ¿De qué manera la investigación en la adquisición de segundas lenguas puede tener un impacto en el diseño de modelos de aprendizaje basados en las tecnologías? ¿Cómo se puede evaluar el aprendizaje de las lenguas a través del uso de la tecnología?

Estos tres conceptos (historia, pedagogía y tecnología) se encuentran en el corazón del desarrollo temático del presente número de la Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras.

En el primer eje, el enfoque **histórico** se puede observar claramente en los artículos de Louis-Jean Calvet, de Hermógenes Perdiguero Villarreal y de Priy Bharti. El primer autor hace un recorrido por la política contemporánea de las lenguas romances y lo relaciona magistralmente con los intereses de la globalización a nivel cultural y económico. Calvet propone “una solución viable desde el punto de vista educativo con el fin de mejorar el futuro de la geopolítica lingüística romance.” Por su parte, Hermógenes Perdiguero Villarreal analiza documentos notariales pertenecientes a la comunidad hebrea de Livorno (Italia) del siglo XVII con el fin de identificar interferencias de otras lenguas en textos escritos en español. En este estudio se reúnen los elementos contextuales históricos -el éxodo de judíos españoles y portugueses-, con un caso específico de contacto de lenguas entre el español y el portugués. Para terminar, Priy Bharti hace una presentación del estado actual y de las perspectivas de la enseñanza y de la investigación en el campo del Español como Lengua Extranjera en el contexto de la India. Esta presentación se basa en una revisión histórica que abarca “desde los inicios, el desarrollo y la situación actual junto con el futuro del español.”

En el segundo eje, se abordan problemáticas relacionadas con la **pedagogía** de las lenguas extranjeras, específicamente en la formación de futuros docentes en este campo. El artículo de María Elena Llaven Nucamendi e Ismael Ignacio Chuc Piña se pregunta por el desarrollo de la autonomía y, especialmente, por la capacidad para ejercerla en el contexto de aprendizaje de un idioma en un programa de formación de profesores de inglés en una universidad pública mexicana. El artículo describe un proyecto de investigación que explora aspectos de la motivación del estudiante, los sentimientos de competencia y las relaciones personales en su contexto de aprendizaje de un idioma. Nuevamente, en el contexto de formación de futuros docentes de inglés, pero esta vez en una universidad colombiana, Jennifer Jaramillo Delgado y Erika Marcela Restrepo Bolívar demuestran que existe una relación entre la conciencia gramatical de los futuros docentes de inglés y su incidencia en la producción de textos académicos, “la investigación destaca la importancia de establecer estrategias útiles para el desarrollo de la conciencia gramatical en los futuros docentes, que contribuya a asumir con éxito la escritura académica.” Un último estudio en este eje demuestra que el manejo del discurso didáctico es uno de los aspectos

fundamentales en la formación de futuros profesores de francés en una universidad mexicana. Los autores, María Eugenia Olivos Pérez, Stéphanie Marie Brigitte Voisin y Carlos Alfredo Pazos Romero subrayan que el discurso didáctico “conlleva, no sólo el saber erudito necesario para legitimar la enseñanza, sino aspectos fundamentales como la construcción de relaciones interpersonales armónicas para el aprendizaje de la lengua y, en consecuencia, su motivación.”

En el tercer eje, relacionado con la **tecnología**, los artículos de Charles Elkabas y de Damien Le Gal intentan resolver algunas de las preguntas expuestas anteriormente. El primer trabajo destaca el impacto inevitable y profundo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), particularmente del uso de pantallas en el cerebro del lector y llama la atención acerca de sus implicaciones pedagógicas para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Por su parte, Le Gal, comprende el concepto de tecnología de una manera más amplia y se pregunta por las importaciones tecnológicas en la construcción actual del estado de la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en Colombia. El autor concluye que es importante cambiar las políticas actuales de una orientación privada a pública, de un enfoque “arriba-abajo” a “abajo-arriba” para implementar un abordaje del Inglés como Lengua Extranjera basado en el contexto local colombiano.

Esperamos que los lectores de este número de Matices en Lenguas Extranjeras puedan disfrutar los contenidos de los artículos y que estos estudios sigan abriendo nuevas dimensiones de investigación para el desarrollo de este campo en el que se encuentran la historia y la pedagogía de las lenguas extranjeras a través de un elemento integrador como la tecnología.

Javier Hernando Reyes-Rincón

Profesor Pontificia Universidad Javeriana Bogotá

Editor Invitado

Miembro del Comité Científico de la Revista Matices en Lenguas Extranjeras

Referencias

- Biber, D., Conrad, S., & Reppen, R. (1998). *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.
- Chapelle, C. A. (2003). *English language learning and technology: Lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology*. Amsterdam: Benjamins.
- Robins, R. H. (2001). *A short history of linguistics* (4. ed., [Nachdr.]). London: Longman.

Editorial (ENG)

How to cite this article:

APA Reyes, J. (2018). Editorial. *Matrices en Lenguas Extranjeras*, 0(12).

MLA Reyes, Javier. "Editorial." *Matrices en Lenguas Extranjeras* [En línea], 0.12 (2018): s. p. Web. 23 ene. 2020

CBE Reyes, J. 2018 ene 1. Editorial. *Matrices en Lenguas Extranjeras*. [En línea] 0:12.

A review of the studies in teaching and learning of foreign languages in recent years inevitably identifies an interdisciplinary dialog naturally arising. It is clear that there is an innate relationship between history and linguistics, in particular applied linguistics in the field of pedagogy of foreign languages.

First, history provides theoretical principles useful for understanding the evolution of linguistics as a science. In recent years, the growth of linguistics, both in the number of researchers and in the spectrum of the research field, has led to an increase in linguists' interest in the development of their own discipline, in this case, a history of linguistics, which shows "a sign of the maturity of linguistics as an academic discipline" (Robins, 2001, p. viii).

Second, the two sciences have identified common issues and objects of study. From this relationship emerges, for example, historical linguistics, which describes the ways in which languages change or maintain its structures over a period of time.

The relationship between history and linguistics also identifies problems in the field of linguistics and applied linguistics in particular, especially for the understanding of the teaching-learning and acquisition of foreign languages processes. A clear example of this relationship is the emergence of corpus linguistics as a methodological tool for understanding the evolutionary processes of languages, for the identification of new perspectives in the field of diachronic linguistics and for the development of new approaches in the pedagogy of foreign languages, especially in the training of future language teachers. (Biber, Conrad, & Reppen, 1998).

In this relationship, **technology** emerges as an integrating element between the two disciplines. The substantial changes in technology in recent years have affected the teaching, evaluation, acquisition and pedagogy of foreign languages, especially in the training of future foreign language teachers. However, as Chapelle (2003) states, while technology has significantly changed professional practices, many of the questions related to technology in pedagogical processes remain the same. How do technology and

educational practices relate to improve learning processes? How can research in second language acquisition have an impact on the design of technology-based learning models? How can language learning be evaluated through the use of technology?

These three, history, pedagogy and technology, are the focus of this issue of *Matices en Lenguas Extranjeras*.

The focus on history can be clearly seen in the articles by Louis-Jean Calvet, Hermogenes Perdiguero Villarreal and Priy Bharti. Calvet looks at the contemporary policy of Romance languages and masterfully relates it to the interests of globalization at a cultural and economic level. The author proposes "a viable solution from an educational point of view in order to improve the future of Romance linguistic geopolitics. Hermogenes Perdiguero Villarreal analyzes notary documents of the 17th-century Livorno (Italy) Hebrew community in order to identify interference from other languages in texts written in Spanish. The study brings together the historical contextual elements - the exodus of Spanish and Portuguese Jews - with a specific case of language contact between Spanish and Portuguese. Finally, Priy Bharti presents the current state and perspectives of teaching and research in the field of Spanish as a Foreign Language in the context of India. This presentation is a historical review of "the beginning, the development and the current and future situation of Spanish.

The focus on pedagogy in foreign languages specifically addresses the training of future teachers in this field. María Elena Llaven Nucamendi and Ismael Ignacio Chuc Piña look at autonomy in the context of learning a language in an English teacher training program at a Mexican public university. Their article describes a research project that explores aspects of student motivation, feelings of competence and personal relationships in the context of learning a language. Again, in the context of training future English teachers, but this time at a Colombian university, Jennifer Jaramillo Delgado and Erika Marcela Restrepo Bolívar demonstrate the relationship between the grammatical awareness of future English teachers and its impact on production of academic texts. "This research informs language teacher education and calls for action in order to enable future English teachers to develop grammatical awareness as part of their training in these programs to successfully attain academic writing." A final study in this focus on history demonstrates that the management of didactic discourse is one of the fundamental aspects in the training of future French teachers in a Mexican university. María Eugenia Olivos Pérez, Stéphanie Marie Brigitte Voisin and Carlos Alfredo Pazos Romero highlight that didactic discourse entails not only the scholarly knowledge necessary to legitimize teaching "but also some fundamental aspects such as the construction of interpersonal harmonic relations for the learning of the language and in consequence, motivation."

In the focus on technology, articles by Charles Elkabas and Damien Le Gal look at some questions outlined above. Elkabas highlights the inevitable and profound impact of Information and Communication Technologies (ICT), particularly the use of screens in the reader's brain and draws attention to the pedagogical implications for teaching and learning foreign languages. And Le Gal looks at technology more broadly and examines

technological input in the current construction of the state of teaching English as a foreign language in Colombia. The author concludes that it is important to change current policies from a private to public orientation, from a “top-down” to “bottom-up” approach, to implement an approach to English as a foreign language based on the Colombian local context.

We hope that readers of this issue of *Matices en Lenguas Extranjeras* enjoy the articles and that these studies continue to open new dimensions of research for the development of this field in which the history and pedagogy of foreign languages are linked through technology.

Javier Hernando Reyes-Rincón

Professor Pontificia Universidad Javeriana Bogotá

Invited Editor

Member of the Scientific Committee of *Matices en Lenguas Extranjeras*

References

- Biber, D., Conrad, S., & Reppen, R. (1998). *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.
- Chapelle, C. A. (2003). *English language learning and technology: Lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology*. Amsterdam: Benjamins.
- Robins, R. H. (2001). *A short history of linguistics* (4. ed., [Nachdr.]). London: Longman.

Pour une géopolitique des langues romanes¹

Por una geopolítica de las lenguas romances

For the Geopolitics of Romance Languages

Louis-Jean Calvet

louis-jean.calvet@wanadoo.fr

Linguiste, Ph.D. en Sociolinguistique

Professeur émérite

Université d'Aix-Marseille, Marseille, France.

Recibido: 7 de febrero de 2019

Aprobado: 29 de septiembre de 2019

Résumé

Cet article présente un parcours historique rapide de la politique contemporaine des langues romanes et son rapport avec les autres ensembles linguistiques (Xphonies). À travers une analogie avec la théorie des jeux établie autour des différents organismes et institutions propres à chaque région, il est possible de constater l'influence des intérêts de mondialisation au niveau culturel et surtout économique; le discours Politiquement-correct cerne les initiatives pour une intercompréhension entre l'hispanophonie, la francophonie et la lusophonie. Une solution au niveau éducatif reste pourtant envisageable afin d'améliorer l'avenir linguistique de cette géopolitique romane.

Mots-clés: *géopolitique, langues romanes, théorie des jeux, intercompréhension*

Resumen

Este artículo de reflexión nos propone un breve recorrido histórico de la política contemporánea de las lenguas romances y su relación con los demás conjuntos lingüísticos (Xfonías). A través de una analogía con la teoría de juegos establecida alrededor de los diferentes organismos e instituciones propias de cada región, se evidencia la influencia de los intereses de la globalización a nivel cultural y, sobre todo, económico; el discurso de lo políticamente correcto limita las iniciativas para una intercomprensión entre la hispanofonía, la francofonía y la lusofonía. Sin embargo, existe una solución viable desde el punto de vista educativo con el fin de mejorar el futuro de la geopolítica lingüística romance.

¹ Adaptation de la conférence "Pour une géopolitique des langues romanes" donnée au XVIIème SEDIFRALE - Congrès de l'Amérique Latine et des Caraïbes, Bogota, juin 2018.

Palabras claves: geopolítica, lenguas romances, teoría de juegos, intercomprensión

Abstract

This reflection article proposes a brief historical overview of the contemporary politics regarding romance languages and their relations with other languages (Xphonies). An analogy with game theory regarding multiple organisms and institutions proper to each space demonstrates how influential cultural and economic globalization interests can be in languages' development; politically correct discourses confine every initiative aiming to promote an inter-comprehension between the Hispanophony, Francophony and Lusophony. Nevertheless, a proposal is still feasible in education to improve the future of romance languages geopolitics.

Keywords: language politics, Romance Languages, game theory, language inter-comprehension

Cómo citar este artículo:

APA Calvet, L. (2018). Por una geopolítica de las lenguas romances. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 0(12). DOI: [10.15446/male.n12.82871](https://doi.org/10.15446/male.n12.82871)

MLA Calvet, Louis-Jean. "Por una geopolítica de las lenguas romances." *Matices en Lenguas Extranjeras* [En línea], 0.12 (2018): s. p. Web. 16 ene. 2020

CBE Calvet, L. 2018 ene 1. Por una geopolítica de las lenguas romances. *Matices en Lenguas Extranjeras*. [En línea] 0:12

Je voudrais tout d'abord partir d'une constatation simple : nous sommes dans un continent où dominant les langues romanes. Vu de loin, d'Europe par exemple, cela peut paraître paradoxal, mais vous allez voir qu'il s'agit d'une réalité indiscutable.

Commençons par la situation mondiale de ces langues, avec quelques piqures de rappel. Et tout d'abord, combien de gens dans le monde parlent une langue romane **comme langue première** ? Dans le Tableau 1, les chiffres que donne le site *Ethnologue* (Eberhard, Simons and Fenning, 2019) montrent que nous arrivons à un total de 766 millions de locuteurs.

Tableau 1
Nombre de locuteurs première langue selon Ethnologue

Langue	Nombre de locuteurs (en millions)
Catalan	4
Espagnol	398
Français	75
Italien	63
Portugais	203
Roumain	23

De Eberhard, Simmons and Fenning (2019).

Une autre façon d'évaluer le poids, ou l'importance, des langues, est de prendre en compte le facteur de leurs fonctions. Ainsi, nous voyons dans le Tableau 2 que l'espagnol est officiel dans 21 pays, le français dans 36, etc., ce qui nous mène à un total de 70 pays ayant une langue romane comme langue officielle ou nationale.

Tableau 2
Pays où l'espagnol, le français, l'italien, le portugais et le roumain sont langue officielle.

Langue officiel	Nombre de pays
Espagnol	21
Français	36
Italien	3
Portugais	8
Roumain	2

De National Encyclopédie Wikipedia (cité dans Leclerc, 2017).

70 pays, c'est-à-dire plus du tiers des pays membres de l'ONU. La Figure 1 montre la carte des langues officielles dans le monde, sur laquelle on voit de grosses taches, roses pour l'anglais, jaune pour l'arabe, verte pour le chinois, orange pour l'espagnol, etc., mais, à part pour l'Inde, la carte ne tient pas compte des co-officialités.

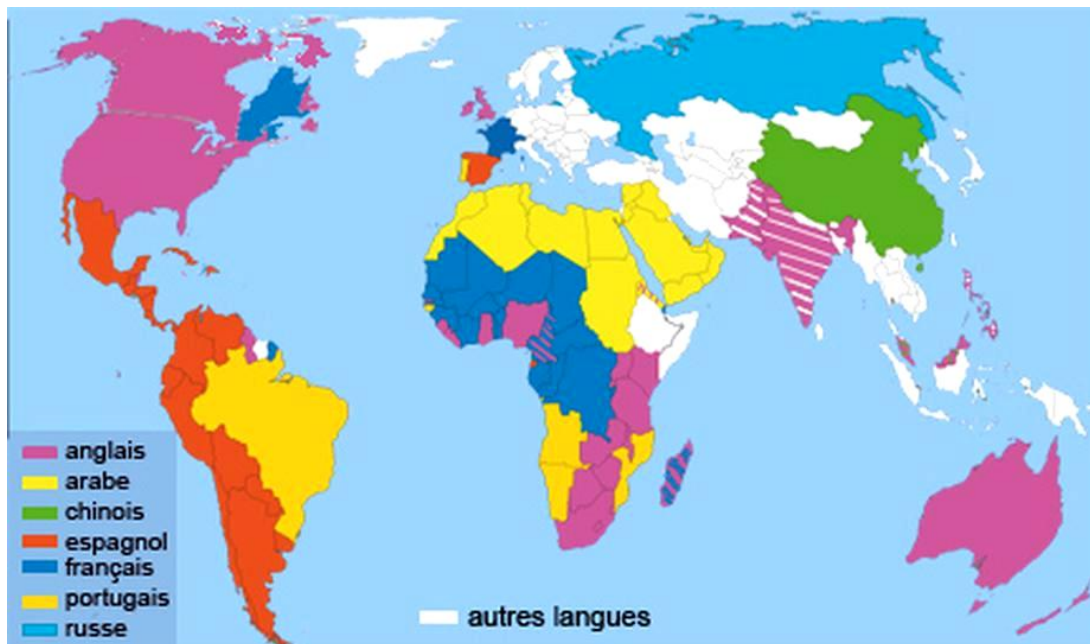


Figure 1. Langues ayant un statut de langue officielle.

Prise de Rapport 2006-2007 Français dans le monde (Organisation Internationale de la Francophonie, cité et adapté dans RFI, 2007). Consulté sur http://www1.rfi.fr/actufr/articles/111/article_79172.asp

Cette autre carte dans la Figure 2 en tient compte pour le Canada, et nous voyons que ces langues issues de l'Europe, voire du bassin méditerranéen, sont présentes en Europe, dans toute l'Amérique et dans les Caraïbes, ainsi qu'en Afrique.

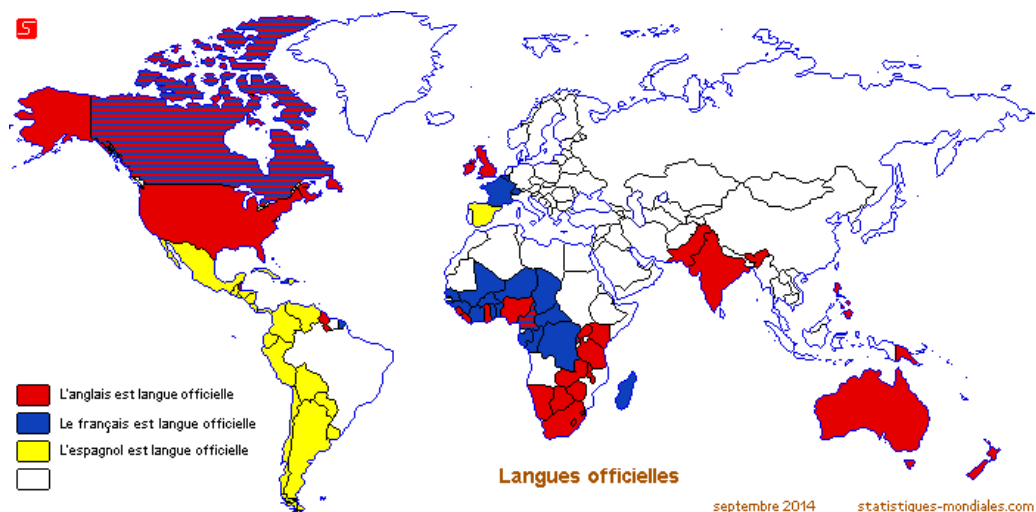


Figure 2. Langues officielles dans le monde.

Prise de Statistiques mondiales (2014). Consulté sur <http://www.statistiques-mondiales.com>

Ajoutons que l'espagnol est parlé par 17 % des 325 millions d'habitants des USA. Et, pour finir ces rapides piqûres de rappel, voici le Tableau 3 nous montrant les vingt premières langues du baromètre Calvet, parmi lesquelles on trouve six langues romanes.

Tableau 3
Premières langues du baromètre Calvet

1. Anglais	11. Mandarin
2. Français	12. Polonais
3. Espagnol	13. Tchèque
4. Allemand	14. Croate
5. Russe	15. Roumain
6. Italien	16. Serbe
7. Portugais	17. Hongrois
8. Japonais	18. Coréen
9. Néerlandais	19. Norvégien
10. Suédois	20. Danois

De Baromètre Calvet des langues du monde (2017). Consulté sur <http://www.wikilf.culture.fr/barometre2017/index.php>

Ce baromètre utilise onze facteurs et nous allons y en ajouter un douzième, les langues enseignées comme langues étrangères dans les universités. Le Tableau 4 nous indique la situation mondiale (elle peut changer selon les continents, par exemple le chinois et le japonais montent beaucoup en Australie) (Calvet & Calvet, 2016). On voit que l'anglais est enseigné dans 97 % des universités du monde, **sans compter celles des pays anglophones**, que le français est enseigné dans 74,9 % des universités, **sans compter celles des pays francophones**, etc.

Tableau 4
Langues « étrangères » enseignées / % d'universités

1. Anglais	97 %	7. Chinois	37,8 %
2. Français	74,9 %	8. Japonais	34,9 %
3. Allemand	62 %	9. Arabe	28,7 %
4. Espagnol	50,8 %	10. Portugais	23,6 %
5. Italien	40,8 %	11. Coréen	14,6 %
6. Russe	38,6 %	12. Turc	12,4 %

De « Les langues romanes dans les universités », Louis-Jean Calvet (2016). Consulté sur <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2016-2-page-52.htm>

En outre, la Figure 3 une représentation plus parlante des mêmes pourcentages.

concernent alors différents décideurs ou différents actants qui peuvent être considérés comme des « joueurs » au sens que nous allons préciser. Reprenons les deux types de jeux comme mentionné dans Calvet (2002):

Dans toutes les situations (politiques, diplomatiques, militaires...) dans lesquelles les « joueurs » ont des intérêts différents, il nous faut considérer deux facteurs, la coopération et la lutte, qui vont se conjuguer pour donner, selon que leurs intérêts convergent ou divergent, des jeux de coopération, de lutte ou de coopération et de lutte. Dans les jeux de coopération les joueurs ont des intérêts convergents face à un adversaire unique, ils peuvent adopter une stratégie commune menant à un but commun. Dans les jeux de lutte, au contraire, les joueurs n'ont aucun intérêt convergent, aucun but commun et se trouvent engagés dans des duels. Dans les jeux de lutte et de coopération, enfin, les joueurs ont à la fois des intérêts convergents et divergents.

Dans de telles situations, le joueur doit se construire un modèle représentant la situation réelle, prenant en compte les possibilités qui lui sont offertes ainsi que celles qui sont offertes aux autres joueurs. Dans ce modèle, il lui faudra intégrer les conséquences des décisions qu'il prendra et de celles que prendront les autres joueurs. Pour ce faire, il devra considérer quelles peuvent être ses préférences, celles des autres, et s'il existe des alliances possibles, c'est-à-dire des convergences de préférences qui pourraient faire passer des intérêts individuels des joueurs à un intérêt collectif. Ajoutons à ces considérations une autre distinction entre les jeux à somme nulle et les jeux à somme positive. Dans le premier cas, ce que l'un des joueurs gagne est égal à ce que perdent les autres, les gains de l'un des joueurs sont équivalents aux pertes de l'autre. C'est par exemple le cas d'une partie de poker. Dans le second cas, tout le monde gagne, mais ne peut pas gagner la même chose.

Revenons maintenant aux politiques linguistiques, dont l'analogie avec la théorie de jeux nous offre un point de vue assez valable :

Si nous considérons métaphoriquement les langues (c'est-à-dire l'ensemble de leurs locuteurs) ou les ensembles linguistiques (Francophonie, Anglophonie, etc.) comme des « joueurs », nous pouvons alors analyser leurs rapports comme un jeu, le problème étant de savoir sur quels points il peut y avoir coopération et sur quels points il risque d'y avoir duel. Nous pouvons par exemple analyser les problèmes linguistiques de l'Europe en cherchant les intérêts de chacune des langues, les possibilités offertes et les conséquences possibles des différents choix. (Calvet, 2007).

C'est à peu près la situation dans laquelle se trouveraient certains ensembles linguistiques s'ils décidaient de passer des alliances.

Pour revenir une dernière fois sur la théorie des jeux, quand un joueur a choisi une stratégie, on peut lui associer un certain nombre de résultats attendus en fonction des

stratégies dont disposent les autres joueurs. Mais si cette stratégie passe par une coopération avec ces autres joueurs, ou avec une partie d'entre eux, il lui faut alors associer à la stratégie commune des buts qui ne sont pas nécessairement les mêmes pour tous et qui peuvent parfois relever de compromis. Considérons un exemple hypothétique à ce propos (Calvet, 2007) :

[...] Et si nous considérons que la politique linguistique ne doit pas être un jeu à somme nulle, il est possible d'imaginer que chacun des joueurs retire un bénéfice d'une telle coopération à condition que les joueurs n'aient pas le même but mais des buts compatibles. Aucune coopération ne serait par exemple possible entre la francophonie et l'hispanophonie si chacun de ces deux ensembles voulaient que sa langue soit la seconde langue internationale après l'anglais.

Cette approche implique donc que, parallèlement à une analyse concrète de la situation des langues, ce que j'ai commencé à faire plus haut, nous établissions un inventaire des attentes, des revendications, des espérances des différentes langues ou des différents ensembles linguistiques, une liste des problèmes internes et externes qu'elles rencontrent, afin de cerner les éventuelles concertations et actions communes entre tout ou partie des joueurs considérés.

J'ai proposé, pour les ensembles linguistiques organisés, l'appellation de *Xphonies*. Et la question que je voudrais maintenant aborder est celle d'éventuelles alliances entre ces *Xphonies*. Cette idée n'est pas nouvelle : il en est quelques préfigurations que nous allons rapidement évoquer.

La première, pour ce qui concerne l'ensemble des langues romanes, vit le jour en 1954 : l'Union Latine. Il s'agissait d'un projet d'alliance pour la diffusion des langues (nationales) d'origine latine, c'est à dire l'espagnol, le français, l'italien, le portugais et le roumain. Sans grand succès dans les premières années, l'entreprise fut relancée au début des années 80 par un diplomate français, Philippe Rossillon, qui y investit son énergie et ses moyens financiers privés. L'Union Latine s'est essentiellement consacrée à la terminologie, elle a arrêté son action en 2012, mais certains veulent la relancer, et elle constitue un exemple sur lequel méditer. Cette structure, qui ne se préoccupait que peu de politique linguistique (la terminologie n'est qu'une minuscule parcelle de la politique linguistique), pourrait en effet être « réveillée » et utilisée pour des projets nouveaux. Les trente-cinq États membres de cette Union ont signé le 7 avril 1997 à Lisbonne une déclaration (Conseil de l'Europe, 1997) soulignant le danger d'un appauvrissement culturel de l'humanité constitué par l'uniformisation linguistique du monde, et ses préoccupations étaient très clairement de faire contrepoids à l'anglicisation galopante du monde.

Mais c'est à la fin du XX^e siècle et au début du XXI^e que les choses vont prendre un autre tour. Jusqu'ici, et depuis trente siècles, les langues de grande diffusion n'avaient guère joué qu'un rôle régional : de l'akkadien en Mésopotamie au français en Europe en

passant par la koinè grecque, le latin ou la *lingua franca*, certaines parties du monde avaient connu des langues véhiculaires limitées à la fois régionalement et fonctionnellement (elles étaient selon les cas utilisées par les commerçants, les nobles, les scientifiques, les diplomates...). Et personne à ces différentes époques ne s'était opposé à ces langues. La situation est aujourd'hui différente pour au moins deux raisons : l'émergence de plus en plus forte des nationalismes et la peur de plus en plus nette que suscite la mondialisation. L'anglais n'est plus seulement considéré comme une langue impériale, il est confusément perçu comme la traduction linguistique d'un ordre mondial que l'on critique de différents points de vue, pour différentes raisons et à travers différentes manifestations : les OGM, l'OMC, le FMI, etc.

Mais les oppositions à ces diverses manifestations de la mondialisation étaient essentiellement le fait de groupes du « centre », autoproclamés défenseurs de la périphérie, et il y a peut-être là un grand malentendu. En effet, pendant que les nantis du centre protestent contre le maïs transgénique par exemple, on meurt de faim à la périphérie, et les pays du tiers monde voient peut-être dans les OGM une solution à leurs problèmes. Il en va de même pour les langues. La Francophonie, sous l'impulsion de la France et du Québec, s'est mobilisée pour la défense du français en enrôlant sous cette bannière des pays africains sans prendre en compte leurs problèmes linguistiques propres. Ce n'est que récemment qu'elle a avancé un thème nouveau, celui de la nécessaire diversité que l'anglais menacerait, retrouvant dans le domaine linguistique un combat mené quelques années avant pour l'exception culturelle.

C'est dans ce contexte qu'est née l'idée d'alliances entre Xphonies, et que la Francophonie (l'OIF) s'est tournée vers deux autres grands ensembles linguistiques, l'hispanophonie et la lusophonie. Elle a ainsi suscité en 2001 la tenue de plusieurs rencontres, consacrée à « trois espaces linguistiques » (francophonie, hispanophonie, lusophonie) (Actes du Colloque 'Trois espaces linguistiques face aux défis de la mondialisation', 2001), avec chaque fois l'accent mis sur la « diversité », et nous allons voir que cette distinction entre centre et périphérie y a joué un certain rôle.

Quels sont ses partenaires ? Tout d'abord une structure un peu particulière dans la mesure où elle n'est pas uniquement hispanophone, l'Organisation des États Ibéro-américains (OEI), dont le siège est à Madrid, avec des succursales à Bogota, Buenos Aires, Lima, Mexico et San Salvador. Vingt-trois pays en sont membres : Argentine, Bolivie, Brésil, Colombie, Costa Rica, Cuba, Chili, République Dominicaine, Equateur, Espagne, Guatemala, Guinée équatoriale, Honduras, Mexico, Nicaragua, Panama, Paraguay, Pérou, Portugal, Puerto Rico, Salvador, Uruguay, Venezuela. L'OEI a connu depuis sa création une évolution importante. Fondée en 1949 à Madrid, lors du 1^{er} Congrès ibéroaméricain de l'éducation, elle a d'abord une fonction limitée dont rend compte son nom d'alors : « Oficina de Educación Iberoamericana », bureau d'éducation ibéroaméricain. En 1985, au congrès de Bogota, ce « bureau » change de nom pour devenir « Organización de los Estados Iberoamericanos » avec en sous-titre une précision supplémentaire : « pour l'éducation, la science et la culture », ce qui l'apparente à une sorte d'Unesco hispano/lusophone. Puis, en 1991 l'OEI décide d'organiser chaque année un Sommet des

chefs d'États (la « Cumbre »), préparé par une réunion des ministres de l'éducation. Réunie tous les quatre ans, l'assemblée générale de l'OEI est son instance législative qui établit sa politique, approuve son plan d'activité et ses programmes, et élit son secrétaire général. L'OEI a donc aujourd'hui une structure assez semblable à celle de la Francophonie, mais qui présente la particularité d'être bilingue : à côté des vingt-et-un pays membres hispanophones on trouve deux autres pays, lusophones, l'un ibérique, le Portugal, l'autre américain, le Brésil.

La Lusophonie quant à elle s'est organisée dans la communauté des pays de langue portugaise (CPLP), créée le 17 juillet 1996 lors de la première conférence des chefs d'États et de Gouvernements des pays suivants : Angola, Brésil, Cap-Vert, Guinée-Bissau, Mozambique, Portugal, Sao Tome e Principe. Cette jeune organisation, dont le siège est à Lisbonne, a une structure qui semble directement inspirée de celle de la Francophonie et ses statuts précisent dans l'article trois que les pays membres entretiennent une coopération économique, sociale, culturelle, juridique, et œuvrent à la promotion et à la diffusion de la langue portugaise dans le monde. Il faut y ajouter l'Institut International de la Langue Portugaise (IILP) qui siège à Praia (Cap-Vert) dont la création est trop récente pour que l'on puisse évaluer sa production. Ses objectifs fondamentaux sont « la promotion, la défense, l'enrichissement et la diffusion de la langue portugaise comme véhicule de culture, d'éducation, d'information et d'accès aux connaissances scientifiques et technologiques ».

Pendant deux ou trois ans, deux commissions ont travaillé sur ce projet des trois espaces, l'une portant sur les nouvelles technologies et l'autre sur les politiques linguistiques, et je présidais cette dernière. Nous y avons beaucoup insisté sur le fait que, dans chacune des Xphonies concernées, il fallait distinguer entre une diversité horizontale et une diversité verticale. Une diversité horizontale entre les trois langues dominantes : espagnol, français, anglais. Et, dans chacune des Xphonies, une diversité verticale entre la langue qui la définissait et les autres langues. Par exemple, dans la francophonie, les rapports entre le français et les langues africaines ou les langues régionales. Dans l'hispanophonie, les rapports entre le castillan, les langues indiennes d'Amérique, le basque, le catalan, etc. Et nous disions que, si ces langues périphériques n'étaient pas prises en compte, nous risquions d'aller vers une sorte de partage du monde, un Yalta linguistique, pour assurer le statut de ces trois langues face à l'anglais.

Nous avons donc proposé à la fois des projets de politique linguistiques concernant ces trois langues, et d'autres concernant les rapports entre chacune de ces langues et leurs langues « partenaires ». Nous n'avons pas été suivis par les États pour ce second point, peut-être à cause de la francophonie qui s'intéressait plus à la défense du français qu'à celles des langues de son espace.

Contrairement à la Francophonie, l'Hispanophonie n'a pas à se préoccuper de la diffusion de sa langue dans les pays hispanophones. Effectivement, la plupart des pays ayant l'espagnol comme langue officielle sont hispanophones (contrairement aux pays africains « francophones » ou « anglophones »). Le *1998 Britannica Book of the Year*

(Calhoun, 1998) donnait les pourcentages suivants de citoyens parlant la langue officielle de leur pays :

- anglais 27 %
- espagnol 94,6 %
- français 34,6 %

L'espagnol n'est donc pas menacé dans les pays de l'Hispanophonie, et le problème de la défense ou de la promotion de cette langue dans le monde n'est pas à l'ordre du jour. D'ailleurs, jusqu'à présent, l'Espagne s'est beaucoup plus préoccupée de son expansion économique dans les pays hispanophones que de la diffusion de sa langue, qui n'a pas besoin d'y être diffusée. Elle profite surtout de cet espace pour s'y répandre économiquement : elle est le premier investisseur en Argentine, *Telefónica* s'est installé à Miami et a racheté le portail Lycos, la compagnie pétrolière Repsol a racheté la compagnie argentine YPF, la banque de Bilbao et Viscaye a pris le contrôle de la plus grosse banque mexicaine, etc. En outre, l'Espagne n'est pas le premier pays hispanophone : avec ses quelques quarante millions d'habitants, elle vient après le Mexique (80 millions) et pourrait être dépassée par la Colombie et l'Argentine (respectivement environ 34 et 33 millions) voire même par les USA où il y a aujourd'hui près de 23 millions d'hispanophones.

Et la situation du portugais dans la lusophonie est comparable à celle de l'espagnol dans l'hispanophonie : le nombre de lusophones portugais est près de 17 fois moindre que celui des lusophones brésiliens.

Conclusion

Quel avenir pourrait donc avoir une coopération entre les Xphonies romanes ? Et quel est l'avenir linguistique du monde ? Pour tenter de répondre à ces questions, il faut que nous sachions à quelle échéance nous réfléchissons. Il est, bien sûr, impossible de savoir ce que sera la situation dans mille ans. Comme le disait Woody Allen « il est très difficile de prévoir, surtout quand il s'agit de l'avenir ». Tout au plus pouvons-nous supposer qu'aucune de nos langues actuelles ne sera alors compréhensible par les terriens, s'il en reste. Est-il raisonnable de penser que la situation sera dans dix ans la même qu'aujourd'hui ? Sans doute paraîtra-t-elle semblable à ceux qui la vivent sans l'analyser. Pourtant, tous les indicateurs que nous avons ci-dessous évoqués nous laissent à penser que les choses auront évolué : beaucoup de langues en moins, beaucoup de locuteurs en plus pour certaines langues et, peut-être, des modifications significatives du statut de certaines langues. Entre ces deux échéances, dix ans, mille ans, où se trouve la nôtre ?

Si notre propos est d'utiliser les réflexions de la politologie linguistique pour servir de fondement à des politiques linguistiques concrètes, il nous faut considérer à la fois quel est le temps de la politique et ce que j'appellerai le temps de la linguistique ou le temps des langues. Les hommes politiques réfléchissent le plus souvent à très court terme : leur horizon est uniquement constitué par l'élection suivante, par le moment où ils brigueront à

nouveau, et avec succès espèrent-ils, les suffrages des électeurs. Leurs choix sont alors guidés par le souci de la rentabilité immédiate, quand ce n'est pas par le seul souci de la visibilité ou de l'effet d'annonce. Or l'action sur les langues et sur les situations linguistiques a rarement des retombées immédiates : pour une intervention aux résultats rapidement visibles, comme celle de la « révolution linguistique » turque, il en est beaucoup plus qui ne se mesurent que des dizaines d'années plus tard. Il est donc plus facile d'amener les hommes politiques à des interventions linguistiques symboliques (le plus souvent sous la forme d'affirmations qui ne coûtent rien mais ne changent pas grande chose à la situation : il suffit d'adapter à une réalité quelconque des éléments du discours PLC (**politico-linguistiquement correct**) qu'à des actions à moyen ou long terme.

Mais, en supposant que certains d'entre eux soient aussi soucieux de l'avenir que de leur réélection, cet avenir n'est jamais très lointain : pour justifier une politique il faut que ses effets soient, sinon palpables, du moins imaginables ; il faut que le citoyen puisse penser que, s'il n'en profite pas, au moins ses enfants, voire ses petits-enfants, en profiteront. La politique, dit-on, est l'art de rendre possible ce qui est souhaitable, mais ce souhaitable ne peut pas être trop lointain, trop abstrait.

Alors voici quelques idées, quelques projets, que nous pourrions avancer. Il serait possible de définir d'abord des politiques linguistiques dans le cadre de chacun des pays de langue romane, puis de définir des politiques linguistiques des langues romanes à l'échelle mondiale, face à d'autres Xphonies. Pour prendre un exemple simple, nous pourrions agir sur la liste des langues officielles des institutions internationales, en proposant d'y ajouter le portugais, mais aussi l'allemand ou le hindi, ou le swahili.

Mais prenons un exemple qui nous concerne directement : La situation du français en Amérique. En Amérique latine et centrale, l'anglais est incontournable et le français ne peut être que la seconde langue enseignée. Mais il peut se trouver en concurrence avec l'espagnol au Brésil, ou le portugais en Argentine, etc. Pourquoi dès lors ne pas proposer l'introduction d'un module fondé sur l'intercompréhension ? : Les élèves auraient pendant un an un enseignement portant, à partir d'un minimum de latin, sur les différentes langues, français, espagnol, italien au Brésil, italien, français, portugais en Colombie, etc. Et, ensuite, ils pourraient choisir l'une de ces langues en ayant quelques connaissances des autres.

Un autre exemple, très différent, concerne ce que j'ai appelé la diversité verticale et prend en compte un pays officiellement francophone et un autre lusophone, Haïti d'une part et le Cap-Vert d'autre part. Ces deux pays ont un profil sociolinguistique comparable : une langue officielle (français, portugais) peu parlée en L1 et un créole que tout le monde parle. Or, le créole haïtien est langue co-officielle et les Cap-Verdiens veulent promouvoir leur créole à cette fonction. Dès lors, ils pourraient aller voir ce qu'ont fait les Haïtiens, évaluer leur politique et éventuellement s'en inspirer. Il y aurait là une coopération romane, si je puis dire ; en outre une coopération Sud-Sud, qui ne prendrait pas en compte seulement la défense des langues dominantes, mais aussi la promotion des langues du peuple.

Je n'ai fait qu'effleurer avec quelques exemples ce que pourrait être une géopolitique des langues romanes et des politiques linguistiques entre ces espaces, ces Xphonies. Pour approfondir davantage à ce propos, vous pourrez consulter « Géopolitique de la langue française » (Giblin, 2007) et « Langues romanes : un milliard de locuteurs (Éditions CNRS, 2016).

Références

Blanche-Benveniste, C., & Valli, A. (1997). L'intercompréhension : le cas des langues romanes [numéro thématique]. *Le français dans le monde*, Janvier.

Calhoun, D. (1998). *Britannica book of the year*. Encyclopaedia Britannica.

[ISBN: 9780852296752](#)

Calvet, L.-J. (2002). *Le marché aux langues : essai de politologie linguistique sur la mondialisation*. Paris: Plon.

[ISBN: 2259196604](#)

Calvet, L.-J. (2007). Approche sociolinguistique de l'avenir du français dans le monde. *Hérodote*, 126(3), 153.

<https://www.cairn.info/revue-herodote-2007-3-page-153.htm>

[DOI: 10.3917/her.126.0153](#)

[ResearchGate](#)

Calvet, L.-J., & Calvet, A. (2016). Les langues romanes dans les universités. *Hermes, La Revue*, 2(75), 52-59.

<https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2016-2-page-52.htm>

Conseil de l'Europe. (1997). *Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la Région Européenne*. Unesco, Lisbonne.

<https://www.coe.int/fr/web/conventions/search-on-treaties/-/conventions/treaty/165>

Dabène, L. (2003). De Galatea à Galanet. *Lidil*(28), 23-29.

[DOI: 10.4000/lidil.1573](https://doi.org/10.4000/lidil.1573)

Eberhard, D., Simons, G., & Fennig, C. (Éds.). (2019). *Ethnologue* (éd. 22). Dallas, Texas: SIL International.

<https://www.ethnologue.com/ethnblog/gary-simons/welcome-22nd-edition>

[ResearchGate](#)

Éditions CNRS. (2016). Langues romanes : un milliard de locuteurs [numéro thématique]. *Hermès*, 75.

<https://www.cnrseditions.fr/catalogue/revues/hermes-75-langues-romanes-un-milliard-de-locuteurs/>

[ISBN: 9782271093349](#)

Giblin, B. (2007). Géopolitique de la langue française. *Hérodote*, 126(3), 3.

<https://www.herodote.org/spip.php?rubrique38>

[DOI: 10.3917/her.126.0003](https://doi.org/10.3917/her.126.0003)

[ResearchGate](#)

Hoyos, G., Calvet, L.-J., Sauvé, P., & García Canclini, N. (2001). Actes du Colloque ‘Trois espaces linguistiques face aux défis de la mondialisation’. Paris.

http://www.mondialisations.org/medias/pdf/Actes3EL_1_P1.pdf

Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). (2001). Déclaration et plan d’action de Cotonou. IIIe conférence ministérielle de la francophonie sur la culture, 14-15 juin 2001, Cotonou, Bénin.

http://mediatheque.francophonie.org/IMG/pdf/Conf_minis_Culture_Cotonou.pdf

Inventarios de bienes del siglo XVII en la comunidad hebrea de ¹Livorno (Italia): nivelación entre español y portugués*

Goods Inventories from the 17th Century in the Hebraic Community of Livorno (Italy): Levelling between Spanish and Portuguese

Hermógenes Perdiguer-Villarreal

hermo@ubu.es

Profesor universitario

Universidad de Burgos, Burgos, España

Recibido: 30 de enero de 2018

Aprobado: 19 de diciembre de 2018

Resumen

En este estudio se analizan documentos notariales pertenecientes a la comunidad sefardita de Livorno (Italia) del siglo XVII, formados por testamentos e inventarios de bienes principalmente, que muestran interferencias de otras lenguas en textos escritos en español. Tras mostrar las circunstancias del éxodo de judíos españoles y portugueses, se revisan los estudios llevados a cabo sobre el contacto del español y el portugués, y los principios del contacto de lenguas. Se dedica especial atención al análisis de la presencia de elementos del portugués en el testamento de una mujer, viuda de un sefardita portugués para observar el proceso de nivelación lingüística en tales documentos.

Palabras clave: *Protocolos notariales, sefardita, contacto de lenguas, siglo XVII*

Abstract

This study analyses notarial protocols of the Sephardim community of Livorno (Italy) in the 17th century. The documents mainly include wills and goods inventories that show interferences from other languages in the texts written in Spanish. After considering the circumstances for the exodus of Spanish and Portuguese Jews, this study reviews the works on the contact between the Spanish and the Portuguese, and the beginning of language contact. Special attention is paid to the analysis of the presence of Portuguese elements in

1

* Para la realización de este trabajo se ha contado con la financiación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España al proyecto con número de referencia PGC2018-097553-B-100.

the will of a woman, who was the widow of a Portuguese Sephardite, to observe the process of linguistic levelling.

Keywords: *Notarial protocols, Sephardim, language contact, 17th century*

Cómo citar este artículo:

APA Perdiguero-Villarreal, Hermógenes. (2018). Inventarios de bienes del siglo XVII en la comunidad hebrea de Livorno (Italia): Nivelación entre español y portugués. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 0(12).

[DOI: 10.15446/male.n12.70317](https://doi.org/10.15446/male.n12.70317)

MLA Perdiguero Villarreal, Hermógenes. "Inventarios de bienes del siglo XVII en la comunidad hebrea de Livorno (Italia): Nivelación entre español y portugués." *Matices en Lenguas Extranjeras* [En línea], 0.12 (2018): s. p. Web. 16 ene. 2020

CBE Perdiguero Villarreal, H. 2018 ene 1. Inventarios de bienes del siglo XVII en la comunidad hebrea de Livorno (Italia): Nivelación entre español y portugués. *Matices en Lenguas Extranjeras*. [En línea] 0:12

El equipo de investigación interuniversitario del que forma parte el autor de este artículo se ocupa, desde hace varios años, de la búsqueda, selección, transcripción y estudio de documentos notariales del siglo XVII. El investigador principal del Corpus Léxico de Inventarios (CorLexIn) es el profesor Morala, de la Universidad de León. También hay integrantes de las universidades de León, Burgos y Oviedo. El objetivo fundamental del estudio de estas fuentes es registrar voces de la vida cotidiana, acepciones y variantes formales de vocablos que no siempre están documentadas, con el fin de que esta documentación complemente la información extraída, sobre todo, de fuentes literarias o lexicográficas. La selección documental realizada en archivos históricos y notariales de diferentes lugares de España y de América Latina ha sido hasta ahora provechosa, ya que está proporcionando, a partir de una muestra representativa del ámbito hispanohablante, datos de interés para la historia de la lengua española que posibilitan estudios gráficos, morfológicos, léxicos y diatópicos, entre otros. Los trabajos son llevados a cabo por los miembros de este equipo de investigación y pueden consultarse en <http://corlexin.unileon.es/>. Como resultado, se ha logrado un corpus nutrido, puesto a disposición de los responsables de elaborar el diccionario histórico quienes facilitan su consulta a través de su página (www.frl.es) a los interesados por este ámbito lingüístico en <http://web.frl.es/CORLEXIN.html>.

En esta ocasión, el estudio se basa en unos protocolos elaborados por sefardíes, es decir, por judíos españoles y portugueses en el exilio. Varias circunstancias atrajeron el interés por estos documentos conservados fuera del ámbito territorial hispánico. Quien los dio a conocer destacó su interés lingüístico fue el profesor Manuel Ariza en el Congreso de Historia de la Lengua celebrado en Cádiz en el 2012. En dicho congreso, presentó un breve estudio de los documentos del siglo XVII —procedentes de la comunidad judía de Pisa que

habían servido de base para la tesina de la profesora Giulia Falchi en el 2008— en el que analizaba algunas voces del italiano, del judeoespañol y del hebreo presentes en los documentos (Ariza, 2015, p. 1731). La curiosidad por conocer la tipología textual y los rasgos de la lengua empleada, así como el grado de coincidencia con los inventarios de bienes de la misma época transcritos por el grupo de investigación, atrajo el interés por la consulta de documentos sefardíes en el exilio, consulta que fue posible gracias a la inestimable ayuda de Marta Sanz Manzanedo, quien proporcionó más de 80 fotografías de protocolos de sefardíes que se hallan en el archivo de Livorno (FILZA) y que corresponden, en su mayoría, también al siglo XVII.

A continuación se presentan los datos históricos básicos en torno a la procedencia y formación de la comunidad hebrea de Livorno, y luego se señalan las características de estos documentos (testamentos, cartas de dote y, entre otros tipos, reclamaciones de deudas), en los que destacan las relaciones de bienes, a partir del marco teórico del contacto de lenguas, que se ocupa de los procesos de convergencia o nivelación de lenguas que pueden dar lugar a una nueva lengua o koiné, como resultado de la interferencia tanto léxica como morfosintáctica de sus hablantes (Granda, 1996). Se completa este estudio con el análisis del léxico de un testamento escrito en castellano del siglo XVI con influencias del portugués, cuya transcripción se recoge en el Anexo.

La comunidad hebrea de Livorno

Aunque muchos judíos huyeron de España en 1391, época de una crisis social que ocasionó una violencia antisemita en los reinos de Castilla, de Aragón y de Navarra, los reyes católicos firmaron el conocido “Edicto de Granada” en 1492 (reproducido en la Figura 1), redactado por el inquisidor Tomás de Torquemada, que ordena expulsar a los judíos de los reinos de Castilla y de Aragón. En cambio, del reino de Navarra fueron expulsados pocos años después, en 1497. Se desconoce el número exacto de los que salieron, pero se sabe que fue muy superior al de los que se quedaron y se convirtieron, ya que se suele señalar que los exiliados llegaron a ser unos cien mil. Las limitaciones al acceso de los cargos públicos de los conversos y el estigma de cristianos nuevos provocaron sucesivas emigraciones, algunas de ellas a América, donde la limpieza de sangre se aplicaba de una forma más laxa. La reparación moral de esta expulsión no ha tenido lugar hasta el 2015, con la aprobación de una ley que concedía la nacionalidad española a los sefardíes originarios de España.

En torno a 1497, en Portugal hubo una conversión de judíos masiva y forzada, aunque mantuvieron en secreto la práctica de su religión. Hacia 1540, la Inquisición inició sus conocidas actuaciones, que llevaron al exilio también a judíos portugueses.



Figura 1. Edicto de Granada de los Reyes Católicos, 1492 (AHN).

Algunos judíos españoles habían elegido como lugar inicial de destino Portugal; otros fueron al norte de África y hubo a quienes el éxodo los llevó a la parte de Italia no controlada por la Corona de Aragón. En el Imperio otomano los judíos encontraron protección; como resultado se asentaron en localidades como Estambul, Esmirna, Salónica y Sarajevo, desde donde se extenderían hasta Europa central, como puede verse en la Figura 2.

Tiene especial interés aquí destacar la protección que les proporcionaron los Grandes Duques de Toscana en el siglo XVI. Se asentaron aquí dos comunidades hebreas, la más importante y numerosa fue la de Livorno, en la cual predominaban los sefardíes de origen portugués, y otra menos numerosa fue la de Pisa, formada en su mayoría por judíos de origen español². La jurisdicción legal de una y otra comunidad correspondía a la Nación Hebrea de Livorno, razón por la cual se habla en general de la comunidad judía de Livorno.

Las llamadas leyes livornianas o *Lettere patenti* decretadas entre 1591 y 1593 por Fernando I de Medici, concedieron el derecho a conservar su lengua y su religión a quienes se establecieran, además de no tener que pagar impuestos durante 25 años; en el caso de los

² Información proporcionada por Barbara Martinelli, responsable del Archivo de Livorno, en 2016.

judíos, estas normas, denominadas *Privilegi e Grazie concesse alla Nazione Ebreica*, no solo les favorecían sino que, además, les protegían nada menos que del tribunal de la Inquisición. Se carece de información sobre el lugar de procedencia de estos exiliados; ni siquiera se sabe si procedían del norte o del sur peninsular, dato que podría orientar sobre sus rasgos lingüísticos.



Figura 2. El éxodo sefardí por el continente europeo y el norte de África (Moreno, 2016).

Gracias a que contaron con el privilegio de ser considerados súbditos de los Medici, los judíos hispanoportugueses pudieron comerciar en el exterior con protección diplomática, lo que los llevó a un florecimiento económico apenas igualado por comunidades hebreas de otros lugares. Además de poder practicar libremente el judaísmo sin miedo a la Inquisición, “tenían libertad de estudiar, de obtener títulos universitarios, poseer bienes inmuebles, de residir en cualquier lugar de la ciudad [...], de entrar y salir, de imprimir sus propios libros y de impartir justicia autónomamente en causas entre judíos” (Bermergui, 2017). Esto hizo que la población judía de Livorno creciera hasta alcanzar el 10 % de sus habitantes, con lo que llegaría a ser una de las mayores comunidades judías de Europa. Su época de mayor esplendor fue en torno a 1700.

Contacto de lenguas y nivelación lingüística

Los judíos españoles y portugueses asentados tanto en Livorno como en Pisa empleaban el toscano para comunicarse con la sociedad circundante y el hebreo en los actos religiosos; el portugués y el judeoespañol eran utilizados en la vida familiar, en los actos oficiales de la comunidad y en el comercio. Aunque se suele afirmar que el español se empleaba principalmente en textos literarios, existen documentos notariales, sobre todo en la comunidad de Pisa, escritos mayoritariamente en español con interferencias del toscano, del hebreo y, con bastante frecuencia, del portugués. La documentación notarial de estas comunidades sefarditas refleja, en gran medida, un proceso de interferencia y de nivelación

lingüística, como resultado del contacto de lenguas, en especial, entre los judíos que hablaban español y portugués.

Como señaló Gómez Molina (2002), el contacto de lenguas es un hecho frecuente y universal. Uno de sus efectos más relevantes es el préstamo lingüístico, de modo que resulta difícil encontrar una lengua que no haya recibido palabras de otra. En el caso concreto del español y del portugués, se cuenta con diversos trabajos llevados a cabo desde la dialectología, la sociolingüística o el estudio de contactos de lenguas (Sala 1998). En Fernández García (2006) se mencionan los principales trabajos que se han ocupado de las situaciones de contacto que se dan entre portugués y español en la Península ibérica y sobre la situación de contacto en las fronteras del continente americano entre países de habla hispana como Uruguay, Paraguay y Argentina con Brasil. En su opinión, la valoración es distinta en uno y otro caso; aunque existen fenómenos muy relevantes del contacto, en la Península ibérica el llamado *portuñol* no puede ser calificado como variante lingüística; en cambio, en el caso de América se habla de variedades dialectales y de una lengua mixta, como un sistema intermedio entre español y portugués conocido como *fronterizo*, idea precisada y analizada gracias a los estudios de Elizaincín (1992, 2004, 2006).

No obstante, algunos estudios muestran que en América existen distintas situaciones. Frente a la lengua mixta de la frontera de Uruguay con Brasil, Lipski (2010) señala el distinto grado de convergencia entre español y portugués en ciudades de la frontera de Bolivia (Cobija y Guayaramerín) con Brasil. En su estudio sobre la lengua de la provincia de Misiones (Argentina), la existencia de esa tercera lengua, el *portuñol*, es puesta en cuestión al concluir Lipski (2017) lo siguiente:

At the same time a comparison of three fundamental grammatical features of vernacular Misiones Portuguese with locally spoken Spanish, as observed in spontaneous speech and as produced under elicited translation, confirms the existence of distinct systems of nominal plural marking and first person plural verbal inflections. Popular stereotypes postulate the inevitable mixing and eventual convergence of Portuguese and Spanish left adrift in a contact situation, but in Misiones even the intense contact and near-absence of formal linguistic instruction and prescriptivist pressure have not turned Portuguese or Spanish into “Portuñol.” (p. 61)

Los estudios sobre contacto de lenguas han centrado su atención en determinar los cambios producidos por el contacto lingüístico (Muysken, 1997) y en intentar dar una explicación satisfactoria dentro de un marco teórico más o menos definido (Palacios, 2014, p. 268). El problema está en la ausencia de ese marco teórico, al menos eso es lo que piensan algunos autores como Elizaincín (2007), quien señaló que, a pesar del auge e importancia de los estudios de contacto de lenguas de los últimos años, este campo “muestra una debilidad intrínseca ya que no ha podido construir aún una teoría general y mucho menos proponer una metodología y una terminología unificadas” (p. 118). Palacios (2014) reconoce que “la Lingüística del Contacto no cuenta aún con un marco teórico y metodológico único” (p. 273).

No obstante, este campo de estudio ha dado como fruto que los cambios lingüísticos hayan dejado de ser vistos como resultado solo de fenómenos internos (es decir, lingüísticos), sino que también hay factores externos, como lo señala Palacios (2014):

Ahora sabemos que, para que puedan tener lugar influencias lingüísticas permanentes entre grupos sociales con lenguas distintas, es esencial el estudio exhaustivo de sus condiciones sociales, políticas o educativas: el contacto social intenso, la extensión del bilingüismo o monolingüismo de la población, las actitudes sociales hacia las lenguas, el grado y modo de adquisición de estas, el nivel de escolarización, los factores socioculturales que rodean las comunidades, el aislamiento geográfico o el nivel socioeconómico, entre otros. (p. 267).

Es difícil aplicar esta perspectiva sociolingüística al estudio de la lengua de estos documentos del siglo XVII con los datos de que disponemos. Tampoco es posible, por lo tanto, explicar los factores externos que han dado lugar a las interferencias lingüísticas entre el español y el portugués de estos judíos, más allá del fenómeno de la convergencia, promovida por una coexistencia prolongada de los hablantes de ambas lenguas, que es una de las razones del préstamo (Gómez Molina, 2002, p. 1742). Entre los factores internos es importante señalar el concepto de permeabilidad estructural existente entre el portugués y el español, su proximidad articulatoria y las interferencias léxicas.

La investigación del contacto lingüístico insiste, con razón, en la participación activa de los hablantes en el trasvase de elementos de una lengua a otra, “en aras de una comunicación más satisfactoria de manera consciente o inconsciente, con motivaciones semánticas, pragmáticas o funcionales, cognitivas o estructurales” (Palacios, 2014, p. 288). En el ámbito de los estudios diacrónicos basados en documentos públicos, se ha prestado atención también al grado de intervención de los escribanos y copistas. En el caso de testamentos e inventarios de bienes, se acepta la idea de que los escribanos suelen reproducir lo que les dicen los participantes al nombrar los bienes, si bien no debe olvidarse su intervención puntual ni que ellos son los responsables de que se incorporen los formulismos propios de la documentación notarial.

Por lo tanto, se debe tener en cuenta también la labor de quien escribe en el proceso de interferencias lingüísticas. Resulta más que probable que hubiera escribanos hebreos entre los judíos que, procedentes de España y de Portugal, hubieran llegado a la Toscana. Aunque se carece de datos precisos al respecto, gracias a los estudios de Burns se sabe de la existencia del *sōfer* (vocablo procedente del hebreo *sōphēr* ‘escriba’) en las notarías de las comunidades judías medievales de la Corona de Aragón, que tenían el cometido de elaborar testamentos, matrimonios, contratos, etc.:

Besides the salaried community bureaucrats for official records and correspondence as well as the professional copyists, the *sōfer* was an “all-around Hebrew scribe” able to serve in the first two categories but especially

available for a fee to draft marriage, dowry, divorce, commercial, power-of-attorney, testamentary, commercial, promissory, or other documents and contracts. (Burn, 1996, p. 44)

Interferencia del portugués en documentos hebreos de Livorno

Se sabe que el español y el portugués fueron lenguas empleadas en la documentación privada de estas comunidades hebreas desde su llegada a Italia hasta el año 1784. A partir de esta fecha tuvieron que utilizar también el italiano en los documentos internos, entre ellos los testamentos y los inventarios de bienes. El empleo del portugués o del español dependería de la lengua predominante en cada comunidad asentada en la Toscana, de acuerdo con el país de procedencia. En las figuras 3 y 4, puede verse una muestra de documentos en una y en otra lengua, escritos por los citados *sōfer* o escribas hebreos.

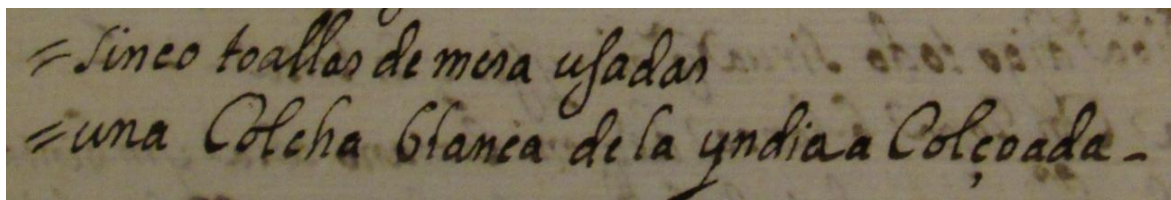


Figura 3. FILZA, f. 1250.

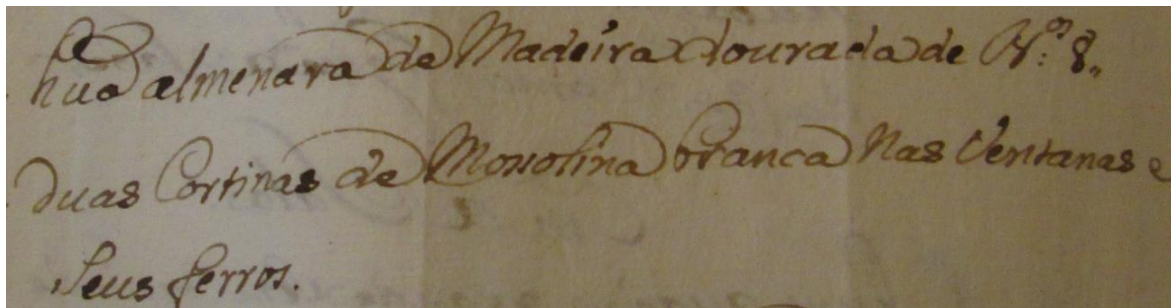


Figura 4. FILZA, f. 1265.

Sin embargo, dado el estrecho contacto entre ambas comunidades, reforzado en los casos de matrimonios entre judíos portugueses y españoles, no es extraño hallar documentos privados escritos en los que se emplea una y otra lengua. Un ejemplo que muestra la interferencia entre el portugués y el español es el testamento de Sara Pereira (Signatura: FILZA, f. 1754) de 1663, conservado en el *Archivio Storico della Comunità Ebraica di Livorno*, del que extraemos los siguientes fragmentos:

Tres brasos de **lenso d'Aroca**.
Dose sábanas de **lienso d'Aroca**, nuevas.

Vn traueseiro de encages y punto real con su almoadá.

Vn **traueseiro** de **transinha** **nuebo**.
Seis medios **traueseiros** **nouos**.

Vn **traveseiro** de **transina** usado.
Tres **traueseros** usados.

Des y oito servilletas de Gimarais usadas.

Dejando a un lado las variantes gráficas, en estos fragmentos del testamento, se puede observar que aparecen indistintamente la forma castellana y la portuguesa en *lenso/lienso*, *traueseiro/travesero*, *transinha/transina*. Igualmente, se puede ver en los ejemplos citados que se usa tanto la forma castellana *nuevo* (*nuebo*) como la portuguesa *novo* (*nouo*). Por otro lado, es frecuente en los inventarios de bienes que se indiquen los tipos de telas por su lugar de procedencia; en el caso del *linso d'Aroca* se trata de la castellanización de la localidad portuguesa de Arouca. El valor dado a cada bien inventariado suele aparecer en español, pero también hay formas portuguesas para indicar las cantidades: *des y oito servilletas*.

El escribano podría ser el responsable de las interferencias señaladas anteriormente y no los intervinientes en el testamento. Parece deberse a un error del escribano el que aparezca escrito *brlanca* en lugar de la forma española *blanca* o la portuguesa *branca*:

Arca pequeña con ropa **brlanca**

Aunque es frecuente encontrar textos con confusión entre *r* y *l*, sobre todo en situación implosiva, en este caso se puede interpretar como un ejemplo claro de vacilación del escribano hebreo o *sōfer*, provocada por la interferencia entre el portugués y el español.

En este caso concreto, hay que tener en cuenta que quien hace testamento es una mujer de origen español, viuda de un judío portugués. Los nombres de los testigos señalados por el escribano muestran con claridad el origen portugués y español de cada uno de ellos. Todo esto es indicio claro de la situación de contacto entre los hablantes, lo cual explica el trasvase entre una y otra lengua:

Yten declaro *que* en poder de mi ermano Daud Gauay Villareal tengo piezas de a 8, 150, poco más
a menos, de mi *quenta*, las quales me uinieron de Lisboa de un resto *que* me debían, las quales quedan
en su poder *para* bestir mis yjos Abram e Ysaque Pereira.
Testigo, Ysaque Munoz da Fonseca
Testigo, Daniel Moreno

Por otro lado, la grafía que presentan los vocablos en el texto orienta sobre la lengua de procedencia de determinados vocablos. Así, se puede observar el influjo del italiano en los ejemplos de consonante *t* geminada en *sitte*, *rosetta*, *sujetto*:

Yten orden [sic] que mi ermano Daud Gauay Villarreal reparta por mi alma
a los **siette** días y al mez y al año
y las 3 de **rosetta** de esmeraldas y una de esmeraldas
de la muerte a que todos estamos **sujettos**

Pero la interferencia entre lenguas no suele reducirse a las variantes gráficas, sino que también alcanza otros niveles lingüísticos, como el léxico. Este tipo de documentos notariales de los sefarditas se inician habitualmente con la fórmula siguiente: “En el nombre de el Dio bendito amen”. La voz *Dio* no se debe a influencia del italiano, sino que, según Ariza (2015, p. 1734), se trata de una forma judía de antigua tradición, aunque no es un hebraísmo.

En las situaciones de contacto de lenguas, es frecuente la adopción y adaptación de palabras. En el fragmento del testamento que estamos comentando se mencionan los vocablos *travesero* y *transina*. Según el CNDH, *travesero* se documenta desde el siglo XIII (1258, *trauessero*) y ha sido recogido en el diccionario académico como sinónimo de *travesaño* ‘almohada’. En el contexto en que aparece, tanto la forma en español como la portuguesa (*traveseiro*) indican que se refiere más bien a la funda de la almohada, aunque en los inventarios del CorLexIn hay ejemplos de uno y otro significado:

“Un travesero labrado, blanco, con puntas y encaxes. Una almohada labrada de hilo amarillo” (Albuquerque, Badajoz, 1645).

“Yten vna trabesera de lienço crudo” (Bilbao, Vizcaya, España, 1642).

“Vna trabesera de caueçal” (Tolosa, Guipúzcoa, España, 1633).

“Más, vn trabesero de lana y algodón” (Tudela, Navarra, España, 1641).

El uso de este término con el significado de ‘almohada’ o de ‘funda de almohada’ ha caído en desuso en español.

El término *transina*, en cambio, no se documenta en los corpus de español consultados (CNDH, CORDE, CorLexIn, Codea) ni lo registran los principales diccionarios (NTLLE, DLE, DECH). En el mismo fragmento se halla la forma *transinha*, por lo cual podría pensarse que la palabra del español procede del portugués. Esta palabra, escrita *trancinha*, es un derivado de *trança* ‘trenza’; el *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* la define como “Galão ou trança estreita para guarnições ou bordados”. El significado ‘trencilla’ correspondería a las fundas de las almohadas o traveseros del documento con estos adornos, diferentes de las hechas de encajes: “Vn traueseiro de encages y punto real con su almoada. / Vn traueiseiro de transinha nuebo”.

No obstante, el trasvase de vocablos de una lengua a otra no siempre resulta evidente y mucho menos en lenguas que tienen un origen común y estrechamente emparentadas. Por ejemplo, en el siguiente fragmento: “Dos camisas de muger finas labradas con barafundas”, se puede pensar que se ha empleado la forma portuguesa *barafundas* en lugar de la

española *barahúnda*. Ambas formas coinciden en el significado de ‘desorden, confusión’, que es el que registran los diccionarios y se documenta en los textos, al menos en español, pero este no es el sentido de este vocablo en el citado fragmento. En cuanto a su origen, el DECH (s. v. *barahúnda*) rechaza que la forma española proceda de la portuguesa basándose en que la forma española se halla documentada en el siglo XIV, mientras que la variante portuguesa se documenta en textos gallegos y portugueses del XVI; los autores de este diccionario consideran que se trata de una voz derivada probablemente del verbo **barafundir*.

A diferencia de los diccionarios del español, el diccionario *Priberam* recoge una acepción de esta voz que se ajusta perfectamente al fragmento citado, puesto que se refiere a un tipo de bordado: “4. Obra de agulha, com crivos, imitando renda”. La ausencia de esta acepción en los diccionarios de español y la forma que presenta esta palabra avalarían la idea de que se trata de un préstamo del portugués. No obstante, si se tienen en cuenta datos disponibles en fechas recientes, tal interpretación debe ser matizada. Con otras formas, pero con un significado semejante, este vocablo se encuentra en unos pocos inventarios del siglo XVII del CorLexIn (cf. <http://web.frl.es>), procedentes de Bolivia y del sur de España:

“Dos pares de sábanas labradas y de barahúnda y dos fraçadas de Castilla” (Potosí, Bolivia, 1625)

“Yten, vn frutero con sus barajundas, en diez y seis reales” (Almonte, Huelva, España, 1657)

“Yten, dos toallas de crea con barajundas en setenta y ocho reales” (Sevilla, España, 1650)

Esta documentación, aunque escasa, permite suponer que el significado relacionado con los bordados o con la mezcla de adornos no era desconocido en España. Por otro lado, la variante que presenta esta voz, *barajunda*, indica su pronunciación aspirada de voces procedentes de *f*, más frecuente en el sur de España, pronunciación que puede ser reflejada con otras grafías. Manuel Ariza (2015, p. 1733) ya anotó varios ejemplos de empleo de la *g* para las sibilantes palatales medievales: *tinagas*, *biega*, *goias* ‘joyas’, *espego*, *gudios*, *abago*, con valor fricativo /x/ o aspirado /h/, sin que se observe la distinción entre sibilantes palatales sordas y sonoras que conserva el judeoespañol actual.

En el testamento de Sara Pereira se encuentran ejemplos de dicho valor fricativo o aspirado, incluso con vacilación³ en el empleo de *g~j*:

³ La relación entre grafías y fonemas es más compleja de lo que puede parecer a primera vista. La grafía *g* ante *e*, *i* puede alternar con “j” y “x” (*muger*, *mujer*, *muxer*); esta alternancia se ha extendido incluso a secuencias en las que la /g/ ante *a*, *o*, *u* solo tiene el valor de oclusiva como en *garro* por *jarro*. Recientemente Morala y Perdiguero (2019) han mostrado que este trasvase gráfico entre *g^{a,o,u}* y *j* o *x* es posible hallarla en inventarios de bienes de toda la Península ibérica, por ejemplo, con *jarro* o *jarra*: “dos *garras* de Talavera” (Atienza, Gu-1640), “dos *garras* de vidrio... quatro *garros* y un pichel” (Atienza, Gu-1642), “tres *garras* de Talavera... otra *garra* de Talavera” (Población de Cerrato, Pa-1659), “Vna *garra* de plata grande de pico, con su asa y tapador. Otra *garrilla* pequeña de plata, sin tapador” (Madrid, 1649), “Vn

demandándole perdón de mis pecados y **que deje** gosar mi alma de sus piada-/des y de su gloria **que** tiene aparejada para los **gustos** amen
 mi tío Rafael Gauay Villarreal me **degó** por su testamento
 Yten declaro como **dego** una arca
 Yten declaro **que dejo** dentro de mi dicha arca seis surtijas

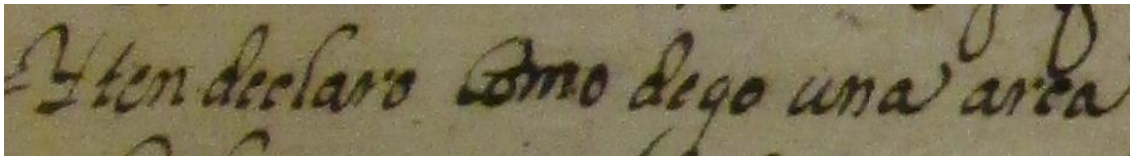


Figura 5. FILZA, f. 1249.

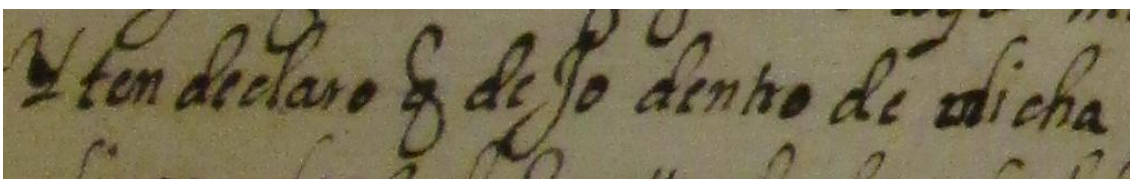


Figura 6. FILZA, f. 1249.

Conclusión

Las situaciones de contacto lingüístico han provocado siempre la interferencia entre lenguas. En los documentos procedentes de la comunidad hebrea de Livorno de origen sefardí, este fenómeno tiene que ver tanto con la adopción y adaptación del léxico como con la presencia de variantes portuguesas en textos escritos predominantemente en español. Tal y como afirma Ariza (2015, p. 1739), los escribas de estos documentos poseían un sistema parecido al español moderno, puesto que se observa bastante coincidencia en el sistema gráfico de estos documentos con los protocolos notariales peninsulares de los siglos XVI-XVII; un ejemplo de esta coincidencia queda reflejado en la presencia de formas frecuentes en el siglo XVI, como es la variante *piadades*:

le ruego resiba mi al-/ma con sus *piadades*, demandándole perdón de mis pecados y **que** deje gosar mi alma de sus piada-/des y de su gloria

A pesar del contacto estrecho de las comunidades hebreas de origen español y portugués, los textos no permiten hablar de una variedad propia de esta comunidad, porque, tal y como señala Palacios Alcaine (2006), no basta con la introducción de algunas palabras para hablar de consecuencias lingüísticas, sino que se requiere que se den ciertas condiciones en la interrelación de los grupos., como puede ser el trasvase de estructuras gramaticales.

garro y vna chocolatera de cobre... Dos *garros* de plata lisos” (Madrid, 1649), “Dos botes y *garros* y cantarillas” (Mérida, Ba-1642).

No obstante, la documentación analizada no solo ha permitido observar el tema del contacto de lenguas desde una perspectiva histórica, sino que, al tratarse de lenguas próximas, hace posible diferenciar cuándo se está ante interferencias y cuándo se trata de voces o de variantes caídas en desuso o que no están registradas en los diccionarios por haber carecido de información sobre su documentación. Además, se ha querido mostrar aquí el interés lingüístico de una documentación inédita, que hasta hace poco tiempo ha sido escasamente empleada en los estudios históricos de la lengua. Los inventarios de bienes nos ofrecen una visión, si no diferente, al menos, complementaria de la que nos han transmitido los trabajos lexicográficos, basados sobre todo en textos de los escritores áureos. Su aportación tiene que ver con la documentación de determinadas variantes, con vocablos o acepciones no muy conocidos, con la evolución fonológica y la interpretación de las distintas grafías y también con el intercambio de vocablos entre dos lenguas (el español y el portugués), con continuo y estrecho contacto no solo en España y en América, sino también en las comunidades de judíos sefardíes que se asentaron en otros países del Mediterráneo.

El ejemplo más claro del contacto de lenguas en la comunidad de sefarditas de Livorno está en el vocablo *transina*, palabra de claro origen portugués, desconocida en la documentación textual y lexicográfica del español, pero que se encuentra en el inventario escrito en Livorno en el siglo XVII. Con todo, estos documentos también ayudan a conocer otros aspectos de la evolución del español como es el de la aspiración, fenómeno que se ha extendido más de lo que se ha defendido hasta ahora.

Referencias

Ariza, M. (2015). Documentos judeoespañoles de Pisa de la segunda mitad del siglo XVI (Primera aproximación). En J. M. García Martín (Ed.), *Actas del IX Congreso Internacional de Historia de la Lengua española* (Tomo II, pp. 1731-1742). Madrid (España): Iberoamericana.

[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Benmergui, A. (2017). Los judíos de Italia (9ª parte): Livorno. *RadioSefard.com*.
<http://www.radiosefarad.com/los-judios-de-italia-9a-parte-livorno/>

Burns, R. I. (1996). *Jews in the Notarial Culture: Latinate Wills in Mediterranean Spain, 1250-1350*. Berkeley, USA: University of California Press.

<http://ark.cdlib.org/ark:/13030/ft429005rj/>

[ISBN: 100520203933](#) [ISBN: 139780520203938](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Corominas, J. & Pascual, J. A. (1980-1991). *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico*. Madrid, España: Gredos.

[ISBN: 9788424913625](#)

[ResearchGate](#) [Semantic Scholar](#)

Elizaincín, A. (1992). *Dialectos en contacto. Español y portugués en España y América*. Montevideo: Arca.

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#)

Elizaincín, A. (2004). Las fronteras del español con el portugués en América. *Revista Internacional de lingüística iberoamericana*, 4, 105-118.

<https://www.jstor.org/stable/41678055>

[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#) [Dialnet](#)

Elizaincín, A. (2006). Los estudios sobre la frontera España/Portugal: enfoque histórico. *Revista de Estudios Extremeños*, 62(2), 607-619.

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#) [Dialnet](#) [PDF](#)

Elizaincín, A. (2007). Ocho precisiones sobre el contacto lingüístico. *Linguística*, 19, 117-132.

https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/19_linguistica_001-189.pdf#page=115

[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#) [Dialnet](#)

Fernández García, M. J. (2006). Portuñol y literatura. *Revista de Estudios Extremeños*, LXII (2), 555-571.

[ResearchGate](#) [Semantic Scholar](#) [Dialnet](#) [PDF](#)

Fundación Instituto de Investigación Rafael Lapesa (s. f.). Corpus del Nuevo Diccionario Histórico del Español [CNDH].

<http://web.frl.es/CNDHE>

[ISSN: 2340762X](#)

Gómez Molina, J. R. (2002). Préstamos léxicos del castellano en el valenciano central: Inserción, evaluación y actualización. En M. T. Echenique Elizondo y J. Sánchez Méndez (Eds.), *Actas del V Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española* (pp. 1739-1764). Madrid (España): Gredos.

[Semantic Scholar](#) [Dialnet](#)

Granda, G. de (1996). Interferencia y convergencia sintácticas e isogramatismo amplio en el español paraguayo. *Internacional Journal of the Sociology of Language*, 117, 63-80.

<https://www.deepdyve.com/lp/de-gruyter/interferencia-y-convergencia-sint-cticas-e-isogramatismo-amplio-en-el-TcdpN1P64a>

[DOI: 10.1515/ijsl.1996.117.63](#)

[ResearchGate](#) [Semantic Scholar](#) [Dialnet](#)

Grupo de Investigación Textos para la Historia del Español (GITHE) (2015). Corpus de documentos españoles anteriores a 1800 [CODEA].

<http://www.corpuscodea.es>

[ResearchGate](#)

Lipski, J. (2010). Spanish and Portuguese in Contact. En R. Hickey (Ed.), *The Handbook of Language Contact* (pp. 550-580). Malden, Oxford, USA: Blackwell.

[DOI: 10.1002/9781444318159.ch27](https://doi.org/10.1002/9781444318159.ch27)

[ResearchGate](#) [Semantic Scholar](#)

Lipski, J. (2017). Portuguese or Portuñol? Language contact in Misiones, Argentina. *Journal of Linguistic Geography*, 4, 47-64.

[DOI: 10.1017/jlg.2016.12](https://doi.org/10.1017/jlg.2016.12)

[ResearchGate](#) [Semantic Scholar](#)

Morala, J. R. & Perdiguer, H. (en prensa). La isoglosa de la aspiración de /f/ en el siglo XVII. En Mónica del Castillo Lluch & Elena Díez del Corral Areta (Eds.), *Reescribiendo la historia de la lengua española a partir de la edición de documentos* (pp. 175-199). Berna (Suiza): Peter Lang.

Morala, J. R. (Dir.) (s. f.). *Corpus Léxico de Inventarios (CorLexIn)*.

<http://web.frl.es/CORLEXIN.html>

[ISSN: 23409398](#)

Moreno, B. (2016). Los sefardíes y las llaves de España. *El Orden Mundial (EOM)*,

<https://elordenmundial.com/los-sefardies-y-las-llaves-de-espana/>

Muysken, P. (1997). Media lengua. En S. G. Thomason (Ed.), *Contact Languages: A Wider Perspective* (pp. 365-426). Ámsterdam (Holanda): John Benjamins.

[DOI: 10.1075/cll.17.13muy](https://doi.org/10.1075/cll.17.13muy)

Palacios, A. (2006). Situaciones de contacto lingüístico en Hispanoamérica: español y lenguas amerindias. En J. L. Girón y J. J. Bustos (Coords.), *Actas del VI Congreso Internacional de la Lengua española* (Vol. 3, pp. 2983-2992). Madrid (España): Arco Libros.

[Scribd](#)

Palacios, A. (2014). *Variación y cambio lingüístico en situaciones de contacto: algunas precisiones teóricas*. En P. Martín Butragueño y L. Orozco (Eds.), *Argumentos cuantitativos y argumentos cualitativos en sociolingüística (Segundo coloquio de cambio y variación lingüística)* (pp. 267-298). México D. F. (México): El Colegio de México.

[DOI: 10.2307/j.ctv6jmww1.13](https://doi.org/10.2307/j.ctv6jmww1.13)

[ResearchGate](#) [Semantic Scholar](#) [PDF](#)

Priberam (2008-2013). Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.

<https://www.priberam.pt/dlpo/>

Real Academia Española (s. f.). Corpus Diacrónico del Español [CORDE].

<https://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/corde>

Real Academia Española (2018). Diccionario de la Lengua Española [DLE].

<http://www.rae.es>

Sala, M. (1998). *Lenguas en contacto*. Madrid (España): Gredos.

[ISBN: 108424918916](#)

[Dialnet](#)

La enseñanza de español como lengua extranjera en la India

The teaching of Spanish as a Foreign Language in India

Priy Bharti

priybharti@outlook.com

Profesor Universitario

M. Phil en español como lengua extranjera, maestría en traducción profesional y maestría en lengua y literatura española.

Jamia Millia Islamia Central University, Nueva Delhi, India.

Recibido: 20 de diciembre de 2018

Aprobado: 25 de Julio de 2019

Resumen

El presente artículo se centra en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, específicamente del español como una lengua extranjera en el ámbito educativo de la India. Tratará de abarcar, desde los inicios, el desarrollo y la situación actual junto con el futuro del español. En detalle, se revisará la trayectoria de su desarrollo, su amplia presencia en las universidades, institutos, academias, centros y colegios públicos y privados del país. Seguidamente, se mostrarán algunos desafíos que se han evidenciado a lo largo de los años de su presencia y desarrollo, con la finalidad de tenerlos en cuenta para adoptar medidas que permitan cosechar un futuro brillante del español en el espacio fértil de la India académica. También, se tratarán los desafíos para su establecimiento eficaz favoreciendo la activa participación de diferentes países hispanoparlantes, organismos internacionales de hispanistas, docentes e investigadores internacionales del español junto con los de la India.

Palabras clave: *Enseñanza de español como lengua extranjera, India, desarrollo, desafíos, futuro*

Abstract

This article focuses on the teaching-learning of foreign languages, specifically of Spanish as a foreign language in the Indian educational space. We look at the development the current situation and the future of Spanish in this space. In detail, we review its development journey, its wide presence in the universities, institutes, academies, centers and public and private schools. We then look at some challenges that have been experienced throughout the years of their presence and development, with the purpose of taking them into account to adopt measures that would allow us to plan for a bright future of Spanish in the fertile space of Academic India. Finally, we address the challenges for its effective implementation in India, demanding the active participation of different Spanish-

speaking countries, international Hispanic organizations, teachers and international researchers of Spanish along with those of India.

Keywords: *Spanish as a foreign language, India, development, challenges, future*

Cómo citar este artículo:

APA Bharti, P. (2018). La enseñanza de español como lengua extranjera en la India. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 0(12).

[DOI: 10.15446/male.n12.76970](https://doi.org/10.15446/male.n12.76970)

MLA Bharti, Priy. "La enseñanza de español como lengua extranjera en la India." *Matices en Lenguas Extranjeras* [En línea], 0.12 (2018): s. p. Web. 16 ene. 2020

CBE Bharti, P. 2018 ene 1. La enseñanza de español como lengua extranjera en la India. *Matices en Lenguas Extranjeras*. [En línea] 0:12

Según estudios recientes, se estima que la India va a ser el país más poblado del mundo dentro de las próximas cuatro décadas ("India: Total population from 2012 to 2022", s.f.). La economía de la India, que ahora se encuentra en el séptimo puesto a nivel mundial (Smith, 2018), va a llegar al tercero dentro de una década (Uehara y Tahara, 2017), y al segundo en 2050 dejando a EE. UU. en el tercer puesto ("The World in 2050", s.f.). Seguramente, en estos años este país va a experimentar numerosos cambios imprescindibles tanto en sus sistemas económicos y sociales como en su sistema educativo. Con base en estos cambios se pronostica encontrar una gran cantidad de oportunidades y empleos para poder satisfacer las demandas emergentes. En el presente artículo nos centraremos en las oportunidades que han surgido y van surgiendo en el mundo académico indio, concretamente en el campo de las lenguas extranjeras (LEs), concentrándonos en el caso del español.

El auge de la enseñanza de LEs en la India se remonta a la aparición de la globalización en los años noventa, por la mejora de las relaciones y comercios internacionales, y por el cambio y el desarrollo educativo. Hasta hace tres décadas, se concentraba más en el aprendizaje de la segunda lengua (SL), que era el inglés por su utilidad dentro y fuera del país. El número de los estudiantes que optaban por una lengua extranjera (LE) como carrera, por su interés en la lengua-literatura relacionada, o por las posibilidades de empleo, era muy limitado; más bien aprendían LE como hobby o por razones de viajes y negocios. Aunque la enseñanza de LE en la India empezó hace un siglo, el español como una lengua extranjera (ELE) llegó a las clases indias en los años cincuenta. En el transcurso de más de medio siglo, se ha visto un auge notable de ELE, pero a la vez han aparecido varios retos y problemas para su adecuado desarrollo, que se presentarán en este texto como un tema de preocupación imprescindible.

Enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera en la India

La India es un país bilingüe o plurilingüe dado que una gran parte de la población habla al menos dos idiomas y en muchos casos más de dos. El hindi es la lengua oficial y la más hablada. El inglés, que era una LE hasta el principio del siglo XIX, ahora es la lengua asociada y la más importante del país, visto que es la lengua más usada en los sistemas legales, financieros, empresariales, educativos e internacionales. El Censo de India 2011 (“Language”, 2018) reconoce a 22 lenguas como anexadas y a 99 como no anexadas, es decir, la lengua materna de la población es muy variada, por lo tanto, el inglés sirve como una lengua común para comunicar entre hablantes de lenguas distintas.

La enseñanza de otra lengua como lengua extranjera comenzó en la India hace más de un siglo cuando:

Los misionarios cristianos ingleses llegaron a la India en el año 1813 y construyeron colegios de primaria, pero mantuvieron la lengua regional/local como la lengua de instrucción. Más tarde, los misionarios fundaron colegios de secundaria y pusieron el inglés como la lengua de instrucción que exigió a los estudiantes indios dominar el inglés. Los dirigentes británicos empezaron a construir universidades en la India a partir del año 1857. El inglés se convirtió en la primera lengua en la educación de la India (Babu y Vijayalakshmi, 2014, p. 1).

Además, para los indios era imprescindible saber inglés para conseguir buenos puestos en el sistema administrativo británico indio. El conocimiento del inglés se apreciaba como algo propio de la clase noble y esa creencia sigue hasta nuestros días. Así, un gran número de indios empezaron a aprender el inglés y, esa lengua penetró fuertemente en el sistema administrativo, legal, financiero, económico y sobre todo en el educativo. Tras la independencia del imperio británico en el año 1947, la India no pudo abandonar completamente el inglés, sino que lo aceptó como SL. La idea del gobierno era abandonar el uso de inglés en unos años, pero fue imposible realizarlo y en nuestros días es una de las lenguas más importantes, siendo la lengua principal de instrucción en la mayoría de los centros educativos indios.

No podemos negar que además del inglés, otras LEs llegaron a la India en la época colonial británica. Los ingleses también introdujeron dos importantes Les, el francés y el alemán, en ciertas escuelas y universidades británicas en la India, pero la enseñanza de estas lenguas era muy limitada. Solo los descendientes británicos y los de la clase alta de aquel tiempo tenían acceso a ellas. La profesora Gupta (2013) de *Jamia Millia Islamia Central University*, una de las principales hispanistas de la India mencionó que ha habido una larga tradición de enseñanza del francés en la India, dado que la clase alta la aprendía como lengua de moda y sofisticación intelectual en el sistema educativo británico.

Sólo después de la independencia se aprecia el auge destacable de la enseñanza-aprendizaje de LEs en la India y la mejora en su calidad. Para la evolución de la calidad y el desarrollo de la alfabetización, el gobierno de la India formó comisiones y comités tales como: el *University Education Commission*¹ [Comité de Educación Universitaria]/*Radhakrishnan Commission* [Comisión de Radhakrishnan] (1948-49), y el *Central Board of Secondary Education* [Consejo Central de Educación Secundaria] (1952). La *National Policy on Education* [Política Nacional de Educación] apareció en 1968 como fruto del informe del Comité de Educación al terminar el tercer plan de cinco años. El gobierno, para la promoción de la educación en esta política nacional tomó varias decisiones muy importantes, entre las cuales, por ejemplo, por primera vez dio énfasis a la enseñanza-aprendizaje de LEs. Debido a esta política en varias instituciones y centros educativos se introdujeron algunas LEs importantes a nivel internacional entre ellas el francés, el alemán y el ruso. Las embajadas de algunos países también reconocieron la importancia de la introducción y difusión de sus lenguas en la India, y, de tal manera, el *Goethe Institut* de Alemania abrió sus centros de alemán en Kolkata (1957), Delhi (1959), Chennai (1960), Bangalore (1962), Pune & Mumbai (1969) (Schafer, 2015). Francia a través de su embajada en Nueva Delhi fundó su primer centro de francés, la *Alliance Francaise* en 1956 en Nueva Delhi que actualmente cuenta con más de 15 centros en toda la India (“About us”, s.f.). Barman (2018) informa que Rusia a través de su primer Cónsul General en la India, Baron Vasilii Von Klemm (1861-1938) introdujo el idioma ruso y ofreció becas para estudiar el ruso en su país. En la actualidad, se enseña el ruso en más de 40 universidades indias y en el *Russian Centre for Science and Culture* [Centro Ruso de Ciencia y Cultura] de la Embajada de Rusia en Nueva Delhi.

A partir de los años sesenta, con el apoyo del gobierno de la India, a través de la *University Grants Commission* [Comisión de Subvención Universitaria] (UGC) se empezaron a introducir LEs importantes internacionalmente, no solo en los centros universitarios sino en diferentes academias, escuelas y colegios indios. Gupta (2013) afirma que los años setenta fueron los años significativos para la enseñanza de las LEs en la India debido a que se crearon la Escuela de Idiomas de la *Jawaharlal Nehru University* (JNU) en Nueva Delhi y, justo después el *Central Institute of English and Foreign Languages* (CIEFL) en Hyderabad, con la finalidad de saciar la demanda creciente de la joven república. En la actualidad, se aprecia la enseñanza de una o varias LEs en cientos de universidades, institutos, escuelas y academias públicas y privadas, y el número de centros que ofrecen los cursos de lenguas extranjeras sigue creciendo. La Figura 1 ofrece el panorama actual de los cursos de LEs ofrecidos por las universidades indias.

¹ Conocido como la *University Grants Commission* [Comisión de Subvención Universitaria] desde 1953.

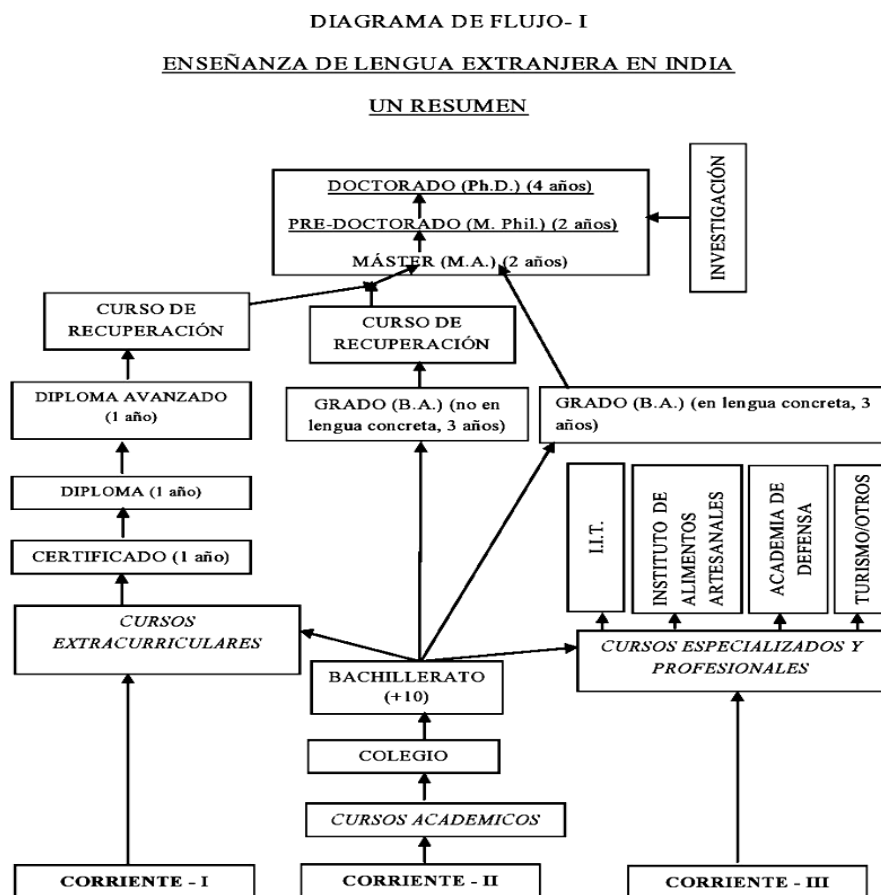


Figura 1. Enseñanza de lenguas extranjeras en India. Recuperado de Bharti (2016: pág. 19).

Vemos que los cursos de LEs ofrecidas por las universidades indias empiezan desde el nivel básico y llegan hasta el nivel avanzado incluso hasta el programa doctoral en algunas de ellas. Es imprescindible para un estudiante terminar su bachillerato para poder inscribirse en cualquier curso universitario. Cada universidad elabora su propio plan de estudios teniendo en cuenta la naturaleza de los cursos ofrecidos de LEs. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) u otras entidades lingüísticas de otros países influyen muy poco o parcialmente en la elaboración de este plan de estudios y en la ejecución de los cursos. Es importante señalar que, en el caso de la enseñanza de lenguas europeas, las universidades indias todavía no han podido seguir completamente al MCER, dado que, por un lado, la naturaleza, el objetivo y la duración de los cursos ofrecidos son distintos a los del MCER y, por otro lado, la realidad sociocultural de los estudiantes a quienes se dirigen estos cursos es muy distinta a la de los estudiantes europeos.

En la Figura 1, Bharti (2016) nos presenta un panorama de los diferentes cursos, desde nivel básico hasta nivel avanzado, de LEs ofrecidos por las universidades indias, dividiéndolos en tres corrientes principales.

La línea de estudios o corriente I de la Figura 1 se dedica a los cursos extracurriculares: Certificado, Diploma y Diploma Avanzado. Cada uno de estos cursos continúa durante un año académico, es decir, el estudiante tarda 3 años en terminar estos tres cursos. El requisito educativo mínimo es el bachillerato (10+2) para matricularse en el curso inicial denominado *Certificado*. El estudiante puede matricularse en el curso intermedio llamado *Diploma* después de aprobar el *Certificado*. De tal manera, al aprobar el *Diploma*, el estudiante puede realizar el curso avanzado denominado *Diploma Avanzado*. No es necesario que el estudiante se matricule en el grado universitario para realizar estos cursos extracurriculares, pero en caso de que el estudiante quisiera continuar con el estudio superior universitario (máster/predotorado/doctorado) en el campo de la LE elegida, el estudiante ha de aprobar el pregrado en cualquier especialidad junto con los tres cursos extracurriculares de LE y aprobar un examen de clasificación organizado por la universidad.

La línea de estudios o corriente II de la Figura 1 muestra que el estudiante puede obtener el grado universitario (pregrado o licenciatura) en cualquier especialidad durante tres años académicos y, junto con los estudios de pregrado, existe la posibilidad de realizar uno, dos o los tres cursos extracurriculares en LE. Si el estudiante realiza, junto con la disciplina en la que obtiene el pregrado, los tres cursos extracurriculares, tiene, entonces, la posibilidad de continuar el máster universitario en esa LE al aprobar un examen de clasificación. Por otro lado, el estudiante puede obtener su grado en una LE. En este caso, puede seguir con el máster universitario en esa LE. Todos los estudiantes que aprueban el curso del máster en una LE exitosamente, tienen la posibilidad de continuar con los estudios investigativos que son el predotorado (dos años) y el doctorado (4 años) en la LE relacionada.

La línea de estudios o corriente III de la Figura 1 indica que las instituciones de formación técnica y profesional ofrecen cursos especializados y profesionales de LEs para los estudiantes de informática, ingeniería, negocios, turismo, medicina, defensa, estudios artesanales, estudios internacionales, etc., que suelen durar entre seis meses y un año. Estos cursos no dan acceso al estudiante para continuar con el estudio superior en la LE seleccionada.

Enseñanza-aprendizaje de ELE en la India

Pérez (1992) afirma que la historia de la enseñanza de español es contemporánea con la de otras lenguas importantes de Europa tales como el francés o el inglés, pero la intervención del estado en la promoción y en el desarrollo del español como lengua extranjera a nivel internacional es bastante reciente.

La historia de la enseñanza de nuestra lengua es, globalmente considerada, similar a la historia de cualquier otra lengua europea de importancia equiparable, como podrían ser el francés o el inglés. Las voces que actualmente se oyen en España lamentando el abandono en que oficialmente

se tiene o se ha tenido la promoción del español como lengua extranjera, son novedosas y propias de nuestro tiempo, de finales del siglo XX... La intervención del Estado o del Gobierno en esta área, tal cual la entendemos actualmente (...) es algo reciente (Pérez, 1992, p. 03).

De tal manera, la llegada del español como lengua extranjera en la India fue posible en los años 50 del siglo XX. Hasta hace poco el español era una lengua limitada y poco conocida en el campo educativo en la India, y un gran número de estudiantes preferirían aprender el francés, el alemán y el inglés como LE. De hecho, mencionamos anteriormente que, en la India, las Embajadas de Francia, de Alemania y de Inglaterra cuentan con varios centros de enseñanza-aprendizaje de sus lenguas. Mientras, en el caso del español, solo la Embajada de España cuenta con un único centro, el “*Instituto Cervantes*” (IC), en la capital Nueva Delhi.

Los ingleses, portugueses y franceses fueron los primeros europeos que llegaron a la India con diferentes propósitos. Por lo tanto, Inglaterra, Portugal y Francia introdujeron un panorama de Europa y jugaron así, de manera indirecta, un rol destacable en el acercamiento de España con la India. Gupta (2013) afirma que los alemanes, los portugueses y los franceses tenían un fuerte interés en la India, y los orientalistas alemanes buscaban la raíz indoeuropea y el legado ario perdido en Europa; al contrario, los orientalistas españoles se destinaron más hacia los países africanos que hacia los asiáticos. Hasta hace tres décadas no había en la India una imagen clara de España y de los otros países hispánicos. Sin embargo, el crecimiento económico de España en los años noventa y de los países latinoamericanos en los principios del siglo XXI ha ayudado a difundir la importancia del español en el campo educativo indio.

La trayectoria del español en la India empezó cuando “en 1956, el gobierno indio becó a dos estudiantes que fueron enviados a España en un programa destinado a mandar alumnos indios a países donde se hablasen las lenguas más importantes del planeta” (Pujol Riembau, 2012, web). Los hispanistas y profesores indios Ganguly y Saxena de la JNU, y Pujol Riembau, creador y director del IC de Nueva Delhi (2007-2012), en sus artículos aclaran que la llegada de ELE a la India es algo nuevo, ya que hizo su debut en los años cincuenta. “Los pasos iniciales en la enseñanza de español se dieron en 1958 en la Escuela de Idiomas del ministerio de Defensa en Nueva Delhi y en la Academia Nacional de Defensa en Khadagwasala” (Ganguly, 2005: web). Saxena (2003) señala que la enseñanza del español se introdujo sistemáticamente en el subcontinente en el año 1958 con la fundación de la Escuela de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Defensa, en Nueva Delhi y también en la Academia Nacional de Defensa en Khadagwasala. Estas instituciones ofrecían los cursos de español exclusivamente para los oficiales de gobierno y de defensa, es decir, los estudiantes comunes no podían aprenderla en estas instituciones.

El ELE dio sus primeros pasos en la India para los estudiantes en general en la *University of Delhi* (más adelante DU) en los años sesenta, luego, en los años setenta, se introdujo en la JNU, de Nueva Delhi. Los estudiantes indios lo acogieron bien y desde entonces el número de estudiantes de español y los centros educativos de español han ido

en aumento. Pujol Riembau (2012) mencionó en su informe que el número total de los alumnos de español en el sistema universitario indio (desde nivel básico hasta el doctorado) era de 3.524 y la distribución global del alumnado de español en academias privadas de India durante el curso 2011-2012 era de 5.212. Se ha de notar que en los últimos años se han creado más centros educativos de ELE, de tal manera que el número de estudiantes también ha crecido notablemente. El Instituto Cervantes de Nueva Delhi (2018) afirma que, en el año 2018, casi 5.000 estudiantes se matricularon en los diferentes cursos de ELE ofrecidos por el Instituto, mientras que en el año 2014 casi 3.500 estudiantes se habían matriculado en el Instituto (Marías, 2014). Para saciar la creciente demanda de los estudiantes, un gran número de universidades, institutos, academias, colegios y centros públicos y privados están ofreciendo diferentes cursos y niveles de español.

Mencionamos anteriormente que la enseñanza-aprendizaje de ELE en la India empezó en los años cincuenta, después de la independencia de la India en 1947, y ha superado su trayectoria de más de medio siglo. El ELE tuvo bastante éxito y se amplió a nivel nacional con la llegada y el desarrollo de la globalización en los años ochenta en la India. Durante el mandato del primer ministro Narashimha Rao se liberó la economía de la India en el año 1991. La India abrió sus puertas hacia el comercio y la inversión internacional al cambiar las políticas de comercio creando un ambiente adecuado para las compañías públicas y privadas nacionales e internacionales. A partir de los últimos años del siglo XX, todos estos cambios hicieron surgir nuevas oportunidades en varios campos de trabajo, donde la demanda de los bilingües/expertos en idiomas aumentó.

ELE en las universidades indias

Por primera vez en los años setenta, el Departamento de Lenguas Europeas (DEL) fundado en 1948 en la Facultad de Letras de la DU, introdujo el español a los estudiantes universitarios comunes a través de los cursos básicos extracurriculares.

En el año 1971, la JNU creó el Centro de Estudios Españoles (CSS) dentro de la Escuela de Estudios de Lengua, Literatura y Cultura (SLL&CS), donde más tarde se divulgaron más lenguas como el italiano, y el portugués. Por eso, a partir del 2004 este Centro empezó a llamarse Centro de Estudios de Español, Portugués, Italiano y América Latina (CSPILAS). Fue el primer Centro de la India que introdujo el pregrado, el máster, el predoctorado (M. Phil.), y el doctorado en español, es decir todos los niveles de cursos universitarios del español.

En el año 1988, el DEL se expandió y se convirtió en un departamento especializado llamado el Departamento de Estudios Germánicos y Románicos (DGRS), y empezó a ofrecer el máster, más tarde introdujo el pregrado, el predoctorado y el doctorado en estudios hispánicos. Dicho centro también se encarga de los cursos básicos de español (el certificado, el diploma, el diploma avanzado) ofrecidos por diferentes colegios acreditados de la DU, en los que se inscriben más de 700 estudiantes cada año.

El DGRS de la DU y el CSPILAS de la JNU han sido los primeros pioneros en ofrecer los cursos universitarios de español desde el nivel inicial hasta el nivel avanzado, desde hace más de cuatro décadas. Debido a ello, estas instituciones han jugado un rol muy importante en satisfacer la demanda de los docentes indios de español en diferentes centros de ELE y la demanda de los expertos bilingües en organizaciones públicas y privadas de la India. Estos dos centros también están reconocidos por la investigación en el campo de la lengua y literatura hispánica en el sureste asiático, y atrae a los estudiantes de Corea, Japón, China, Irak, Rusia, Indonesia, Birmania, Nepal, Bangladesh y Afganistán. Durante las últimas décadas estas dos instituciones han estado ofreciendo los cuatro ciclos universitarios (el pregrado, el máster, el predoctorado y el doctorado), pero recientemente la *Mahatma Gandhi International Hindi University* (MGIHU) también ha entrado en este grupo.

A partir de los años ochenta, el CIEFL empezó a ofrecer los cursos básicos extracurriculares de español. Este Instituto, en 2006 - 2007, se convirtió en *The English and Foreign Language University* (EFLU), una universidad especializada en la enseñanza-aprendizaje de lenguas siendo la primera y única universidad de tal tipo entre todos los países surasiáticos. En la actualidad, esta institución a través del Departamento de Estudios Hispánicos e Italianos (DHIS) ofrece los cursos de los tres ciclos universitarios (pregrado, máster y doctorado) en lengua y literatura hispánica.

El Centro de Estudios Europeos y Latinoamericanos (CELAS) de la *Jamia Millia Islamia Central University* (JMI) en el año 2006 empezó con los cursos básicos de español y actualmente también ofrece los programas universitarios de investigación (el predoctorado y el doctorado) ocupando un lugar importante entre los centros investigadores de los estudios hispánicos. Más adelante, otras muchas universidades introdujeron diferentes cursos universitarios. La Tabla 1 nos muestra una vista panorámica de las universidades nacionales, estatales y privadas de la India que ofrecen diferentes cursos de ELE.

Tabla 1.
Las universidades indias que ofrecen cursos del español

NOMBRE DE LA UNIVERSIDAD	LUGAR	TIPO	CURSOS	INICIO
University of Delhi	Nueva Delhi	N	Cert., Dipl., Dipl. Avd., Grd., Mtr., Pr. Dr., Dr.	1970s
Jawaharlal Nehru University	Nueva Delhi	N	Grd., Mtr., Pr. Dr., Dr.	1971
Jamia Millia Islamia Central University	Nueva Delhi	N	Cert., Dipl., Dipl. Avd., Pr. Dr., Dr.	2006
Indira Gandhi National Open University	Nueva Delhi	N	Cert.	2007
Aligarh Muslim University	Aligarh	N	Grd.	2015
The English and	Hyderabad,	N	Cert., Dipl., Dipl. Avd.,	1980s

Foreign Language University	Shillong, Lucknow		Grd., Mtr., Dr.	
Mahatma Gandhi International Hindi University	Wardha	N	Cert., Dipl., Dipl. Avd., Grd., Mtr., Pr. Dr., Dr.	2016
University of Hyderabad	Hyderabad	N	Cert., Dipl.	****
Banaras Hindu University	Varanasi	N	Dipl.	****
Punjab Technical University	Mohali	E	Niveles I, II, III, IV, Grd.	****
Doon University	Dehradun	E	Cert., Grd., Mtr.	2010
University of Pune	Pune	E	Cert., Cert. Int., Dipl., Dipl. Avd., Mtr.	1996
Bangalore University	Bangalore	E	Cert., Dipl., Dipl. Spr., Dipl. Avd., Mtr.	1985
University of Rajasthan	Jaipur	E	Cert., Dipl., Dipl. Avd.	****
University of Mumbai	Mumbai	E	Cert., Dipl., Dipl. Avd.	****
University of Calcutta	Kolkata	E	Cert., Dipl.	****
Jadavpur University	Kolkata	E	Cert., Dipl.	2011
Magadh University	Bodh Gaya	E	Cert., Dipl.	2007
Maharshi Dayanand University	Rohtak	E	Cert.	****
PDM University	Bahadurgarh	P	Cert.	****
DIT University	Dehradun	P	Cert.	****
GITAM University	Visakhapatnam	P	Cert.	****
Manipal Academy of Higher Education	Manipal	P	Cert., Grd., Mtr.	2011
OPJS University	Churu	P	Dipl. Pg.	****
Lovely Professional University	Phagwara	P	Cert.	****
Amity University	Gurugram, Noida, Mumbai	P	Cert., Grd.	2005
Mody University	Lakshmangarh	P	Cert.	****
Vellore Institute of Technology	Chennai	P	Opt.	****

Notas. Abreviaturas: Optativo – Opt.; Certificado – Cert.; Certificado Intensivo – Cert. Int.; Diploma – Dipl.; Diploma Avanzado – Dipl. Avd.; Diploma Superior –Dipl. Spr.; Diploma Posgrado – Dipl. Pg.; Grado (grado universitario, pregrado, licenciatura) – Grd.; Máster – Mtr.; Predoctorado – Pr. Dr.; Doctorado – Dr.; Nacional – N.; Estatal – E.; Privada – P. **** - la universidad no menciona la fecha del comienzo.

ELE en los institutos y academias indios

El *Ramakrishna Mission Institute of Culture*, Kolkata y *Bharatiya Vidya Bhavan*, Nueva Delhi son los dos primeros institutos públicos que han estado ofreciendo

exitosamente los cursos básicos del español desde los años sesenta. Estos institutos suelen aceptar un cierto número de estudiantes cada año y no tienen mucha flexibilidad en los horarios y cursos. De hecho, a partir de los años noventa, para satisfacer la demanda emergente de los expertos bilingües del español, la India presenció la aparición de varios institutos y academias privadas en diferentes partes de la India, especialmente en las ciudades metropolitanas. En este caso, el *Instituto Hispania* que creó Laura Benito en el año 1997, sirvió a los aprendices que buscaban cursos cortos del español con fines prácticos y profesionales. En las últimas dos décadas, más de 50.000 estudiantes han estudiado el español en este instituto, y en la actualidad está presente en cinco ciudades. Más adelante, en el año 2007 se creó el IC de Nueva Delhi con el fin de ayudar a satisfacer la demanda emergente del siglo XXI. Empezó ofreciendo cursos del español según MECER, usando los métodos, los enfoques y las tecnologías modernas de enseñanza. Desafortunadamente, no ha podido abrir sus centros en otras ciudades de la India, pero al estar en Nueva Delhi ha podido captar un gran número de aprendices de español. Esto se reflejó cuando Carlos Varona, el actual director del IC de Nueva Delhi confirmó que:

...el Instituto Cervantes de Nueva Delhi ha superado las 400.000 horas lectivas en el último año académico, un récord mundial en los 27 años de historia de esta institución que refleja el creciente interés por el español en la India... Incluso podíamos tener más, pero tenemos las clases llenas desde las 8 de la mañana a las 8 de la tarde... el centro ha visto cómo el número de alumnos crecía desde 2.000 hasta casi 5.000 en la actualidad... cuentan con alrededor de 40 profesores, 12 de ellos indios... el Cervantes en la India aspira a expandirse a otras ciudades del país asiático, sobre todo a Bombay (oeste), la capital financiera, y Calcuta (este), el eje cultural de la India... (Instituto Cervantes de Nueva Delhi, récord de enseñanza de español en la institución, 2018, Web).

Luego, en los últimos años de la primera década del siglo XXI aparecieron un gran número de centros de español, lo que podemos apreciar en la Tabla 2.

Tabla 2.
Los institutos, academias y centros que ofrecen cursos de ELE

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN	LUGAR
Academia de Español	Mumbai
Academy of Applied Languages	Gurugram
Alhambra	Nueva Delhi
American Cultural Association language Schools	Nueva Delhi
Berlitz Language Centres	Gurugram
Bhartiya Vidya Bhavan	Nueva Delhi
Bindas Bol Foreign Language School	Mumbai
Cambridge Institute	Mumbai
Centre for Study Foreign Languages	Hyderabad

Centre for Foreign Languages	Chennai
Delhi School of Foreign Languages	Nueva Delhi
Elite Institute of Foreign Languages	Hyderabad
Excel Academy	Mumbai
Foreign Language Guru	Nueva Delhi
Genius Academy	Nueva Delhi
Go Lingua	Bangalore
Hispanic Horizons	Mumbai
IFLAC	Bangalore
INaWORD	Chennai
Indo-Hispanic Society	Calcutta
Indian Institute of Foreign Languages	Bangalore
Inlingua	Nueva Delhi, Mumbai
Institute of Professional Foreign Languages	Bangalore
Institute of Spanish Studies	Bangalore, Delhi, Hyderabad, Chennai, Mumbai, Kolkata
Institute of Foreign Languages	Nueva Delhi
Institute of Foreign Languages	Hyderabad
Institute of Foreign Language and Culture	Bangalore
Institute of Universal Languages & Education	Bangalore
International Lingua Institute	Nueva Delhi
Instituto Cervantes	Nueva Delhi
Instituto Hispania	Nueva Delhi, Bangalore, Chennai, Pune, Mumbai
ITESKUL	Pune
Kaizen Linguistics	Mumbai
LangEcole	Delhi, Bangalore, Mumbai
Langma School of Languages	Nueva Delhi
Language Lad	Mumbai
Let's Talk – Academy of Foreign Languages	Pune
Lexicos International Institute of Foreign Languages and Cultures	Nueva Delhi
Lingua Encarta	Gurugram
Linguist Pro	Mumbai
Maitrise	Hyderabad
Melhore Institute	Hyderabad
Mundo Latino	Nueva Delhi
My Foreign Languages	Bangalore
Oracle International Language Institute	Nueva Delhi
Prajakta's Institute of Foreign Languages	Mumbai
Ramakrishna Mission Institute of Culture	Calcutta
School of Foreign Languages	Nueva Delhi
Swiss School of Languages	Nueva Delhi

School of Spanish	Nueva Delhi
Second Tongue	Mumbai
Spanish Bolo Language School	Hyderabad
Spanish Study Centre	Calcuta
Sydenham Institute	Mumbai
Symbosis Institute of Foreign Languages	Pune
The American Institutes of Languages	Mumbai
The Lingua Academy	Chennai
The Spanish School	Mumbai
World Languages Centre	Nueva Delhi
World Trade centre	Calcuta
Viva Institute of Foreign Languages	Haryana
YMCA	Nueva Delhi

ELE en los colegios indios

La Política Nacional de Educación de 1968 del Ministerio de Educación, ahora llamado el *Ministry of Human and Resource Development* [Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos] (MHRD) plantea la Fórmula de Tres Idiomas [*Three Language Formula*] (TLF) en el sistema escolar indio. Esta fórmula se compone de tres lenguas: (i) la lengua materna/la lengua regional, (ii) el inglés como segunda lengua, (iii) el hindi en los estados no hindi parlantes y cualquier otro idioma moderno en los estados hindi parlantes. La idea era desarrollar un país multilingüe y eliminar la desigualdad lingüística, es decir, que los estudiantes de los estados hindi parlantes aprendieran una lengua no hablada en su región. A pesar de varias políticas, reformas e intentos del MHRD, la TLF no tuvo mucho éxito en el sistema escolar de todos los estados indios, ya que algunos estados del país han estado siguiendo la fórmula de solo dos idiomas, y algunas lenguas clásicas como el sánscrito o el árabe, o lenguas europeas/asiáticas en vez del hindi u otras lenguas modernas indias. Se integraron varias LEs tales como el francés, el alemán y recientemente el español en el sistema escolar moderno de la India. No hay un dato claro de los colegios públicos y privados que enseñan el español como una de las tres lenguas, lengua extranjera, lengua adicional, o una lengua optativa. Dentro del currículo escolar de la *Central Board of Secondary Education* [Junta Central de Educación Secundaria] (CBSE) se ofrece el español como una de las dos lenguas que los estudiantes de la educación secundaria y del bachillerato tienen que cursar (“Curriculum for the Academic Year 2018-19”, s.f.). La CBSE se encarga de la preparación y ejecución de los currículos, materiales y exámenes de español para los 21.231 colegios asociados a nivel nacional (“Total No. Of Schools affiliated with CBSE: 21243”, s.f.), en los cuales no todos los colegios ofrecen los cursos del español, pero una gran parte de ellos sí. Aunque, se crea el primer colegio dentro del *International Baccalaureate* [Bachillerato Internacional] (IB) en el año 1976 en la India, se ha destacado su desarrollo en las últimas dos décadas y, ahora el IB está presente en 155 colegios indios (“India: First teaching of the IB” s.f.). La mayoría de los colegios con IB ofrece el español en todos sus programas escolares (Programa de la Escuela Primaria, Programa de los años Intermedios, Programa del Diplomado, y Programa de Orientación

Profesional) siguiendo el plan de estudio, el sistema de evaluación y los materiales didácticos del IB. Además, hay miles de colegios privados que poco a poco van introduciendo los cursos básicos de español.

Así vemos que, aunque el español llegó a la India mucho después del francés, el alemán y el ruso, debido a su importancia internacional ha podido captar un gran número de aprendices indios, que cada día va en aumento. Contemplamos que, en la actualidad, desde los colegios de primaria hasta las universidades ofrecen cursos de español.

Desafíos de ELE en la India

Los últimos apartados de este artículo aclaran que el ELE ha estado presente en el campo educativo indio desde hace casi más de medio siglo, y ahora se encuentra en un gran número de institutos, academias, centros, escuelas, colegios, universidades públicas y privadas, en diferentes niveles académicos indios (desde la educación primaria hasta la universitaria). A lo largo de su desarrollo, Pujol Riembau (2012) afirma que este campo ha presentado varios desafíos:

...La falta de profesores cualificados frena la implantación del español en la escuela y hay muchos profesores locales con escaso conocimiento que enseñan en primaria un español deficiente salpicado de explicaciones sobre la cultura hispánica en lengua local... La falta de profesores cualificados, de planificación docente y de desarrollo curricular, unidos a la escasez de las remuneraciones y la precariedad laboral, hacen que los resultados obtenidos, a pesar del número de estudiantes, puedan ser mejorables... (Pujol Riembau, 2012, web).

Según nuestra experiencia, tanto los estudiantes como los docentes de español en varias instituciones indias, estamos de acuerdo con lo que menciona Pujol Riembau en su artículo. En esta dirección, Bhatnagar (1981) aclara que el Departamento de Lenguas Extranjeras de la *Marathwada University* en Aurangabad celebró uno de los primeros congresos, “*Problemas y perspectivas de la enseñanza de lengua extranjera en la India (Región Oeste)*” sobre enseñanza de lenguas extranjeras en la India en el año de 1980. En este congreso, un gran número de docentes de varias lenguas extranjeras se reunieron y debatieron temas de gran importancia tales como el bilingüismo y la enseñanza de lengua extranjera en la India, los métodos de enseñanza, el análisis de los libros usados en las universidades indias, la producción de materiales, el rol y las posibilidades de enseñanza de lenguas extranjeras en la India. Ya han pasado más de tres décadas, pero todavía no se han podido lograr los objetivos fijados en este congreso, especialmente en el caso del español. Presentamos, a continuación, los desafíos experimentados actualmente en el campo profesional y laboral de ELE en la India:

- 1) Enseñanza de ELE no regulada: en la mayoría de los casos, solo las universidades y algunas instituciones públicas y privadas del español suelen seguir

un currículo estándar para la enseñanza de LEs. Pero hay un gran número de centros de español que han aparecido en las últimas dos décadas que no suelen respetar ningún currículo o guía de enseñanza. Tampoco existe ninguna entidad que se dedique a controlar la calidad y formular la enseñanza de ELE en estos centros, aunque esté en su fase inicial.

- 2) Escasez de docentes cualificados: no solo los colegios, centros, academias e institutos sino también las universidades donde se ofrece el español están sufriendo de una gran escasez de docentes bien cualificados. Por un lado, es muy común encontrar profesores indios en los colegios, centros, institutos y academias privadas y públicas que solo han hecho cursos básicos del español sin ninguna formación en la enseñanza y, en algunos casos, nativos hispanoparlantes sin ninguna formación en la enseñanza. Por otro lado, hay un gran número de docentes de ELE en las universidades privadas que poseen el estudio de pregrado y el máster, pero sin ninguna formación en la enseñanza de ELE. Muchos buenos estudiantes que aspiran a ser docentes del español terminan trabajando como expertos bilingües para las empresas multinacionales, debido a que en estas empresas encuentran un mejor ambiente laboral y estable en comparación con muchos centros de español. Desafortunadamente, ninguna universidad en la India ofrece cursos de formación de profesores de ELE. Hace unos años el IC de Nueva Delhi tomó esta responsabilidad y empezó a ofrecer el curso de formación anualmente (“Curso de formación inicial”, s.f.), pero el costo elevado del curso impide a los estudiantes inscribirse.
- 3) Escasez de docentes nativos: cada año solo ocho universidades de la India reciben lectorados de español a través del acuerdo entre el Ministerio de Asuntos Exteriores, la Unión Europea y la cooperación (MAEC-AECID) del Gobierno de España (“Lectorados MAEC-AECID”, s.f.). El IC y algunos centros seleccionados cuentan con varios docentes nativos, pero una gran parte de los centros públicos y privados de español no cuentan con ningún docente nativo.
- 4) Escasez de materiales didácticos propios: aunque la enseñanza del español empezó en la India hace más de medio siglo, desafortunadamente todavía se enfrenta a una gran escasez de materiales didácticos que se hayan preparado teniendo en cuenta las necesidades y realidades socioculturales y lingüísticas de los estudiantes indios. El crecimiento rápido del número de estudiantes de ELE nos hace pensar en este tema con toda seriedad.
- 5) Escasez de becas y convenios internacionales: lograr alguna beca para poder estudiar algún curso de español en un país hispanoparlante es un sueño de miles de estudiantes indios, aunque se habla español en más de 21 países. Hay una gran carencia de becas, sobre todo después de la crisis mundial de 2008 cuando España dejó de ofrecer las becas para los indios. Algunas universidades de España ofrecen algunas becas propias para cursar los estudios superiores, pero resulta muy difícil conseguirla puesto que un gran número de estudiantes extranjeros se presentan. En la actualidad, México y Colombia son los dos únicos países de América que ofrecen algunas becas para cursar estudios superiores universitarios en diferentes programas incluso en filología hispánica. Colombia merece un agradecimiento especial por empezar el programa ELE Asia+ en 2017 que cada año ofrece 14 becas para los estudiantes y guías turísticos de India, Bután, Nepal, Bangladés, Maldivas y Sri

Lanka para aprender y mejorar su español a través de diferentes cursos de ELE (“ELE Colombia”, s.f.). Colombia también invita a los ciudadanos indios dentro del programa de intercambio de asistentes de idiomas a que realicen una estancia anual como asistentes de inglés en diferentes universidades colombianas (“Asistentes de Idiomas en Colombia”, s.f.). En comparación con el número de estudiantes de español, las becas ofrecidas son muy pocas para la India. Por otra parte, muy pocas universidades, institutos, academias, escuelas y centros que ofrecen el español tienen convenios con las universidades de los países hispanohablantes. Por lo tanto, el programa de intercambio internacional es escaso.

- 6) Falta de una asociación de hispanistas: a pesar de una difusión y presencia destacable del español en un gran número de centros educativos indios, desafortunadamente la India no cuenta con ninguna asociación hispanista que se encargue del control de la calidad de ELE, organice actividades relacionadas con el español tales como conferencias, congresos, talleres, y cursos de formación de profesores.

Este apartado presenta algunos desafíos imprescindibles que han surgido a lo largo del desarrollo del español, y sugiere que los hispanistas tanto indios como hispánicos deberían trabajar en colaboración para cosechar un buen futuro de ELE y mejorar la calidad de la enseñanza de ELE en el campo educativo indio.

Futuro de ELE en la India

En el siglo XXI, el español ha emergido como una de las lenguas más importantes a nivel internacional. Según un estudio reciente, el español cuenta con 437 millones de hablantes nativos y ocupa el segundo lugar en el mundo después del chino como lengua nativa, superando al inglés, que tiene 372 millones de hablantes nativos (Simons y Charles, 2018). El informe publicado por el IC confirma que el español es la tercera lengua más estudiada como LE por más de 21 millones de estudiantes después del inglés y el francés, y se pronostica que EE. UU. será el primer país con más hispanohablantes antes del 2050 (“El español: una lengua viva”, 2018). El español también es considerado como una lengua muy importante para los negocios internacionales. La India reconoció su importancia hace varias décadas y así fue como se introdujo en el sistema educativo indio; en la actualidad el crecimiento de ELE es sorprendente.

Es curioso que hace medio siglo la imagen de España no era clara en la India, pero en las últimas dos décadas la industria de cine indio (Bollywood) ha presentado la lengua y cultura española entre la población semiurbana y rural a través de varias películas tales como *Kites* [Cometas] y *Jindagi Na Milegi Dobara* [Solo se vive una vez] grabadas en ciudades españolas. Mediante esta inducción España ha podido atraer un gran número de turistas indios (“España, destino turístico favorito de la India gracias a la película -bollywood”, s.f.). El español se está convirtiendo en una de las LEs preferidas entre los aprendices indios; cada año se va ampliando la presencia de español en un gran número de colegios de educación primaria, secundaria y bachillerato, e incluso en universidades e

instituciones de tecnología, negocios y medicina teniendo en cuenta la demanda emergente de profesionales en el ámbito laboral nacional e internacional. Por otro lado, para satisfacer la gran demanda, también se van abriendo centros de español en diferentes ciudades grandes y pequeñas indias.

Según las políticas emergentes de los negocios internacionales, la mejora de las relaciones internacionales, el desarrollo de la industrialización, los acuerdos con los países hispanohablantes y la expansión del sistema educativo en la India no cabe ninguna duda que el español tiene un futuro brillante en la realidad económica, social y educativa de la India.

Conclusiones

Este artículo trata de mostrar un panorama de la trayectoria recorrida por el español como lengua extranjera en el ámbito educativo indio, desde la educación primaria hasta la educación universitaria. Dado que la India reconoció la importancia de la integración del español entre otras lenguas extranjeras importantes internacionalmente en los años ochenta, en la actualidad se encuentra un espacio muy fértil de ELE con muchas posibilidades de enorme desarrollo futuro; sin embargo, hay que cuidar la semilla de español que los hispanistas han venido sembrando. Teniendo en cuenta la creciente necesidad, hoy es un momento culminante para crear una asociación de hispanistas, regularizar el ELE, crear un currículo estándar, desarrollar materiales didácticos propios, fortalecer las relaciones con los hispanistas internacionales, firmar convenios de entendimiento con las instituciones académicas hispánicas, y trabajar todos juntos con los representantes de los diferentes países hispanoparlantes con la finalidad de realizar un amplio marco de actividades interculturales. Por otra parte, se insta a los gobiernos de los países hispanohablantes a reconocer la importancia y posición de su idioma oficial a nivel internacional y a tomar pasos importantes tales como ofrecer más becas para los docentes indios de ELE, enviar docentes nativos, expertos e investigadores de ELE a la India, firmar convenios de entendimiento entre las instituciones educativas, etc. Estos esfuerzos no solo ayudarán a mejorar las relaciones con los países hispánicos sino también jugarán un rol muy importante en difundir y mejorar la calidad de la enseñanza de ELE en la India, a la vez que aportarán en el fomento de las comunidades pluriculturales y plurilingües, y la India está dispuesta para que todo ello ocurra.

Referencias

About us. (s.f.). Alliance Francaise, Delhi.

<http://delhi.afindia.org/about-us/>

Almodovar, M. S. (2014). Carlos Varona Narvi3n: “Ha crecido enormemente la presencia espa3ola estos a3os gracias a la cultura”. *El Correo Gallego*.

<https://www.elcorreogallego.es/tendencias/ecg/carlos-varona-narvion-ha-crecido-enormemente-la-presencia-espanola-estos-anos-gracias-a-la-cultura/idEdicion-2014-08-30/idNoticia-887061/>

Asistentes de idiomas en Colombia. (s.f.). ICETEX.

<https://portal.icetex.gov.co/Portal/Home/HomeEstudiante/becas/programa-de-reciprocidad-para-extranjeros-en-colombia/asistentes-de-idomas-en-colombia>

Babu, Manchi Sarat; Vijayalakshmi M. (2014). A Brief History of English Language Teaching in India. *International Journal of Scientific and Research Publications*. Vol 4.

<http://www.ijsrp.org/research-paper-0514/ijsrp-p29121.pdf>

[ISSN: 22503153](#)

[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Barman, E. (2018). The Russian Language in India. Russkiy Mir Foundation.

<https://www.ruskiymir.ru/en/publications/236938/>

Bharti, P. (2016). *Planificaci3n de materiales did3cticos de ELE para el aula india: una propuesta sociocultural* (Tesis predoctoral). Nueva Delhi, India: Jamia Millia Islamia Central University.

Bhatnagar, Y.C. (1981). *Problems and Perspectives of Foreign Language Teaching in India*. Aurangabad, India. Marathwada University Press.

Curriculum for the Academic Year 2018-19. (s.f.). Central Board of Secondary Education.

<http://cbseacademic.nic.in/curriculum.html>

Matices en Lenguas Extranjeras (MALE), n3mero 12. ISSN 2011-1177. Universidad Nacional de Colombia – Facultad de Ciencias Humanas – Departamento de Lenguas Extranjeras. Bogot3.

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/male>

Curso de formación inicial. (s.f.). Instituto Cervantes, Nueva Delhi.

https://nuevadelhi.cervantes.es/es/cursos_espanol/profesores_espanol/curso_inicial.htm

ELE Colombia. (s.f.). Agencia Presidencial de Cooperación Internacional-Colombia.

<https://www.apccolombia.gov.co/pagina/ele-focalae>

El español: una lengua viva. Informe 2018. (2018). Instituto Cervantes.

https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf

El Instituto Cervantes de Nueva Delhi, récord de enseñanza de español en la Institución.

(14 de junio de 2018). *Agencia EFE*.

<https://www.efe.com/efe/espana/cultura/el-instituto-cervantes-de-nueva-delhi-record-ensenanza-espanol-en-la-institucion/10005-3649447#>

Ganguly, Shyama Prasad. (2015). Los estudios hispánicos en la India. *El español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2005*.

https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/default.htm
[Dialnet](#)

Gupta, S. S. (2013). Political Economy of Foreign Language Education in India: A View from 2013 (no publicado). *International Conference on Foreign Language Teaching and Inter Cultural Dialogue*. Dehradun, India: Doon University.

India: First teaching of the IB. (s.f.). International Baccalaureate.

<https://www.ibo.org/about-the-ib/the-ib-by-country/i/india/>

India: Total population from 2014 to 2024. (s.f.). Statista The Statistics Portal.

<https://www.statista.com/statistics/263766/total-population-of-india/>

Language. (2018). Census of India 2011.

http://censusindia.gov.in/2011Census/C-16_25062018_NEW.pdf

Lectorados MAEC-AECID. (s.f.). Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación: Gobierno de España.

<https://www.aecid.gob.es/es/Paginas/DetalleProcedimiento.aspx?idp=262>

Pujol Riembau, O. (2008). El Instituto Cervantes en India. *Anuario Asia-Pacífico 2008*.

<http://www.anuarioasiapacifico.es/pdf/2008/cultura6.pdf>

[ISSN: 16998111](#)

Pujol Riembau, O. (2012). El español en la India. *El español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2012*. Recuperado el 02 de noviembre de 2018 de

http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/pujol/tablas.htm

[Todoele](#)

Sánchez-Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*.

Madrid, España: S.G.E.L., s.a.

<https://www.um.es/lacell/miembros/asp/masterELE/histoele.pdf>

[ISBN: 9788471434753](#)

[ResearchGate](#)

Saxena, R. (2013). *Spanish in India*.

Schafer, H. (2015). A success story: 100 years of teaching German in India (Ghatak, Meenakshi, R. Trad.). *Goethe Institut: Max Mueller Bhavan*.

<https://www.goethe.de/ins/in/en/spr/mag/20844619.html>

Simons, G. F. y Charles. D. F. (Eds.). (2018). *Ethnologue: Languages of the World*. Ed. 21.

Dallas, Texas: SIL International.

<https://www.ethnologue.com/statistics/size>

[ResearchGate](#)

Smith, R. (2018). The World's Biggest Economies in 2018. *World Economic Forum*.

<https://www.weforum.org/agenda/2018/04/the-worlds-biggest-economies-in-2018/>

Teaching of German Language in Kendriya Vidyalaya. Press Information Bureau:

Government of India.

https://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/ru997.pdf

The World in 2050. (s.f.). PwC Global.

<https://www.pwc.com/gx/en/issues/economy/the-world-in-2050.html>

Torres, M. España, destino turístico favorito de la India gracias a la película “bollywood”.

(s.f.). *EFE Practica Español*.

<https://www.practicaespanol.com/espana-destino-turistico-favorito-de-la-india-gracias-a-la-pelicula-bollywood/>

Total No. Of Schools affiliated with CBSE: 21243. CBSE: Online School Affiliation &

Monitoring System.

http://cbseaff.nic.in/cbse_aff/schdir_Report/userview.aspx

Uehara, M. y Tahara, K. (2017). India's economy to be world's No. 3 by 2028: forecast.

Nikkei Asian Review.

<https://asia.nikkei.com/Economy/India-s-economy-to-be-world-s-No.3-by-2028-forecast>

La autonomía y la capacidad para ejercerla en el aprendizaje: el caso de estudiantes en formación docente de lenguas

Autonomy and the Capacity to Exercise it in Learning: the Case of Students in Language Teaching Education

María Elena Llaven-Nucamendi

marllave@uqroo.edu.mx

Lic. Psicología, Maestría en Investigación Educativa, Doctorado ELT

Profesora investigadora

Universidad de Quintana Roo, Unidad Académica Cozumel, Quintana Roo, México

Ismael Ignacio Chuc-Piña

ismchuc@uqroo.edu.mx

Lic. Lengua Inglesa, Maestría en Traducción

Profesor investigador

Universidad de Quintana Roo, Unidad Académica Cozumel, Quintana Roo, México

Recibido: 17 de enero de 2018

Aprobado: 18 de enero de 2019

Resumen

La autonomía del estudiante para aprender está relacionada con su motivación, sentimientos de auto-eficacia y competencia y las relaciones positivas que tenga con otros participantes en el proceso de aprendizaje. Este artículo describe un proyecto de investigación con una metodología mixta, que explora aspectos de la motivación del estudiante, los sentimientos de competencia percibida y las relaciones personales en su contexto de aprendizaje de un idioma. Una muestra de 88 estudiantes que participan en un programa de formación de profesores de inglés en una universidad pública mexicana respondió un cuestionario que contiene preguntas cerradas y abiertas, lo que permite un análisis de datos cuantitativos y cualitativos. Se encontró, según los datos cuantitativos, que los estudiantes participantes mostraron buenos niveles de auto-eficacia, motivación y sentimientos de competencia para cumplir con el trabajo del programa de estudios. La parte cualitativa del estudio informa de las contribuciones abiertas de los participantes y las relaciona con sus perfiles individuales reveladas en las respuestas de las preguntas cerradas del cuestionario. Si bien el instrumento cuantitativo está parcialmente justificado por los datos cualitativos, se muestra que el instrumento cuantitativo no es capaz de detectar diferencias individuales importantes entre los participantes. Los datos individuales recopilados también sugieren que el entorno de aprendizaje creado por los profesores y los estudiantes está estrechamente relacionado con los sentimientos de competencia de aprendizaje en algunos participantes.

Palabras clave: *Autonomía del estudiante, motivación, competencia percibida, entorno de aprendizaje*

Abstract

Learner autonomy has been shown to be related to learner motivation, feelings of self-efficacy and competence, and positive relationships with other participants in the learning process. This paper describes a research project exploring aspects of learner motivation, feelings of perceived competence and personal relationships in language learning, using a mixed method approach. A sample of 88 English major students at a Mexican public university completed a questionnaire containing closed and open items, allowing an analysis of both quantitative and qualitative data. The quantitative data indicated that students in the sample showed encouraging levels of self-efficacy, motivation and feelings of competence to meet the requirements of their course of study. The qualitative part of the study reports the open contributions of students and relates them to their individual profiles as revealed by the closed items of the questionnaire. While the quantitative instrument is partially vindicated by the qualitative data, the quantitative instrument is not capable of detecting important individual differences in learners. Individual data collected also suggests that the learning environment created by teachers and fellow students is closely related to feelings of learning competence in some individuals.

Keywords: *Learner autonomy, motivation, perceived competence, learning environment*

Cómo citar este artículo:

APA Llaven Nucamendi, M., & Chuc Piña, I. (2018). La autonomía y la capacidad para ejercerla en el aprendizaje de lenguas. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 0(12).

DOI: [10.15446/male.n12.69833](https://doi.org/10.15446/male.n12.69833)

MLA Llaven Nucamendi, María, & Ismael Ignacio Chuc Piña. "La autonomía y la capacidad para ejercerla en el aprendizaje de lenguas." *Matices en Lenguas Extranjeras* [En línea], 0.12 (2018): s. p. Web. 16 ene. 2020

CBE Llaven Nucamendi, M., & Chuc Piña, I. 2018 ene 1. La autonomía y la capacidad para ejercerla en el aprendizaje de lenguas. *Matices en Lenguas Extranjeras*. [En línea] 0:12

Desde el inicio del concepto de autonomía en el aprendizaje de idiomas planteado por Holec (1981) hasta las últimas investigaciones en el tema, se puede detectar una evolución en el concepto de autonomía. Se inició como un fenómeno muy individual y cognitivo (Holec, 1981), pero ahora dominan ideas más sociales (Dam, 1995). En paralelo con la evolución del concepto de autonomía en el aprendizaje de idiomas, Deci y Ryan han planteado su teoría de la autodeterminación (SDT), desarrollando instrumentos para medir el nivel de autodeterminación de participantes en estudios realizados en diferentes contextos (Black, & Deci, 2000; Baard, Deci, & Ryan, 2004). Estos estudios confirman los

beneficios para ejercer la autodeterminación o autonomía: el logro de mejores aprendizajes y el desarrollo de la capacidad para el aprendizaje continuo.

Este artículo reporta resultados preliminares de un proyecto de investigación realizado en la Universidad de Quintana Roo. Participaron el 62% de todos los estudiantes matriculados en los últimos dos ciclos del programa educativo de la Licenciatura en Lengua Inglesa, que tiene una orientación a la formación de profesores de inglés como lengua extranjera.

La Universidad de Quintana Roo, así como otras instituciones educativas, ha participado activamente en la promoción de la autonomía para aprender (UQRoo, 2010), específicamente en las actividades del Centro de Auto-acceso y en algunos casos en el salón de clases. Sin embargo, algunos estudios han demostrado que hay resistencia al aprendizaje autónomo por parte de estudiantes y profesores, y existen también algunos obstáculos administrativos (Llaven-Nucamendi, 2014). El presente estudio tiene el objetivo de determinar qué tan capaces se creen los estudiantes para ejercer su autonomía. Esta capacidad depende no solamente de las habilidades de los estudiantes, sino también de su motivación para estudiar y el ambiente de aprendizaje construido por los profesores y los compañeros de clase. Este estudio busca relacionar datos cuantitativos y cualitativos sobre las creencias de los participantes respecto a su motivación para aprender, su capacidad para aprender, y el ámbito del aprendizaje.

Antecedentes

El trabajo de Edward L. Deci y Richard M. Ryan sobre la autonomía y la autodeterminación (por ejemplo, Deci & Ryan, 1985, 1987, 2008; Ryan & Deci, 2000b, 2006) ha contribuido a un mejor entendimiento de la autonomía para aprender.

La autonomía o la autodeterminación es la experiencia de situaciones de elección cuando se decide iniciar y regular acciones que llevarán a lograr un propósito (Amabile, 1983). La autonomía o los actos auto-determinados son aquellos que reflejan la voluntad. Los actos de voluntad se refieren a aquellos actos iniciados y mantenidos por el individuo mismo y no por otros externos (Pfander, 1967). Sin embargo, la experiencia de los actos de voluntad llevados a cabo por influencias externas, se convierten en un acto voluntario si la acción es aceptada por el individuo. La autonomía no se restringe a las iniciativas 'independientes' sino que también se aplica a los actos que reflejan un consentimiento incondicional a estímulos externos, esto es, para que un acto sea autónomo debe ser endosado y poseído por el individuo (Ryan & Deci, 2006 p. 4-5). De aquí que el individuo debe estar consciente de las acciones que adopta e inicia de otros, porque las toma y acepta en forma razonada como parte de sus decisiones y además está convencido de que quiere y es capaz de hacerlas.

La teoría de la autodeterminación (SDT, por sus siglas en inglés) propuesta por Deci y Ryan (1985) y Ryan y Deci (2004) explica la motivación en base a tres necesidades para

el bienestar de los individuos: la competencia, que es el logro del dominio y control de una actividad o experiencia; la autonomía, que es el impulso de ser agentes causales de nuestras acciones en armonía con nuestros valores y contexto; y la interrelación, que es la necesidad de interactuar y estar conectados con otros. Estos investigadores argumentan que satisfacer estas necesidades propicias que los individuos funcionen y crezcan de manera óptima en su entorno social.

La aplicación de la teoría de la autodeterminación a la práctica educativa es de importancia porque puede reforzar efectivamente la tendencia proactiva al aprendizaje y apoyar el desarrollo del conocimiento y habilidades en los estudiantes y contribuir al compromiso académico de lograr mejores aprendizajes. Los contextos educativos que alimentan positivamente la satisfacción de la autonomía, la competencia y la inter-relación favorecen el funcionamiento y crecimiento óptimo de los individuos. Propician estudiantes intrínsecamente motivados, más autónomos en su aprendizaje, con más voluntad para involucrarse en las tareas académicas y con una mejor disponibilidad para participar en tareas que les parezcan menos interesantes y valorar las actividades académicas (Reeve, J., Jang, H., Hardre, P. & Omura, M., 2002). La motivación intrínseca tiene un factor de predisposición a la autonomía que es fundamental para aprender y desarrollarse (Flavell, 1999). La motivación intrínseca se caracteriza por la iniciativa de hacer algo por el gusto de hacerlo. Está vinculada estrechamente con la realización de la actividad para sentirse bien y no depende de factores externos (Ryan & Deci, 2000a).

La teoría de la autodeterminación ha proporcionado evidencia empírica de la relación entre el campo de la autonomía y la motivación humana (Reeve, Ryan, Deci, & Jang, 2007; Ryan & Deci, 2004). En la SDT, Ryan y Deci han desarrollado un enfoque para el estudio de la motivación, donde la autonomía es un concepto central para comprender el comportamiento autorregulador; el significado de la autonomía se refiere a la regulación por parte del individuo, el autogobierno. En la teoría SDT, el nivel de autonomía de una persona puede ubicarse en un continuo que va desde la regulación externa controlada hasta la autorregulación o autonomía.

La motivación en el ejercicio de la autonomía o autodeterminación desempeña un papel importante en los logros académicos de los estudiantes, porque afecta las estrategias de aprendizaje, el impulso de ser agentes de sus acciones, los esfuerzos y la persistencia del estudio durante el proceso de aprendizaje. Mantener este impulso de agencia requiere que el individuo se considere capaz de iniciar acciones y conductas que muestren resistencia psicológica ante las dificultades que encontrará en el proceso para el logro del aprendizaje, es decir, debe mostrar autoeficacia.

La autoeficacia se relaciona con la percepción que tiene un individuo de sus capacidades. La autoeficacia se describe como la creencia en las capacidades propias para organizar y ejecutar el curso de acción requerido para gestionar situaciones prospectivas (Bandura, 1995, p.2). La percepción de la autoeficacia es la convicción del individuo de que puede ejecutar con éxito una conducta para producir un resultado. Las percepciones sobre autoeficacia son juicios personales, creencias sobre las propias capacidades, en

relación con experiencias de dominio de situaciones en un contexto determinado. Por lo tanto, podemos considerar a la autoeficacia y a la resiliencia psicológica como la base de la acción humana dentro de un contexto específico. Las creencias de los estudiantes sobre su eficacia para regular su propio aprendizaje y dominar las actividades académicas determinan su nivel de motivación y logro académico. Cuando las creencias positivas de autoeficacia se asocian con una mayor motivación y perseverancia existe una mayor probabilidad de rechazar pensamientos negativos o de fijación con respecto a las capacidades propias (Ozer & Bandura, 1990; Bandura, 2001).

El potencial para construir la resiliencia académica en los estudiantes en la práctica educativa nos lleva a priorizar el desarrollo de la autoeficacia como un factor que influye en las respuestas de los estudiantes a la adversidad académica, ya que regula el funcionamiento humano y el bienestar emocional a través de procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos (Hamill, 2003).

Los factores y procesos de la resistencia limitan las conductas negativas y promueven conductas adaptativas en presencia de adversidades (Waxman, Gray, & Padron, 2003). Estudiar la resiliencia académica y los factores que pueden modificarse para promoverla puede ayudar a entender mejor la brecha entre el rendimiento de los estudiantes que tienen éxito y aquellos que están en riesgo de fracaso. Trabajar los factores modificables en la práctica educativa, como las habilidades para ejercer la autonomía, la resolución de problemas, la motivación y orientación de objetivos en el entorno de aprendizaje, puede mejorar la educación no solamente de los estudiantes en riesgo de fracaso, sino también la de los estudiantes exitosos.

La motivación de los estudiantes puede ser facilitada o disminuida durante el proceso de aprendizaje. Los estudiantes pueden ejercer sus comportamientos autónomos en menor o mayor medida por la influencia de factores externos, como las normas establecidas por los docentes o las instituciones. En la práctica educativa la interacción entre docentes y estudiantes puede contribuir significativamente a la transformación de la motivación extrínseca en motivación intrínseca durante el proceso de aprendizaje. Los estudiantes convencidos de que son capaces de ejercer su autonomía pueden estar bien posicionados para ejercerla y resistir los desafíos del proceso de aprender.

De aquí el interés de este estudio que busca identificar las creencias de los estudiantes sobre sus capacidades para ejercer su autonomía del aprendizaje en el contexto de la educación superior.

Diseño del estudio

Existen en la literatura muchos estudios sobre la autonomía en el aprendizaje de lenguas. Sin embargo, estos estudios carecen de aplicación al aprendizaje de lenguas como una disciplina académica. El campo de la aplicación de conocimientos del área de lenguas,

por ejemplo, la enseñanza, traducción, interpretación, estudios lingüísticos, es de trascendencia para la formación académica de profesionales en esta disciplina.

El énfasis puesto en los estudios sobre la autonomía del aprendizaje en el uso de una lengua extranjera con propósitos particulares de comunicación ha distraído a la investigación de los estudios de la autonomía para aprender en el área de lenguas como una disciplina académica. De aquí que el enfoque del presente trabajo busca investigar las creencias sobre el ejercicio de la autonomía en el aprendizaje en el área de la formación docente de lenguas como cualquier otra disciplina académica.

El objetivo específico del presente estudio es identificar las creencias de los estudiantes sobre sus capacidades para ejercer su autonomía para aprender en un programa de educación superior, para la formación de profesores en la enseñanza del inglés. Se utilizan instrumentos originalmente desarrollados para el estudio de la autonomía en el aprendizaje de disciplinas académicas. Estos instrumentos fueron adaptados a los aspectos académicos del aprendizaje en el campo de lenguas como disciplina académica.

Williams y Deci (1996) desarrollaron tres instrumentos para medir la motivación para aprender, la capacidad del estudiante para ejercer su autonomía en el aprendizaje, y para medir el ambiente de aprendizaje.

El Self-Regulation Questionnaire de Williams y Deci busca medir lo que motiva al estudiante en tres actividades de aprendizaje que se supone realizan los estudiantes que quieren aprender. Para cada actividad el participante debe elegir una opción de cuatro para indicar lo que lo motiva a realizar la actividad. Dos de las cuatro opciones representan una actitud de auto-regulación o autonomía, y las otras dos opciones buscan medir si el estudiante se siente controlado en su aprendizaje, es decir, si se siente no-autónomo. Para el presente estudio, las tres actividades y las opciones de motivación fueron adaptados para alinearlas al contexto de la experiencia de los estudiantes participantes. Además, para cada actividad, se agregó una opción abierta dando la oportunidad al participante para explicar su motivación para no realizar la actividad, si este era el caso.

El Perceived Competence Scale de Williams y Deci mide la percepción del estudiante de su capacidad para el aprendizaje. El cuestionario consiste en cuatro enunciados, evaluados por los participantes en una escala Likert de 7 puntos que va desde *muy en desacuerdo* hasta *muy de acuerdo*. El presente estudio adoptó los enunciados propuestos por Williams y Deci para el ámbito de aprendizaje de los participantes, y agregó una opción abierta para dar la oportunidad al participante de elaborar más sobre su propia opinión acerca de sus competencias para aprender.

El Learning Climate Questionnaire de Williams y Deci mide el ambiente de aprendizaje. El cuestionario consta de 15 enunciados sobre la relación entre el estudiante y el profesor, cada enunciado es valorado por los participantes en una escala Likert de 7 puntos desde *muy en desacuerdo* hasta *muy de acuerdo*. En la formulación de Williams y Deci, se supone que todo el ambiente de aprendizaje consiste en la relación del estudiante

con el profesor. El presente estudio considera que las relaciones de los estudiantes con los otros estudiantes también forman una parte importante del ambiente de aprendizaje. Por lo tanto, el instrumento utilizado en el estudio incluye 11 preguntas adicionales, adaptadas de los enunciados de Williams y Deci.

Los tres instrumentos de Williams y Deci fueron adaptados con las modificaciones descritas arriba, y se combinaron en un solo instrumento y fueron traducidos al español para su aplicación a participantes de habla española. El cuestionario traducido fue revisado por un especialista en traducción y fue piloteado con estudiantes voluntarios para asegurar que el formato y el contenido funcionen para la recolección de datos confiables (ver anexo).

El instrumento tiene tres secciones. La primera detecta el tipo de motivación del participante, clasificando las respuestas como auto-dirigido o controlado por otros. La segunda sección explora las creencias de los participantes en cuanto a su capacidad para ejercer la autonomía, y la tercera sección pregunta sobre las relaciones que tiene cada participante con sus profesores y compañeros de clase. Los cuestionarios tienen una sección para datos generales de los participantes y una introducción que confirma la confidencialidad de los datos y el propósito del estudio. La muestra de conveniencia fue de 62% de los estudiantes matriculados en el programa educativo de lengua inglesa.

La sección 1 tiene tres reactivos relacionados con la participación en clase, la actitud hacia las sugerencias del profesor, y el deseo de mejorar sus habilidades para el aprendizaje.

Pregunta A. *Participo activamente en las clases de mis cursos (por ejemplo, leo sobre el tema para participar en clase, hago tareas, participo en discusiones sobre los temas dentro y fuera de la clase, etc.)*

Pregunta B. *Es probable que siga las sugerencias de mis profesores para aprender los temas y habilidades de los cursos.*

Pregunta C. *La razón por la que continuaré mejorando mis habilidades en los cursos es:*

Para cada reactivo hay cuatro respuestas a elegir en forma de opción múltiple, más una opción abierta para explicar por qué un participante elige no participar en clase, rechaza las sugerencias del profesor, o no mejora sus habilidades para el aprendizaje.

En la sección 2 hay solamente un reactivo abierto: *¿Quieres decir algo más sobre qué tan competente te sientes para aprender el material de aprendizaje de los cursos?* Los cuestionarios llenados fueron identificados con un número asignado para facilitar el análisis y conservar la confidencialidad de los datos. Los datos obtenidos permiten un análisis tanto cualitativo como cuantitativo.

Resultados cuantitativos generales

Ochenta y ocho cuestionarios fueron contestados con toda la información sustantiva solicitada. Un cuestionario no proporcionó la información de género y edad solicitada, pero fue incluido en la muestra porque el participante proporcionó toda la información detallada de las secciones 1, 2 y 3 del cuestionario.

Más mujeres que hombres participaron en el estudio (62% de la muestra fueron mujeres) y casi la mitad de la muestra (49%) estaban en el rango de edad 18-20. Este estudio no busca una relación significativa entre género, edad y autonomía para aprender, y se reportan los datos como información general de la composición de la muestra (ver Tabla 1).

La Tabla 1 muestra los perfiles de los participantes y los resultados globales de las tres secciones del cuestionario.

Tabla 1.
Perfil de los participantes

Participantes			Sección del cuestionario			
No.	sexo	edad	1	2	3.1	3.2
88	M 54	18-20	43	69%	5.66	5.43
	H 33	21-23.	28			
	No contesta 1	24-26.	9			
		27*	7			
		No contesta 1				

Los resultados del análisis cuantitativo de las secciones 1, 2 y 3 del cuestionario muestran que los participantes consideran tener un nivel alto de capacidad en el ejercicio de la autonomía (Chuc Piña, I.I. & Martínez-González, O., 2016). El promedio de autorregulación de los participantes calificados en la primera sección del instrumento es 69%. El promedio de las respuestas en la sección 2 del cuestionario fue 5.66 de una escala Likert de 1 a 7, mostrando creencias positivas sobre su capacidad para aprender el inglés como lengua extranjera. En la sección 3 del cuestionario, el promedio de los resultados en cuanto a relaciones positivas con profesores fue 5.4, mientras con compañeros de clase fue 5.04. Ambos resultados fueron también medidos en una escala Likert de 1-7. Un promedio de 4.00 en la escala Likert representa un nivel neutro, ni positivo ni negativo, mientras que los promedios superiores a 4.00 representan creencias positivas.

Las respuestas muestran que los participantes están principalmente auto-dirigidos y entonces intrínsecamente motivados, que se creen capaces de aprender y que el ambiente de clase es propicio para su aprendizaje.

Las respuestas abiertas permiten un análisis cualitativo además de cuantitativo de las actitudes y reflexiones de los estudiantes vinculadas a las respuestas cerradas. Había preguntas abiertas en las secciones 1 y 2 del cuestionario.

Análisis cualitativo

Las secciones 1 y 2 del cuestionario brindan la oportunidad a los participantes de hacer un comentario abierto. El análisis cualitativo hace uso de estos comentarios, y permite una correlación de los datos cualitativos con los cuantitativos para cada participante que hizo un comentario abierto.

Sección 1. Auto-regulación

Todas las contribuciones en la sección 1 son interesantes porque representan un punto de vista no esperado, es decir, el participante no participa en clase, rechaza las sugerencias del profesor, o no mejora sus habilidades para el aprendizaje.

Pregunta A: **No participo activamente porque** 35. “me da pena” 42. “a veces no tengo el tiempo suficiente debido al trabajo” 61. “se dan ideas generales que considero son suficientes para aclarar el tema”

Pregunta B: **No sigo las sugerencias de mis profesores porque** 8. “A veces me cuesta trabajo ponerlas en práctica” 16. “No son suficientes” 26. “Prefiero seguir las mías” 27. “Pocos hacen sugerencias para los estudios” 61. “algunas veces sigo las de algún maestro, otras no (no aplica para todas las materias), es un 50/50”

Pregunta C: **No continúo mejorando mis habilidades en los cursos porque** 76. “Siento que me es difícil este curso”.

La Tabla 2 muestra los datos cuantitativos de los participantes que hicieron comentarios a la sección 1 del cuestionario. Los participantes están identificados por el número asignado a su cuestionario.

Tabla 2.

Perfiles de los participantes que hicieron comentarios en la sección 1 del cuestionario.

Participante			Auto-regulación (sección 1)			Sección del cuestionario		
No.	sexo	Edad	A	B	C	2	3.1	3.2
8	M	18-20	Sí	-	No	5.00	5.40	5.27

16	M	18-20	Sí	-	Sí	5.75	6.47	3.55
26	M	18-20	Sí	-	Sí	5.75	6.47	4.45
27	H	24-26	Sí	-	No	7.00	5.87	6.91
35	M	18-20	-	Sí	No	5.00	5.73	6.09
42	M	18-20	-	Sí	No	5.50	4.47	6.27
61	M	21-23	-	-	Sí	4.50	6.13	4.55
76	H	27+	Sí	Sí	-	5.50	6.80	3.00

Cuatro participantes se consideran 100% auto-regulados en su motivación en la sección 1 del cuestionario, y cuatro, 50% auto-regulados. El promedio de este grupo es 75% auto-dirigido, arriba del promedio general de 69%.

Las respuestas a las preguntas abiertas brindan información significativa sobre la complejidad de la autonomía en el aprendizaje, y demuestran las limitaciones de un método solamente cuantitativo de investigación en este campo. Por ejemplo, el participante 35 no participa en clase por vergüenza. Lleva relaciones positivas con sus compañeros y profesores, de aquí que su vergüenza puede ser una característica personal más que un temor ante las posibles críticas de profesores o compañeros de clase. El participante 42 no participa en clase porque está consciente de que no ha realizado la preparación que él considera necesario. El participante 61 considera que no tiene nada más que agregar al tema presentado en clase y por eso no participa. Estos comentarios pueden ser interpretados como manifestaciones de la autonomía en el aprendizaje.

Los estudiantes que no siguen las sugerencias del profesor también muestran tendencias autónomas. Por ejemplo, algunos (participantes 16, 27 y 61) critican el desempeño de los profesores en este renglón, y así muestran unas tendencias plenamente autónomas.

El participante 76 considera que no mejora sus habilidades, a pesar de mostrar un alto nivel de autonomía, un nivel ligeramente por debajo del promedio en cuanto a su confianza en su capacidad para aprender, y el nivel más elevado de este grupo en cuanto al ambiente de aprendizaje creado por el profesor. Puede que su sentimiento de no avanzar en sus habilidades tiene que ver con su estimación muy baja del ambiente de aprendizaje creado por los compañeros.

El promedio de toda la muestra en cuanto a sus creencias de la capacidad para aprender es 5.66, y cinco de los ocho participantes califican su capacidad para aprendizaje debajo del promedio. Sin embargo, siete de los ocho participantes califican el ámbito de aprendizaje muy arriba del promedio general de toda la muestra con referencia a sus

profesores (promedio general 5.43) o sus compañeros (promedio general 5.04). La excepción es el participante 8, y su comentario revela que se le dificulta seguir las sugerencias del profesor, en vez de criticar como los demás participantes. Otro dato notable de algunos participantes es el bajo nivel del ambiente de aprendizaje respecto a los compañeros de clase, calificado en menos de 5 por cuatro de los participantes.

Sección 2. Capacidad para el aprendizaje

En la sección 2 del cuestionario 22 respuestas abiertas fueron recibidas y clasificadas como muy positivas, positivas, negativas o muy negativas. Mientras que los resultados del análisis cuantitativo indican un buen nivel de capacidad en general, los casos de participantes con creencias muy positivas o muy negativas pueden dar una perspectiva diferente.

Siete participantes mostraron una actitud muy positiva hacia sus capacidades para aprender al responder a la pregunta “¿Quieres decir algo más sobre qué tan competente te sientes para aprender el material de aprendizaje de los cursos?” Sus respuestas fueron: (el número del participante está señalado entre paréntesis al final de su comentario).

- Me siento muy competente, pero siento que me falta aprender mucho más (5).
- En este momento de mi vida me siento segura y muy entusiasmada con el idioma inglés y todos los días trato de mejorar mi nivel y mis habilidades (9).
- Creo que me siento bien con mis estrategias de aprendizaje, aunque siempre es bueno implementar cosas nuevas (10).
- Sí, porque hago el esfuerzo de salir adelante y deseo superarme día a día, aunque veo que las cosas estén difíciles voy a luchar para llevar a cabo mis metas y objetivos (32).
- Me gusta fallar porque me motiva a ser mejor y llegar a mis objetivos (fallar en el aspecto de pronunciación, listening y vocabulario) (33).
- El idioma inglés es algo que me gusta y con esfuerzo podré salir bien en el curso (36).
- Todo va de acuerdo con el nivel que se lleva, por lo tanto, no debe haber problema para comprender y aprender el material (59).

La Tabla 3 muestra los datos cuantitativos de los participantes que respondieron muy positivamente a la pregunta abierta de la sección 2 del cuestionario. Los participantes están identificados por el número asignado a su cuestionario.

Tabla 3.

Participantes con actitud muy positiva sobre su capacidad para aprender.

Participante			Auto-regulación (sección 1)			Sección del cuestionario		
No.	sexo	Edad	A	B	C	2	3.1	3.2

5	H	18-20	No	No	No	6.00	4.93	5.73
9	M	24-26	Sí	Sí	No	6.00	6.07	4.36
10	M	24-26	Sí	No	No	6.25	5.2	4.09
32	H	18-20	Sí	No	No	7.00	6.60	4.36
33	H	18-20	Sí	Sí	Sí	6.75	6.00	5.55
36	M	18-20	Sí	Sí	No	6.00	5.93	6.09
59	H	18-20	Sí	Sí	No	6.75	5.60	5.09

Un solo participante de este grupo se considera 100% auto-regulado en las tres partes de la sección 1 del cuestionario, tres alcanzan 66.67%, dos 33.33% y uno se considera 100% no auto-regulado. El promedio de este grupo es 57% auto-dirigido, abajo del promedio general de 69%. Los siete comentarios clasificados como muy positivo en cuanto a la capacidad de participantes para el aprendizaje también corresponden a un alto nivel de auto-evaluación por los participantes en todos los casos (promedio general de toda la muestra 5.66). Seis de los siete participantes calificaron el ambiente de aprendizaje arriba del promedio general de toda la muestra con referencia a sus profesores (promedio general 5.43) o sus compañeros (promedio general 5.04). El participante 32 se distingue por considerarse 100% capaz de aprender. También se registra un alto nivel del ámbito de aprendizaje respeto a sus profesores, pero no con sus compañeros, y registra un bajo nivel de auto-regulación (33%). En su comentario este participante reconoce la dificultad de aprender y su confianza en su capacidad puede ser realista. Es joven, tal vez se le dificulta asumir la responsabilidad de auto-regulación y todavía no se siente seguro con sus compañeros.

Cuatro participantes mostraron una actitud muy negativa hacia sus capacidades para aprender. Sus respuestas fueron: (el número del participante está señalado entre paréntesis al final de su comentario).

- La verdad no me siento tan segura porque veo que algunos maestros de unas materias son muy prepotentes y estrictos en su clase y así no podemos entender bien su clase, nos tratan como si estuviéramos hasta en los últimos semestres (17).
- En ocasiones se me hace difícil aprender con solo el material que el profesor usa, porque se vuelve monótono y voy poco a poco perdiendo el interés (60).
- Algunos profesores me han comentado que soy buena estudiante y mis calificaciones (la mayoría) lo soportan, pero en general siento que es muy difícil para mí aprender y retener la mayoría de la información por lo que tengo que trabajar muchísimo para tener buenas calificaciones pero yo no siento tener grandes avances (62).
- Creo que mi capacidad era más relevante al inicio de la licenciatura con el avance del curso he ido mermando mi aptitud, para mí cada vez es más complicado (84).

La Tabla 4 muestra los datos cuantitativos de los participantes que respondieron en forma muy negativa a la sección 3 del cuestionario.

Tabla 4.

Participantes con actitud muy negativa sobre su capacidad para aprender.

Participante			Auto-regulación (sección 1)			Sección del cuestionario		
No.	sexo	Edad	A	B	C	2	3.1	3.2
17	M	18-20	No	Sí	Sí	3.50	3.20	3.82
60	M	27+	Sí	Sí	No	4.50	3.87	5.27
62	M	18-20	No	No	No	5.25	4.60	2.55
84	M	27+	Sí	Sí	No	5.50	5.73	6.64

Tres de este grupo se consideran auto-regulado en un nivel de 66.67%, y uno es 100% no auto-regulado. El promedio de este grupo es 50% auto-regulado, abajo del promedio general de 69%. Los cuatro comentarios clasificados como muy negativos en cuanto a la capacidad de participantes para el aprendizaje también corresponden a un bajo nivel de auto-evaluación por los participantes en todos los casos (promedio general de toda la muestra 5.66). Tres de los cuatro participantes calificaron el ambiente de aprendizaje debajo del promedio general de toda la muestra con referencia a sus profesores (promedio general 5.43) y sus compañeros (promedio general 5.04). El participante 84 comentó sobre su reducción de motivación con el paso del tiempo. Se podría decir que es una persona madura, tiene más de 27 años, su capacidad de aprendizaje es cerca del promedio general y el ámbito de aprendizaje registrado es arriba del promedio respecto a sus profesores y sus compañeros. Puede que el comentario representa el cansancio de llegar casi al fin de la carrera mejor que una evaluación negativa de su capacidad para aprender.

Conclusiones

Los resultados indican que los estudiantes participantes del programa educativo de la Licenciatura en Lengua Inglesa están más auto-dirigidos que controlados, tienen un buen nivel de confianza en su capacidad para aprender, y que los profesores y compañeros han construido un ambiente en general propicio para el aprendizaje. Sin embargo, la clasificación y análisis de los comentarios libres de los participantes demuestran la complejidad de cada individuo. Para hacer cualquier comentario libre en un cuestionario implica una necesidad de parte del participante para comunicar algo importante, y, en el presente estudio, 28 de los 88 participantes (31.82%) hicieron comentarios sustantivos.

En términos muy generales, se puede decir que los estudiantes que no participan activamente en clase no siguen las sugerencias del profesor, o no están contentos con sus avances, son más autónomos que el promedio. Los estudiantes que estiman que tienen una alta capacidad para el aprendizaje, también lo tienen en los términos medidos por el instrumento, y además encuentran los ámbitos de aprendizaje propicios en cuanto a sus relaciones con profesores o compañeros de clase. Los estudiantes que estiman que tienen una baja capacidad para el aprendizaje no necesariamente la tienen en los términos medidos por el instrumento. Parece que el ambiente de aprendizaje negativo respecto a sus profesores o compañeros, o a ambos, es lo que más impacta en la falta de confianza en su capacidad para aprender.

Los instrumentos utilizados han sido probados en su validez y confiabilidad en sus versiones en inglés: el Learning Climate Questionnaire por Williams, Freedman and Deci (1998); el Perceived Competence Scale por Williams, Saizow, Ross, and Deci (1997) y Black, and Deci (2000); el Self-regulation Questionnaire por Black and Deci (2000) y Levesque, Williams, Elliot, Pickering, Bodenhamer, and Finley (2007). Sin embargo, la sección 1 del cuestionario en este estudio presenta inconsistencias, y pocos participantes presentan un perfil claramente auto-dirigido o claramente controlado. Las versiones en inglés de esta sección del cuestionario no incluyeron la opción de comentarios abiertos y toman como dado que todos los estudiantes participan activamente en clase, siguen las sugerencias de sus profesores y continúan mejorando sus habilidades en los cursos. Las respuestas abiertas en el presente estudio destacan la complejidad de cada participante en la expresión y ejercicio de su autonomía para aprender.

El presente estudio fue realizado con un grupo de estudiantes del programa educativo en una disciplina académica con orientación hacia la docencia de lenguas, en un contexto muy específico en Quintana Roo, México. Sería interesante saber de estudiantes en otras carreras y en otros contextos en América Latina. El estudio presentado aquí sugiere que los participantes son auto-dirigidos y competentes en su aprendizaje y no totalmente dependientes del profesor para su aprendizaje. Sin embargo, los resultados indican la importancia del ámbito de aprendizaje para el sentido de competencia, y consideramos que este aspecto también merece más investigación.

Referencias

Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.

[DOI: 10.1037/0022-3514.45.2.357](https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.357)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Baard, P. P., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: a motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34 (10), 2045-2068.

[DOI: 10.1111/j.1559-1816.2004.tb02690.x](https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2004.tb02690.x)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

[DOI: 10.1017/CBO9780511527692](https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.

[DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.1](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: a Self-Determination Theory perspective. *Science Education*, 84, 740–756.

[DOI: 10.1002/1098-237X\(200011\)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Chuc Piña, I.I. & Martínez-González, O. (2016). Creencias de las capacidades para ejercer la autonomía en un ambiente de aprendizaje: Descripción del programa educativo de Lengua Inglesa de la Universidad de Quintana Roo, campus Cozumel. En M.L. Trejo Sirvent, M.E. Llaven Nucamendi & M.M.Chang Chiu (Eds.). *La Autonomía*

en Ambientes de Aprendizaje (105-120). México, Tuxtla Gutiérrez: UNACH y Chetumal: UQROO.

Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.

[ISBN: 101871730171](#) [ISBN: 139781871730173](#)

[Semantic Scholar](#)

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.

[DOI: 10.1007/978-1-4899-2271-7](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.

[DOI: 10.1037/0022-3514.53.6.1024](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A macrotheory of human motivation development and health. *Canadian Psychology*, 49 (3), 182–185.

[DOI: 10.1037/a0012801](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50, 21-45.

[DOI: 10.1146/annurev.psych.50.1.21](#)

[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#) [PubMed](#)

Hamill, S. K. (2003). Resilience and self-efficacy: the importance of efficacy beliefs and coping mechanisms in resilient adolescents. *Colgate University Journal of the Sciences* 35, 115–146.

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#)

Holec, H. (1981) *Autonomy and foreign language learning*. Oxford, England: Pergamon. (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe).

[ISBN: 9780130544612](#)

[ResearchGate](#) [Semantic Scholar](#) [ERIC](#)

Levesque, C. S., Williams, G. C., Elliot D., Pickering, M. A., Bodenhamer, B., & Finley, P. J (2007). Validating the theoretical structure of the treatment self-regulation questionnaire (TSRQ) across three different health behaviors. *Health Education Research*, 21, 691-702.

[DOI: 10.1093/her/cyl148](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Llaven Nucamendi, María Elena. (2014). *Autonomy in Language Learning: the learner, the teacher and the institution*. México, D.F.: Alfa/Zeta.

[ISBN: 139786079015886](#) [ISBN: 106079015889](#)

[Google Scholar](#)

Ozer, E. M., & Bandura, A. (1990). Mechanisms governing empowerment effects: A self-efficacy analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(3), 472-486.

[DOI: 10.1037/0022-3514.58.3.472](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Pfänder, A. (1967). *Phenomenology of Willing and Motivation and Other Phaenomenologica*. Evanston, Ill: Northwestern University Press.

[ISBN: 9780810101944](#)

[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Reeve, J., Jang, H., Hardre, P. & Omura, M. (2002). Providing a Rationale in an Autonomy-Supportive Way as a Strategy to Motivate Others During an Uninteresting Activity. *Motivación y Emoción* 26(3), 183-207.

[DOI: 10.1023/A:1021711629417](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Reeve, J., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Jang, H. (2007). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and application* (pp. 223-244). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#)

Ryan, R. M, & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54 – 67.

[DOI: 10.1006/ceps.1999.1020](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.

[DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2004). Autonomy is no illusion: self-determination theory and the empirical study of authenticity, awareness and will. In J. Greenberg, S. L. Koole & T. Pyszczynski (Eds.). *Handbook of Experimental Existential Psychology* (449-479). New York: The Guilford press.

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2006) Self-Regulation and the problem of human autonomy: does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74 (6), 1557–1586.

[DOI: 10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x](#)

[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Universidad de Quintana Roo. (2010). Modelo Educativo. México, Chetumal: UQRoo.

Waxman, H. C., Gray, J. P., & Padron, Y. N. (2003). *Review of Research on Educational Resilience: Research Report*. Washington, DC: Institute of Education Sciences.

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#) [ERIC](#)

Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767–779.

[DOI: 10.1037/0022-3514.70.4.767](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Williams, G. C., Saizow, R., Ross, L., & Deci, E. L. (1997). Motivation underlying career choice for internal medicine and surgery. *Social Science and Medicine*, 45, 1705-1713.

[DOI: 10.1016/S0277-9536\(97\)00103-2](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(97)00103-2)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Anexo

Cuestionario de auto-regulación

Gracias por participar en esta investigación sobre los principios de la auto-regulación en ambientes universitarios. Este trabajo tiene como propósito central estudiar la capacidad para desarrollar, implementar y mantener acciones flexibles planeadas para alcanzar metas.

Este cuestionario tiene tres secciones. *La primera sección* tiene como propósito conocer las razones que tiene un estudiante para aprender en los cursos universitarios que participa. Las preguntas son acerca de los motivos que tienes, tú en particular, para participar y aprender en un curso. *La segunda sección* tiene como propósito saber las capacidades que crees tener para aprender en el programa de la licenciatura que estudias. Las preguntas son acerca de lo que sientes o te das cuenta sobre tu capacidad para hacer las actividades para aprender en los cursos que llevas en la universidad. *La tercera sección* tiene el propósito de conocer sobre tu experiencia en el salón de clase en tus cursos a nivel universitario. Estas preguntas son acerca de cómo te relacionas con el profesor y otros estudiantes en la clase.

Sección 1. ¿Por qué quiero aprender?

Esta sección tiene preguntas acerca de los motivos que tienes, tú en particular, para participar y aprender en los cursos del programa de licenciatura que estás estudiando.

Por favor responde a las siguientes preguntas marcando con una ✓ en el espacio provisto. Marca solamente una opción, la que mejor describe tu respuesta.

RECUERDA: No hay respuestas correctas o incorrectas. Tus respuestas son confidenciales, no necesitas escribir tu nombre. Responde tan rápido como puedas.

EN GENERAL en TODOS mis cursos:

A. *Participo activamente en las clases de mis cursos (por ejemplo, leo sobre el tema para participar en clase, hago tareas, participo en discusiones sobre los temas dentro y fuera de la clase, etc.).*

- _____ 1. Porque siento que es una buena manera de mejorar mis habilidades y mi comprensión de los temas del curso.
 - _____ 2. Porque creo que otros van a pensar mal de mí si no participo.
 - _____ 3. Porque aprender los temas y las habilidades de los cursos es importante para la profesión que quiero alcanzar.
 - _____ 4. Porque me sentiría mal conmigo si no participo activamente en el curso.
 - _____ 5. No participo activamente porque:
-

B. Es probable que siga las sugerencias de mis profesores para aprender los temas y habilidades de los cursos.

- _____ 1. Porque voy a obtener buenas calificaciones si sigo sus recomendaciones.
- _____ 2. Porque creo que las sugerencias de mis profesores me van a ayudar a aprender en forma efectiva.
- _____ 3. Porque quiero que los demás piensen que soy bueno en los temas y habilidades de los cursos.
- _____ 4. Porque es más fácil hacer lo que me dicen, que decidirlo por mí mismo(a).
- _____ 5. Porque es importante para mí participar activamente en los cursos.
- _____ 6. Porque me sentiría culpable si no sigo las sugerencias de mis profesores.
- _____ 7. No sigo las sugerencias de mis profesores porque:
-
-

C. La razón por la que continuaré mejorando mis habilidades en los cursos es:

- _____ 1. Porque me entusiasma probar nuevas formas de aprender y poder interactuar con otras.
- _____ 2. Porque me sentiré orgulloso(a) de continuar mejorando mis habilidades de inglés.
- _____ 3. Porque es un verdadero desafío comunicarse y entender la experiencia de otros
- _____ 4. Porque es interesante usar el inglés para comunicarse y conocer a otras personas.
- _____ 5. No continúo mejorando mis habilidades en los cursos porque:
-
-

Sección 2: ¿Qué tan competente me siento para aprender?

Esta sección busca saber sobre lo que sientes o te das cuenta sobre tu capacidad de las actividades de aprendizaje en los cursos del programa de estudios que llevas.

Por favor responde a las siguientes preguntas marcando con una ✓ sobre el número que elijas. Marca sólo una opción, la que mejor describa tu respuesta. Para la opción **TOTALMENTE EN DESACUERDO** marca la opción **1**; si estás en **EN DESACUERDO** marca el número **2**; si estás **MAS O MENOS EN DESACUERDO** marca el número **3**; si **NO ESTAS SEGURO/A O INCIERTO/A** marca el número **4**; si estás **MAS O MENOS DE ACUERDO** marca el número **5**; si estás **DE ACUERDO** marca el número **6**; y si estás **TOTALMENTE DE ACUERDO** marca el número **7**.

RECUERDA que no hay respuestas correctas, por favor responde con veracidad y honestidad. Tus respuestas son confidenciales.

EN GENERAL en TODOS mis cursos:

1. Me siento seguro para aprender el material de aprendizaje.

1	2	3	4	5	6	7
<i>totalmente</i>	<i>En</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>Casi de</i>	<i>De</i>	<i>Totalment</i>
<i>en</i>	<i>desacuerd</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/</i>	<i>acuerd</i>	<i>acuerd</i>	<i>e de</i>
<i>desacuerd</i>	<i>o</i>	<i>desacuerd</i>	<i>a</i>	<i>o</i>	<i>o</i>	<i>acuerdo</i>
<i>o</i>		<i>o</i>				

2. Soy capaz de aprender el material del curso.

1	2	3	4	5	6	7
<i>totalmente</i>	<i>En</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>Casi de</i>	<i>De</i>	<i>Totalment</i>
<i>en</i>	<i>desacuerd</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/</i>	<i>acuerd</i>	<i>acuerd</i>	<i>e de</i>
<i>desacuerd</i>	<i>o</i>	<i>desacuerd</i>	<i>a</i>	<i>o</i>	<i>o</i>	<i>acuerdo</i>
<i>o</i>		<i>o</i>				

3. Soy capaz de alcanzar los objetivos del curso.

1	2	3	4	5	6	7
<i>totalmente</i>	<i>En</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>Casi de</i>	<i>De</i>	<i>Totalment</i>
<i>en</i>	<i>desacuerd</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/</i>	<i>acuerd</i>	<i>acuerd</i>	<i>e de</i>
<i>desacuerd</i>	<i>o</i>	<i>desacuerd</i>	<i>a</i>	<i>o</i>	<i>o</i>	<i>acuerdo</i>
<i>o</i>		<i>o</i>				

4. Me siento capaz de llevar a cabo las actividades del curso, por más difíciles que sean y salir bien en el curso.

1	2	3	4	5	6	7
<i>totalmente</i>	<i>En</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>Casi de</i>	<i>De</i>	<i>Totalment</i>
<i>en</i>	<i>desacuerd</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/</i>	<i>acuerd</i>	<i>acuerd</i>	<i>e de</i>
<i>desacuerd</i>	<i>o</i>	<i>desacuerd</i>	<i>a</i>	<i>o</i>	<i>o</i>	<i>acuerdo</i>
<i>o</i>		<i>o</i>				

5. ¿Quieres decir algo más sobre que tan competente te sientes para aprender el material de aprendizaje de los cursos?

Sección 3. ¿Cómo es tu experiencia de aprendizaje en el salón de clase?

Esta sección tiene el propósito de conocer sobre tu experiencia en el salón de clase, tu participación en las actividades de los cursos del programa de licenciatura que estudias. Las preguntas son acerca de cómo te relacionas con el profesor y tus compañeros en la clase.

Por favor responde a las siguientes preguntas marcando con una ✓ en el espacio provisto. Marca sólo una opción. Para la opción TOTALMENTE EN DESACUERDO marca la

opción 1; si estás EN DESACUERDO marca el número 2; si estás MAS O MENOS EN DESACUERDO marca el número 3; si NO ESTAS SEGURO/A O INCIERTO/A marca el número 4; si estás MAS O MENOS DE ACUERDO marca el número 5; si estás DE ACUERDO marca el número 6; y si estás TOTALMENTE DE ACUERDO marca el número 7.

RECUERDA que no hay respuestas correctas, por favor responde con veracidad y honestidad. Tus respuestas son confidenciales.

EN GENERAL en TODOS mis cursos:

3.1. Mi experiencia con el **profesor/profesora** en el salón de clase

1. Siento que mi profesor/profesora me da alternativas y opciones para aprender en el curso.

1	2	3	4	5	6	7
<i>totalmente</i>	<i>en</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>casi de</i>	<i>de</i>	<i>totalmente</i>
<i>en</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/a</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>de</i>
<i>desacuerdo</i>		<i>desacuerdo</i>				<i>acuerdo</i>

2. Siento que mi profesor/profesora me entiende.

1	2	3	4	5	6	7
<i>totalmente</i>	<i>en</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>casi de</i>	<i>de</i>	<i>totalmente</i>
<i>en</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/a</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>de</i>
<i>desacuerdo</i>		<i>desacuerdo</i>				<i>acuerdo</i>

3. Soy capaz de hablar abiertamente con mi profesor/profesora del curso en la clase.

1	2	3	4	5	6	7
<i>totalmente</i>	<i>en</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>casi de</i>	<i>de</i>	<i>totalmente</i>
<i>en</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/a</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>de</i>
<i>desacuerdo</i>		<i>desacuerdo</i>				<i>acuerdo</i>

4. Mi profesor/profesora me muestra la confianza que tiene en mis habilidades para hacer bien las actividades del curso.

1	2	3	4	5	6	7
<i>totalmente</i>	<i>en</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>casi de</i>	<i>de</i>	<i>totalmente</i>
<i>en</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/a</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>de</i>
<i>desacuerdo</i>		<i>desacuerdo</i>				<i>acuerdo</i>

5. Mi profesor/profesora me acepta como soy.

1	2	3	4	5	6	7
<i>totalmente</i>	<i>en</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>casi de</i>	<i>de</i>	<i>totalmente</i>
<i>en</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/a</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>de</i>
<i>desacuerdo</i>		<i>desacuerdo</i>				<i>acuerdo</i>

6. Mi profesor/profesora se asegura de que entiendo bien los objetivos del curso y lo que necesito hacer para alcanzar esos objetivos.

1	2	3	4	5	6	7
totalmente	en	más o	no estoy	casi de	de	totalmente
en	desacuerdo	menos en	seguro/a	acuerdo	acuerdo	de
desacuerdo		desacuerdo				acuerdo

7. Mi profesor/profesora me anima a contestar las preguntas en la clase.

1	2	3	4	5	6	7
totalmente	en	más o	no estoy	casi de	de	totalmente
en	desacuerdo	menos en	seguro/a	acuerdo	acuerdo	de
desacuerdo		desacuerdo				acuerdo

8. Tengo mucha confianza en mi profesor/profesora.

1	2	3	4	5	6	7
totalmente	en	más o	no estoy	casi de	de	totalmente
en	desacuerdo	menos en	seguro/a	acuerdo	acuerdo	de
desacuerdo		desacuerdo				acuerdo

9. Mi profesor/profesora contesta a mis preguntas en forma completa y cuidadosa.

1	2	3	4	5	6	7
totalmente	en	más o	no estoy	casi de	de	totalmente
en	desacuerdo	menos en	seguro/a	acuerdo	acuerdo	de
desacuerdo		desacuerdo				acuerdo

10. Mi profesor/profesora escucha mis preferencias para hacer las actividades del curso.

1	2	3	4	5	6	7
totalmente	en	más o	no estoy	casi de	de	totalmente
en	desacuerdo	menos en	seguro/a	acuerdo	acuerdo	de
desacuerdo		desacuerdo				acuerdo

11. Mi profesor/profesora maneja bien las emociones de los estudiantes en la clase.

1	2	3	4	5	6	7
totalmente	en	más o	no estoy	casi de	de	totalmente
en	desacuerdo	menos en	seguro/a	acuerdo	acuerdo	de
desacuerdo		desacuerdo				acuerdo

12. Siento que a mi profesor/profesora le importo como persona.

1	2	3	4	5	6	7
totalmente	en	más o	no estoy	casi de	de	totalmente
en	desacuerdo	menos en	seguro/a	acuerdo	acuerdo	de
desacuerdo		desacuerdo				acuerdo

13. Me siento incómoda/incómodo por la forma en que mi profesor/profesora me habla.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

<i>totalmente</i>	<i>en</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>casi de</i>	<i>de</i>	<i>totalmente</i>
<i>en</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/a</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>de</i>
<i>desacuerdo</i>		<i>desacuerdo</i>				<i>acuerdo</i>

14. Mi profesor/profesora intenta entender cómo veo o quiero hacer las cosas antes de sugerirme nuevas formas de ver/hacerlas.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>totalmente</i>	<i>en</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>casi de</i>	<i>de</i>	<i>totalmente</i>
<i>en</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/a</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>de</i>
<i>desacuerdo</i>		<i>desacuerdo</i>				<i>acuerdo</i>

15. Me siento capaz de compartir mis sentimientos con mi profesor/profesora.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>totalmente</i>	<i>en</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>casi de</i>	<i>de</i>	<i>totalmente</i>
<i>en</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/a</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>de</i>
<i>desacuerdo</i>		<i>desacuerdo</i>				<i>acuerdo</i>

3.2. Mi experiencia con *los estudiantes* en el salón de clase

EN GENERAL en TODOS mis cursos

1. Siento que mis compañeros y compañeras de la clase me dan/sugieren alternativas y opciones para aprender en el curso.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>totalmente</i>	<i>en</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>casi de</i>	<i>de</i>	<i>totalmente</i>
<i>en</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/a</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>de</i>
<i>desacuerdo</i>		<i>desacuerdo</i>				<i>acuerdo</i>

2. Siento que mis compañeros y compañeras de clase me entienden.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>totalmente</i>	<i>en</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>casi de</i>	<i>de</i>	<i>totalmente</i>
<i>en</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/a</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>de</i>
<i>desacuerdo</i>		<i>desacuerdo</i>				<i>acuerdo</i>

3. Soy capaz de hablar abiertamente con mis compañeros y compañeras del curso en la clase.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>totalmente</i>	<i>en</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>casi de</i>	<i>de</i>	<i>totalmente</i>
<i>en</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/a</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>de</i>
<i>desacuerdo</i>		<i>desacuerdo</i>				<i>acuerdo</i>

4. Mis compañeros y compañeras de clase muestran confianza en mis habilidades para hacer bien las actividades del curso.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

<i>totalmente en desacuerdo</i>	<i>en desacuerdo</i>	<i>más o menos en desacuerdo</i>	<i>no estoy seguro/a</i>	<i>casi de acuerdo</i>	<i>de acuerdo</i>	<i>totalmente de acuerdo</i>
---	--------------------------	--	------------------------------	----------------------------	-----------------------	--------------------------------------

5. Mis compañeros y compañeras de clase me aceptan como soy.

<i>1 totalmente en desacuerdo</i>	<i>2 en desacuerdo</i>	<i>3 más o menos en desacuerdo</i>	<i>4 no estoy seguro/a</i>	<i>5 casi de acuerdo</i>	<i>6 de acuerdo</i>	<i>7 totalmente de acuerdo</i>
---	--------------------------------	--	------------------------------------	----------------------------------	-----------------------------	--

6. Mis compañeros y compañeras de clase me animan a contestar las preguntas en la clase.

<i>1 totalmente en desacuerdo</i>	<i>2 en desacuerdo</i>	<i>3 más o menos en desacuerdo</i>	<i>4 no estoy seguro/a</i>	<i>5 casi de acuerdo</i>	<i>6 de acuerdo</i>	<i>7 totalmente de acuerdo</i>
---	--------------------------------	--	------------------------------------	----------------------------------	-----------------------------	--

7. Tengo confianza en mis compañeros y compañeras de clase.

<i>1 totalmente en desacuerdo</i>	<i>2 en desacuerdo</i>	<i>3 más o menos en desacuerdo</i>	<i>4 no estoy seguro/a</i>	<i>5 casi de acuerdo</i>	<i>6 de acuerdo</i>	<i>7 totalmente de acuerdo</i>
---	--------------------------------	--	------------------------------------	----------------------------------	-----------------------------	--

8. Mis compañeros y compañeras me contestan las preguntas que les hago sobre la clase.

<i>1 totalmente en desacuerdo</i>	<i>2 en desacuerdo</i>	<i>3 más o menos en desacuerdo</i>	<i>4 no estoy seguro/a</i>	<i>5 casi de acuerdo</i>	<i>6 de acuerdo</i>	<i>7 totalmente de acuerdo</i>
---	--------------------------------	--	------------------------------------	----------------------------------	-----------------------------	--

9. Siento que a mis compañeros y compañeras de clase les importo como persona.

<i>1 totalmente en desacuerdo</i>	<i>2 en desacuerdo</i>	<i>3 más o menos en desacuerdo</i>	<i>4 no estoy seguro/a</i>	<i>5 casi de acuerdo</i>	<i>6 de acuerdo</i>	<i>7 totalmente de acuerdo</i>
---	--------------------------------	--	------------------------------------	----------------------------------	-----------------------------	--

10. Me siento incómodo/incómoda por la forma en que mis compañeros y compañeras me hablan.

<i>1 totalmente en desacuerdo</i>	<i>2 en desacuerdo</i>	<i>3 más o menos en desacuerdo</i>	<i>4 no estoy seguro/a</i>	<i>5 casi de acuerdo</i>	<i>6 de acuerdo</i>	<i>7 totalmente de acuerdo</i>
---	--------------------------------	--	------------------------------------	----------------------------------	-----------------------------	--

11. Me siento capaz de compartir mis sentimientos con mis compañeros y compañeras de clase.

<i>1 totalmente</i>	<i>2 en</i>	<i>3 más o</i>	<i>4 no estoy</i>	<i>5 casi de</i>	<i>6 de</i>	<i>7 totalmente</i>
-------------------------	-----------------	--------------------	-----------------------	----------------------	-----------------	-------------------------

en desacuerdo menos en seguro/a acuerdo acuerdo de
desacuerdo desacuerdo desacuerdo acuerdo

Datos generales del participante

Licenciatura que estudias _____

Edad: Marca con una ✓ el rango que te corresponda

1	18- 20
2	21-23
3	24-26
4	27 o más

Sexo

1	Hombre
2	Mujer

Prospective English Language Teachers' Grammatical Awareness Development: A case study

El desarrollo de la conciencia gramatical de los futuros docentes de inglés: Un estudio de caso

Jennifer Jaramillo-Delgado

jennifer.jaramillode@amigo.edu.co

Licenciada en Inglés

Egresada (Integrante del semillero Evaluación y Adquisición de Lenguas)

Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia

Erika Marcela Restrepo-Bolívar

erika.restrepobo@amigo.edu.co

Magister en Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras

Docente

Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia

Recibido: 01 de junio de 2018

Aprobado: 23 de enero de 2019

Abstract

This study examines prospective English language teachers' grammatical awareness development in an English teaching undergraduate program at a private university in Colombia. Data were collected through semi-structured individual and focus group interviews, as well as participants' academic written production. Results reveal the internal and external factors which affect pre-service teachers' grammatical awareness development in this context and recurrent grammatical errors in their work. This research informs language teacher education and calls for action in order to enable future English teachers to develop grammatical awareness as part of their training in these programs to successfully attain academic writing.

Keywords: *grammar, grammatical awareness, academic writing, prospective teachers, L2 teaching*

Resumen

Este estudio explora el desarrollo de la conciencia gramatical de los futuros licenciados en Inglés de una universidad privada en Colombia. Se obtuvo información a partir de grupos focales, entrevistas individuales semiestructuradas y producción escrita de los participantes. Los resultados revelan los factores internos y externos que afectan el desarrollo de la

conciencia gramatical de los futuros docentes en este contexto, así como los errores gramaticales recurrentes en textos académicos de su autoría. Esta investigación destaca la importancia de establecer estrategias útiles para el desarrollo de la conciencia gramatical en los futuros docentes, como parte de la formación que reciben en los programas, para asumir con éxito la escritura de textos académicos.

Palabras clave: *gramática, conciencia gramatical, escritura académica, formación docente, enseñanza de lenguas extranjeras*

Cómo citar este artículo:

APA Jaramillo Delgado, J., & Restrepo Bolívar, E. (2018). El Desarrollo de la Conciencia Gramatical de los Futuros Docentes de Inglés para la Producción de Textos Académicos. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 0(12).

[DOI: 10.15446/male.n12.72615](https://doi.org/10.15446/male.n12.72615)

MLA Jaramillo Delgado, Jennifer, & Erika Marcela Restrepo Bolívar. "El Desarrollo de la Conciencia Gramatical de los Futuros Docentes de Inglés para la Producción de Textos Académicos." *Matices en Lenguas Extranjeras* [En línea], 0.12 (2018): s. p. Web. 16 ene. 2020

CBE Jaramillo Delgado, J., & Restrepo Bolívar, E. 2018 ene 1. El Desarrollo de la Conciencia Gramatical de los Futuros Docentes de Inglés para la Producción de Textos Académicos. *Matices en Lenguas Extranjeras*. [En línea] 0:12

There is wide agreement that giving special attention to academic writing skills, as part of future language teachers' training, is fundamental in a context where educators are expected to perform beyond teaching-learning scenarios to be actively involved in scientific production. Actually, pre-service teachers are often demanded by their educators to produce a substantial volume of academic texts in diverse courses. Nonetheless, with the advent of communicative approaches for language teaching and learning, a debate on the suitability of explicit grammar teaching to develop such skills has been raised. Regarding the way prospective teachers are being taught the language, Howatt (as cited in Andrews, 1999b) states that there is a "switch of attention from teaching the language system to teaching the language as communication" (p. 161). In this attempt, many language teachers tend to disregard grammar, forgetting that it contributes to meaning making (Shen, 2012).

Having a good command of English grammar would help prospective teachers to write effectively by constructing clear, interesting and precise sentences and paragraphs (ibid). Andrews (1994) claims that, besides possessing knowledge on the language system, teachers should develop awareness that involves abilities, sensitivity, understanding, and consciousness regarding how they use this knowledge. Therefore, the extent to which prospective language teachers develop grammatical awareness affects their efficiency in the production of academic texts.

Even if future teachers succeed in fully completing their writing tasks, this may not necessarily result in fluent academic performance. For instance, numerous demonstrations of incorrect use of English grammar have been found in academic texts produced by prospective language teachers who are enrolled in advanced courses in an English teaching undergraduate program at a private university in Colombia. Consequently, this phenomenon led the authors of this study to explore pre-service teachers' grammatical awareness development as part of their training in the program.

Literature Review

Crystal (2016) asserts that grammar is “the study of how sentences mean, and how the bits of sentences mean” (p. 29). According to the author, grammar acts as the structural basis that one has for understanding meaning, expressing it and responding to it within sentences. This knowledge allows for accuracy, identification of ambiguity, and use of a variety of expressions among language users. Likewise, the Common European Framework of Reference (CEFR), issued by the council of Europe in 2001, defines grammar as the set of principles that govern phrase and sentence construction to convey meaning in a language. The CEFR presents syntax and morphology as the main levels of grammar, where the former refers to the organization of words into sentences to convey meaning, and the latter to the internal organization of words as roots, prefixes, suffixes, and infixes (Council of Europe, 2001). More specific constituents of grammar within these two levels, according to this framework, are listed below:

- elements, e.g. morphs (morphemes-roots and affixes words)
- categories, e.g. number, case, gender, concrete/abstract, countable/uncountable, (in)transitive, active/passive voice, past/present/future tense, progressive, (im)perfect aspect.
- classes, e.g. conjugations, declensions, open word classes: nouns, verbs, adjectives, adverbs, closed word classes (grammatical elements).
- structures, e.g. compound and complex words, phrases (noun phrase, verb phrase, etc.), clauses: (main, subordinate, co-ordinate), sentences (simple, compound, complex)
- processes (descriptive), e.g. nominalization, affixation, suppletion, gradation, transposition, transformation
- relations, e.g. government, concord, valency.

According to Shuib (2009), for an efficient use of these resources, language users should develop grammatical awareness conducive to (1) the recognition of different grammatical categories and functions, (2) the description of a word or phrase in grammatical terms (metalanguage), (3) the correction of incorrect phrases or fragments, and (4) the explanation of infringed grammatical rules.

Researchers in the field advocate for a deliberate grammatical awareness development among learners, prospective and in-service teachers of English as a Foreign or

Second Language. As a case in point, Sert (2006) found that, when exposed to native speakers' discourse, learners achieve a better understanding of language and develop capacities to analyze and judge grammatical and ungrammatical structures. Moreover, Zhang and Hung (2014) explored the effectiveness of integrating awareness in a grammar course for second-year students at one English as a Foreign Language (EFL) university in China. They concluded that this strategy encouraged participants' positive feelings towards grammar and their motivation to use cognitive strategies such as analyzing the target language, which improved their writing and reading skills. On the other hand, Andrew's (1994) study to characterize English grammar knowledge and awareness among 141 English-as-a-Second-Language teachers and teacher trainees in Hong Kong revealed that although participants exhibited different levels of confidence, abilities and knowledge toward the grammar system and terminology, which varied according to their previous learning and teaching experiences, all of them agreed on the importance of knowing grammar rules and grammar terminology as part of their training.

Although research on grammatical awareness is not new, it is remarkably important in the field of language teaching education. In fact, Svalberg and Askham's (2014) study on how a student in a master's-level teacher education course in England builds her grammar knowledge ratifies that awareness helps to create analytical mindsets which promote better pedagogical practices. Similarly, Shuib's (2009) analysis of the level of grammatical awareness among in-service primary English teachers in Malaysia highlights the role of teachers' understanding and consciousness toward grammar rules and terms in correcting errors made by students in the classroom. Since the study evidenced participants' lack of grammar knowledge, which may affect their teaching practices, it advocates for giving more emphasis to grammar exposure in teacher language training. In addition, the author calls for more studies that consider English language teachers' needs regarding their grammatical awareness. Altogether, by developing grammatical awareness, prospective English teachers would be better positioned to guide their future learners towards an appropriate use of the foreign language grammar system and to efficiently engage in academic writing.

Sultan (2013) defines academic writing as "a distinct style of writing used by those in academia and research communities that is noted for its detached objectivity, its use of critical analysis and its presentation of well-structured, clear arguments based on evidence and reason" (p. 141). According to Sowton (2012), academic writing is characterized by its objectivity as the writer is expected to provide enough evidence to support ideas. Moreover, academic writing is complex since it requires the use of formal language, particular grammatical structures, and a wide range of content words. Finally, according to the author, formality of structures, as well as the number of references used, makes academic writing different from other types of writing.

Regarding performance in academic writing, Singh, Singh, Razak, and Ravinthar (2017) analyzed the most common mistakes in essays written by Malaysian tertiary education students who had taken English courses. Findings reveal inadequate grammatical knowledge of several parts of the English language system, especially of tenses and

subject-verb agreement. Consequently, researchers remark the need for integrating grammar explicit instruction in language teaching and learning. Likewise, Fengje, Jia, and Hongyi (2016) examined the written production from college students in a Chinese context to identify grammatical mistakes, causes and solutions to improve participants' writing skills. Findings suggest that the most common mistakes were related to the use of nouns, verbs, adjectives, adverbs, articles, prepositions, and conjunctions. According to the researchers, these mistakes can be explained by mother tongue interference, differences in cultural backgrounds, and incomplete English knowledge. Finally, they advocate for 1) encouraging development of students' writing habits, 2) comparing and analyzing mother tongue and target language, 3) putting grammar knowledge in context, and 4) analyzing grammatical phenomena.

The study

The major objective of this research was to explore prospective English language teachers' grammatical awareness development through a case study embedded in an interpretive paradigm. According to Creswell (2014), a case study can be defined as

A qualitative design in which the researcher explores in depth a program, event, activity, process, or one or more individuals. The case(s) are bounded by time and activity, and researchers collect detailed information using a variety of data collection procedures over a sustained period of time. (p. 290)

The strategy used to select participants was a homogeneous sampling. According to Savin-Baden and Major (2013) a homogeneous sampling is encompassed by individuals who share defining and similar characteristics within a certain community. Participants in this study were a group of 19 prospective English language teachers (7 female and 12 male, aged 21 to 32 years), whose native language is Spanish, enrolled in advanced courses in an English language teaching program.

Data were collected through semi-structured individual and focus group interviews, and selected pieces from prospective teachers' academic written production. Individual and focus groups interviews were recorded and transcribed for further analysis. In order to analyze and interpret data, the researchers used the steps suggested by Creswell (2014): organizing data, reading and rereading raw data as well as field notes, coding, generating categories or themes for analysis, and making an interpretation of the findings.

Quality of the study was ensured by peer examination and member checking. Peer examination involved having peers review the different phases of the research to confirm appropriateness of analysis and data interpretation. Member checking required asking participants for verification of findings retrieved from collected data (Savin-Baden & Major, 2013).

Results and Discussion

Findings from this study revealed internal and external factors that influence prospective teachers' grammatical awareness development in this particular context. It was found that participants had developed a low level of grammatical awareness which can explain the considerable quantity and the nature of grammatical errors remaining in their academic texts. Factors associated to participants' grammatical awareness development evidenced in this research are explained in subsequent lines.

Prospective English teachers' enrollment in grammar courses

Grammar courses in the English teaching program are optional. Nevertheless, data analysis revealed that a vast majority of participants have taken at least one of them. The most common reasons for which they feel motivated to enroll themselves in such courses include 1) to improve their writing skills, 2) to be able to correct their own grammar mistakes, and 3) to be prepared to teach.

"My expectations would be improving my writing... to know more about structures of the language because perhaps I get them wrong sometimes, so it would be more like learning how to write." [Participant 18]¹

"My expectations when taking a grammar course are to learn the grammar rules, so I can teach, express myself well, and to know how to make it easier for students to learn the topic." [Participant 3]

"To learn how to write, and not to have mistakes in my writing... to have a basis when I am going to teach my students." [Participant 16]

"...to improve my current knowledge, because I was feeling I was making a lot of mistakes in grammar... so to correct those mistakes and to learn about grammar." [Participant 11]

These personal aims and interests can be considered factors which positively contribute to prospective English language teachers' grammatical awareness development. However, although participants have clear and meaningful purposes for taking grammar courses, they often cannot take all of them because of external factors. These include inconvenient schedules, the availability of more appealing elective courses, uninspiring methodologies proposed by some teacher educators, and previous experiences in courses where the importance of grammar was undermined by a strong emphasis on other aspects of the communicative competence.

"I know that there are some courses that are about grammar, but I have not taken those... it was because the schedule, it was not good for me and I

¹ It is important to remark that quotes directly written in English by participants may contain ungrammatical statements.

wanted to take other course that was about music... the other course in that time... calls call my attention more than the other.” [Participant 1]

“Grammar has been punished here and teachers show us that grammar is something that it is not useful for our Colombian students because it is very difficult, not necessary.” [Participant 10]

“If you know that the teacher just fills the board, he/she is boring and what he is going to say you can find it on a text book, it is better not to take the course. So, I think that the methodology and the pedagogical aspect influence.” [Participant 13; translated from Spanish]

External factors mentioned above discourage future English language teachers from engaging in explicit and formal grammar instruction through specialized courses. Therefore, it could be inferred that their grammatical awareness development will be affected and their chances to succeed in writing academic texts will be less since, according to Andrews (1999b), having a greater dominance in the grammar system of the language is one fundamental ability to develop grammatical awareness.

Similarly, Zhang and Hung (2014) state that L2/FL language learners cannot perform entirely well without explicit grammar teaching. As “learning grammar through formal instruction can facilitate language acquisition” (Ellis as cited in Zhang & Hung, 2014, p. 107), it is necessary to teach it by formal classroom instruction (Shen, 2012).

Pre-service teachers’ perceptions towards grammar

Varied participants’ views of grammar appeared as an internal factor that can also affect their grammatical awareness development. Those perspectives involve 1) prospective teachers’ consideration of grammar as being relevant to effective teaching, 2) their view of L1 grammar as both a facilitator and a constraint in learning the target language grammar, 3) their positive and negative feelings towards grammar teaching and learning, and 4) their perception of the role of grammar in written discourse.

Importance of grammar for an English language teacher. Participants perceive grammar to be significant in their process of becoming English language teachers; therefore, they strongly believe that excluding it from their training could be a mistake. They remark that beyond using the language, as language teachers they must master it. Consequently, participants prefer grammar to be taught explicitly in order to explore the language deeply by knowing how it works.

“We are going to become English language teachers; we are not just going to be language users but language teachers. If we are supposed to be language teachers, we need to know explicit grammar.” [Participant 7]

“Grammar should be mandatory because we as teachers must have the knowledge to be able to explain our students, if they make a mistake, where things come from, we must know how to explain it from a linguistic view.”
[Participant 8; translated from Spanish]

It is evident that for most participants English language teachers should not be hindered from receiving explicit grammar teaching. Regarding this idea, Thornbury (as cited in Andrews, 2007) asserts that “the knowledge that teachers have of the underlying systems of the language enables them to teach effectively” (p. 945). Additionally, Andrews (1999a) claims that prospective language teachers’ explicit knowledge of grammar might lead to effective professional teaching practices. Consequently, it can be assumed that this grammar knowledge learned through explicit methodologies becomes the basis for pre-service English language teachers to be able to explain the grammar system appropriately which, according to Njika (2015), is one of the conditions to develop grammatical awareness.

L1 grammar as a facilitator or constraint to learn foreign language grammar.
Some participants believe that Spanish (L1) and English (Foreign Language) share some similarities in their grammar systems. Therefore, they use their knowledge of L1 grammar to help themselves interpret and apply rules when performing in the target language.

“Spanish grammar has helped me because I normally tend to translate English sentences to Spanish ones, so knowing the Spanish structure, I realize how structures have to be in English... for example, present perfect in English is very similar to the present perfect in Spanish; it is almost the same. So, I relate both and likewise I have an idea and it helps me.”
[Participant 8; translated from Spanish]

“... Spanish has some kind of structures and rules English has, so I can compare those structures and rules with Spanish ones, so in that way I can find the differences and make adjustments in order to produce a good speech.” [Participant 11]

In contrast, other participants think of Spanish as being totally different from English. Consequently, they consider that L1 grammar is far from helping them understand and produce rules and structures that govern the target language.

“... in terms on grammar, they are very different... if I am going to use my mother tongue as a base for constructing a sentence in English, it is not going to be useful because those little details Spanish has. I consider is an obstacle.” [Participant 10]

According to Arshad, Abdolrahimpour and Najafi (2015), through L1, learners of foreign languages could develop self-regulation and faster thinking which may help transfer their cognitive and metacognitive skills to ease L2 learning. It implies that participants who

compare both languages to understand grammar better use cognitive and metacognitive skills that contribute to grammatical awareness development which involves sensitivity to how the language works (Andrews, 1994).

Positive and negative feelings towards grammar. For some participants, grammar has always evoked positive feelings. They associate the term to words such as enjoyment, love, organization, excellence, happiness, and success.

“I’ve always loved grammar, I read a lot of books of grammar actually and maybe that is why... people say that grammar is not enough to be competent, to have a proficient level in English, but grammar for me is very different, I love it and for me it is a feeling of happiness.” [Participant 15]

Conversely, other participants expressed having neutral or negative feelings towards grammar which changed into positive ones after being immersed in the experience of becoming English language teachers.

“Grammar was kind of difficult and demanding at the beginning, but then I developed a feeling of pleasure when using it in my academic discourse essays or whatever I have to write for the 8th semester... At the beginning, I felt not very comfortable using it, but now I enjoy it, I, I enjoy learning grammar. Right now, is pleasure.” [Participant 7]

“Grammar used to make me feel bored and kind of frustrated, but later when being in this English language teaching program, when I understood everything, I saw grammar differently. I like grammar a lot because it gives me a feeling of order.” [Participant 2; translated from Spanish]

Negative feelings towards grammar such as boredom, fear, frustration, stress, difficulty, anxiety, and confusion were found among participants. According to them, these feelings could have originated from bad connotations of grammar, usually encouraged by teachers or peers in the classroom, or because of their lack of grammar knowledge.

“Stress, confusion, frustration... for example I feel frustrated due to complex tenses. I do everything I can, but I do not understand, I did not internalize grammar... then, I feel frustration.” [Participant 13; translated from Spanish]

“Grammar is the boring part of English language, it makes me feel discomfort. Now, I know it is necessary; however, it continues on making me feel a kind of discomfort. It is very difficult, but I need it... I relate it to mathematics.” [Participant 19; translated Spanish]

Although studies about the impact of feelings toward grammar learning on grammatical awareness development are scarce, Hos & Kekec’s (2015) research shows that

the effectiveness of language learning could be negatively affected by the beliefs and attitudes students have. In the same manner, Ahmadi & Shaffie (2015) affirm that “learners’ beliefs not only influence their approaches to language learning but also affect the way they respond to teaching activities” (p. 247). Consequently, it can be assumed that a similar effect could emerge when prospective teachers experience negative feelings toward grammar learning. This situation could lead them to develop low levels of grammatical awareness since such negative feelings would cause lack of interest to use grammar correctly even in the creation of academic texts.

On the other hand, it can be inferred that prospective teachers’ positive feelings towards grammar would favor their development of grammatical awareness. Schuman (as cited in Méndez Lopez, 2011) states that when learning a foreign language, feelings are vital to understand and perform successfully in the new language since emotions also shape students’ cognition. Hence, participants who possess positive feelings would be better positioned to learn a new language and to develop grammatical awareness compared to participants who hold negative feelings towards grammar.

The role of grammar in written production. For prospective English language teachers, grammar is closely related to written discourse. According to them, unlike spoken language, in written communication grammar plays a central role in order to provide clarity. Consequently, participants’ attention towards accuracy in the selection of grammar structures is mainly activated when attaining writing tasks.

“The intention of writing is proving performance of the language, because for example when I am speaking I make mistakes, but I can correct them immediately. But in writing the intention is that everything is completely clear and explicit. So, that is why I think grammar is associated with writing.” [Participant 10]

“...when a person is talking you are paying attention to the meaning. There are some things that are impossible to notice throughout speech, but there are others that you can only perceive when you are writing, when you have a written composition. Through an oral speech for me is impossible, so that’s why people tend to do that connection between grammar and writing, because grammar can be only be perceived through writing.” [Participant 9]

Participants’ acknowledgment of the relevant role that grammar plays in written discourse is supported by Baleghizadeh & Gordani (2012) who state that clear and accurate conventions of grammar ensure clarity and avoid ambiguity when writing. Nonetheless, the fact that participants recognize this is not enough to claim that they have developed grammatical awareness. According to Andrews (1994), one of the characteristics of such awareness is paying attention to the meaning we convey and the language we use in communication. Oshima & Hogue (1998) claim that grammar structures help defining the writing tone and style. This is remarkably important if we consider that prospective

teachers are expected to write for academic purposes. Therefore, beyond recognizing its importance, in order for future teachers to show grammatical awareness they should be able to identify and explain faulty or unclear sentences in order to correct them. According to data analysis, few participants acknowledged having these types of skills.

Prospective English language teachers' ability for correcting grammar in written texts

After asking participants during one of the focus group interviews to evaluate a set of sentences which were grammatically incorrect, it was found that they can perceive grammar mistakes in written texts through either unconscious or conscious ways. In the first case, around half of the prospective teachers admitted that they can recognize acceptable or unacceptable grammar usage because the text simply does not make sense to them, without being able to justify their opinions based on grammar rules. According to Smith (2008), "we might be faced with learners who are able to "feel" that a given utterance was ungrammatical without being able to analyze why this should be so" (p. 182). For this author, these types of learners can correct their errors although they do not understand where their errors come from.

"I do it unconsciously. If I'm just reading something and if I see something... I ask, "What is this?" doesn't make sense to me. So, I read again, and I see that it's not well-structured, but I don't give it an explanation... I don't go into the grammar aspect of it... I see that it's incorrect, but I don't think about grammar I just know it's incorrect."
[Participant 3]

"I recognize what is missing or... or perhaps I see that is weird, that it doesn't fit a word in there... there are things that are too weird for me or too complex that I don't know... I wonder but I don't know what it is."
[Participant 16]

Additionally, it was found that among these participants there exists the tendency to have peers check and correct grammar mistakes in their written production as an alternative to self-correction.

"Most of the time, I do not trust myself when writing texts. It is like an internal fight where I look, and I read again. I try to identify if I made a mistake before handing in my written text. However, I do not frequently do it. I leave my text as it is because when I start questioning myself, I do not know how to answer my questions. I do not know if I am making a mistake or not. What I do is to tell a classmate to revise my text. Then, I see if the correction keeps with the ideas I wrote in my original written text. In my case, it is better that a classmate or a teacher tells me if the text is good or not." [Participant 2; translated from Spanish]

“What happens is that we do not have a self-assessing culture. It frequently happens to me that if I write something and I know that I have certain mistakes somewhere, I won’t find the mistake because I do not have the knowledge to do so. Therefore, I think that one will always ask someone to tell how we are doing in our texts.” [Participant 10; translated from Spanish]

Otherwise, the rest of the participants expressed that they are able to consciously notice acceptable or unacceptable grammar usage in written texts based on understandings of the grammar system of the language. Accordingly, this knowledge helps them recognize mistakes they are familiar with and therefore correct them.

“It’s easy to recognize those well-formed phrases... taking into account my previous knowledge about syntax, I could give an explanation about what is wrong or what’s missing or what I should change.” [Participant 17]

Prospective teachers who consciously identify grammar mistakes in their written production usually rely on a set of strategies to self-monitor and correct such mistakes. These strategies involve looking closely at accurate samples of structures they had found difficult to manage within their texts, re-reading, and editing. To do so, participants use different tools such as internet websites, videos, music, books, or texts books.

“Talking about grammar, I would say writing, because when I write, I am like... I look for words, and structures and that’s when I learn.” [Participant 18]

“What I simply do is that I look what I write, then I correct, then I re-write. It’s like a process.” [Participant 7]

“I look for a website. It has grammar sections. It has basic, intermediate, and advanced lessons. I always use all of them. Basic grammar to review and advanced to learn”. [Participant 10; translated from Spanish]

“I google it, search on the internet examples or explanations and then I correct.” [Participant 17]

Prospective teachers who engage in processes that involve noticing, reflection, or conscious analysis of linguistic processes upon knowledge of subject matter develop metacognition (Wright & Brumfit as cited in Andrews, 2001), which is an essential feature of grammatical awareness. Notwithstanding, a significant number of prospective teachers in this study were unable to analyze and explain mistakes in written texts by invoking grammatical principles and rules, signaling a gap in their grammatical awareness development. This lack of metacognition could have a negative effect on their academic written production and, eventually, could prevent them from approaching their future learners’ grammatical difficulties accurately.

Prospective English language teachers' ability to produce metalanguage.

According to data analysis, a reduced amount of participants in this study dared to answer when asked to define terms such as grammar, syntax, and morphology. Moreover, far from offering a complete idea that expressed their understanding of these concepts, they resorted to very short statements or isolated words. Furthermore, it was evident that they did not clearly distinguish among the terms presented or between these and other concepts used in the language field. For instance, they defined the term grammar by associating it with words like structures, rules, form, system, coherence, cohesion, tenses, concepts, regulation, correctness, vocabulary, semantics, and competence. Syntax was understood as creating meaning from words, spelling and organizing them. Regarding morphology, participants affirmed that it concerns the organization, composition and shape of words, suffixes, prefixes, and punctuation.

“Being honest, I don't really know. I have not gone further regarding syntax. I do not feel confident enough to define the concept, and I would not know how to explain it. About morphology, I am not very familiarized with it either, I know that it is like the form of the words; however, I would not be able to defend myself in that field.” [Participant 2; translated from Spanish]

“Syntax Yes. I get really confused; syntax is the way in which language is organized? Like the way in which you organized language, right? Sorry my experience is really poor... Morphology? This is so sad... morphology? I don't know about that.” [Participant 5]

Prospective English language teachers' superficial definitions, often not aligned with what these terms really mean, as well as their inability to define them, evidenced their limited capacity to produce appropriate metalanguage, considered by Andrews (1999a) as an essential feature of grammatical awareness. According to the author (as cited in Shuib, 2009), metalanguage can be defined as the ability to describe a word or phrase in grammatical terms. Accordingly, this lack of metalanguage could limit prospective teachers' ability to look for grammatical explanations when correcting any mistake in their own academic written production since they would not label it appropriately.

Teacher educators' remarks on prospective teachers' academic written production

Many of the pieces of academic writing provided by participants had already been graded by their teachers. Although the main purpose for analyzing these texts was to check their current ability to use syntax and morphology, the fact that teacher educators seemed to ignore prospective teachers' grammar errors, in most of them, was surprising. Even in those few cases in which the teacher called the writer's attention towards grammar, this was done just by circling the fragment considering revision and adding a note such as “check grammar”, without providing a specific remark on what needed correction. This situation represents a constraint in future language teachers' development of grammatical awareness. According to Singh et al. (2017), it is teachers' (in this case teacher educators) adequate

feedback provided after reviewing written pieces, as well as the opportunities they offer learners to rewrite, which contributes to high quality production. In addition, teacher educators should require students to hand in corrected versions of their written production where newly acquired grammar can be applied (Bourke, 2008).

Prospective English language teachers' use of syntax and morphology in academic texts

Samples of academic written texts produced by participants were analyzed with the aim of determining appropriateness in the use of syntax and morphology. Results showed that prospective teachers' most typical errors were related to verb conjugation and misuse of definite and indefinite articles, adjectives, prepositions, nouns, pronouns, and conjunctions, which evidenced preservice teachers' lack of grammatical awareness.

Common mistakes regarding the use of verbs found in participants' texts were linked to subject-verb agreement for the third person in the simple present tense, regular and irregular forms of verbs in the past tense, and treatment of gerunds and infinitives. According to Fengjie, Jia, and Hongy (2016), although verb conjugation in the third person could be easily learned in early stages in the English language process, errors related to this kind of conjugation may be still visible long after. This can happen either by learners' lack of attention while writing or due to the excessive length of the attributive after subject which can lead the writer to incorrectly use the verb (p.24). On the other hand, participants' misuse of regular and irregular verb past forms can be explained by having to memorize irregular verb forms when learning the past tense; therefore, "some students are still confused by whether a word has a regular form or not" (op. cit., p .24).

In like manner, participants' lack of knowledge about the use of gerunds as nouns after certain verbs and prepositions, as well as infinitives that must be used after certain verbs or adjectives to show purpose was evident. Problems related to not knowing when to use infinitives or gerunds are very common as there are not specific rules for using them (Common challenges for Spanish-speaking learners of English, n.d). Besides, Spanish speakers would find this quite confusing since their native language always takes the infinitive form after a verb (Rizzo & Villafane, 1975).

Additionally, data analysis revealed overuse of the definite article *the* as well as use of the indefinite article *a/an* for referring to plural nouns. These determiners were mistakenly used by participants who added an *n* before a consonant sound or did not write it before a vowel sound. In the first case, as expressed in previous lines, these types of mistakes can be explained by participants' L1 interference. Regarding the second situation, Rizzo & Villafane (1975) affirm that as this kind of rule has no equivalent in Spanish, it is hard for students to master it in the foreign language. Another common mistake found in participants' texts which can be associated to L1 interference is related to the use of adjectives, either wrongly placed or pluralized by prospective teachers. Even in attributive position, adjectives in Spanish can come after the noun and they must agree in number with the latter which can cause English learners to become easily confused (op. cit).

The most common problem found with the use of prepositions in participants' texts was related to wrong selection or absence, which affected clarity in many cases. Shen (2012) agrees on that these mistakes often result from mother tongue interference. Furthermore, Singh et al. (2017) revealed that another possible cause associated to prepositions misuse is the poor knowledge students have towards this grammatical category. Furthermore, these authors agree that frequent mistakes are made by students who do not see how prepositions affect meaning in sentences, so they use them carelessly (p. 24).

Another common mistake found in participants' pieces of writing dealt with the misplacement or omission of nouns and pronouns. Muchemwa's (2015) study presents a similar case, regarding frequent omission of relevant words in sentences written by college English learners. According to the author, this type of mistake can be explained by learners' mother tongue interference, overgeneralization and oversimplification of rules.

Prospective teachers' inaccurate use of relative pronouns such as *who*, *that* and *which* was also an issue in their written production. Even though relative pronouns play an important role when writing elaborated sentences, they are often mistaken (Common challenges for Spanish-speaking learners of English, n.d). This can happen because in Spanish the relative pronoun "que" is often used to refer both to people and objects; consequently, students usually use *who*, *that*, and *which* interchangeably in English. In terms of subject and object pronouns, the most common mistake is the participants' use of subject instead of object pronouns, causing some parts of their text to sound odd. Lastly, analysis evidenced prospective teachers' failures for appropriate selection and use of conjunctions. According to Fengjie et al. (2016), this can happen due to students' lack of understanding about the role conjunctions play in meaning-making.

In alignment with previous research, this study has signaled college students' errors in academic writing related to the use of nouns, verbs, adverbs, prepositions, and conjunctions. It can be stated that most of these grammar mistakes occur because of native language transfers to the target language, not enough attention towards grammar system, or limited knowledge on some aspects of grammar. Nevertheless, although correction of grammar mistakes should be approached as a common practice among prospective teachers, there is the need to implement both cognitive and metacognitive strategies conducive to the development of grammatical awareness that help them notice, analyze, and involve themselves in the correction of imprecise phrases or fragments (Andrews as cited in Shuib, 2009). In that manner, explicit grammar teaching is fundamental for prospective teachers' grammatical awareness development as it promotes metalinguistic abilities, knowledge of language system, and consciousness towards language.

Conclusions and implications

This study provides an opportunity to advance the understanding of the existence of some factors which could negatively affect prospective English language teachers'

grammatical awareness development: 1) grammar courses are not mandatory for pre-service teachers in this context, 2) their grammatical terminology knowledge is not fully developed, 3) some of them have negative feelings toward grammar, 4) pre-service teachers' educators have stigmatized grammar learning, 5) grammar mistakes are unconsciously recognized or not recognized at all by pre-service teachers, 6) the prospective teacher lacks self-assessment for grammar correction, and 7) teacher educators do not make explicit remarks in pre-service teachers' written production. Consequently, these factors can lead English language teachers to not entirely develop grammatical awareness to succeed in academic writing.

Nonetheless, positive factors associated to pre-service teachers' grammatical awareness development were also found. The fact that participants see grammar as relevant in the process of becoming language teachers, the presence of some positive feelings towards grammar, their view of academic writing as closely connected to grammar, a certain degree of consciousness towards grammar use, and the recognition of some tools to improve grammar knowledge and use, can be considered favorable conditions for prospective teachers to develop grammatical awareness to attain academic writing tasks.

The aforementioned description of negative and positive factors influencing the development of future English language teachers' grammatical awareness should serve in setting pertinent strategies through which teacher educators may address prospective teachers' real needs to help them succeed in their efforts to produce high quality academic writing. Some of the strategies aligned with the findings of the study encompass requiring grammar courses with high levels of explicit instruction that allows for dominance of the grammar system and development of grammar terminology/concepts.

In addition, grammar stigmatization should be abolished. Teacher educators must consider that their students, who are prospective English language teachers, must not only use the language but also master it to be able to teach it correctly. In this manner, grammar should be again invited to classrooms, not leaving it aside due to the advent of communicative approaches. Moreover, educators who are involved in prospective teacher education should highlight the importance that grammar has in writing so that prospective teachers see it as an important component of academic written texts.

Another important strategy that can be used to develop grammatical awareness is enhancing conscious recognition of the grammar system either in grammatical or ungrammatical written pieces. Teacher educators could implement plans in which prospective language teachers apply their grammar knowledge to notice, reflect, and correct infringed sentences. Likewise, self-assessment should be also favored, for students to have greater strategies to recognize quality in their own work, along with recognizing their weaknesses and strengths in terms of grammar knowledge and use. Finally, special attention should be paid to the quality of remarks made by teacher educators on prospective teachers' written production. They should include relevant and adequate information for prospective language teachers to understand the error and be able to correct it.

References

Ahmadi, F., & Shafiee, S. (2015). L2 teachers' and learners' beliefs about grammar. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 9(1), 254-261.

[ISSN: 22892737](#) [ISSN: 22893245](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#)

Andrews, S. (1994). The Grammatical Awareness and Knowledge of Hong Kong Teachers of English. In N. Bird, P. Falvey, A. Tsui, D. Allison, & A. McNeill (Ed.), *Proceedings of the ILEC Conference*, Hong Kong, China: Institute of Language in Education, Education Department and the University of Hong Kong.

[Semantic Scholar](#) [ERIC](#) [PDF](#)

Andrews, S. (1999a). 'All these like little name things': A comparative study of language teachers' explicit knowledge of grammar and grammatical terminology. *Language Awareness*, 8(3-4), 143-159.

[DOI: 10.1080/09658419908667125](#)

[ResearchGate](#) [Semantic Scholar](#)

Andrews, S. (1999b). Why do L2 teachers need to 'know about language'? Teacher metalinguistic awareness and input for learning. *Language and Education*, 13(3), 161-177.

[DOI: 10.1080/09500789908666766](#)

[ResearchGate](#)

Andrews, S. (2001). The language awareness of the L2 teacher: Its impact upon pedagogical practice. *Language Awareness*, 10(2-3), 75-90.

[DOI: 10.1080/09658410108667027](https://doi.org/10.1080/09658410108667027)

[ResearchGate](#)

Andrews, S. (2007). Researching and developing teacher language awareness. In J. Cummins, & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching*, (pp. 945-959). New York, USA: Springer.

[DOI: 10.1007/978-0-387-46301-8_63](https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_63)

[ResearchGate](#)

Arshad, Z., Abdolrahimpour, M., & Najafi, M. R. (2015). The use of L1 as a consciousness-raising tool in teaching grammar to beginner and upper-intermediate EFL students. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(3), 633-638.

[DOI: 10.17507/jltr.0603.21](https://doi.org/10.17507/jltr.0603.21)

[ResearchGate](#) [Semantic Scholar](#)

Baleghizadeh, S., & Gordani, Y. (2012). Academic writing and grammatical accuracy: The role of corrective feedback. *Gist Education and Learning Research Journal*, 6, 159-176.

[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#) [ERIC](#)

Bourke, J. M. (2008). A Rough Guide to Language Awareness. *English teaching forum*, 46(1), 12-21.

[Semantic Scholar](#) [ERIC](#)

Common challenges for Spanish-speaking learners of English. (n.d.).

<https://www.pearson.com/english/catalogue/general-english/speakout/second-edition.html/studyboosters/studyboosters.html>

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

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
[ResearchGate](#)

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, USA: Sage Publications, Inc.

[ResearchGate](#) [PDF](#)

Crystal, D. (2016). *A defence of grammar*.

<http://www.davidcrystal.com/books-and-articles>

Hos, R., & Kekec, M. (2015). Unpacking the Discrepancy between Learner and Teacher Beliefs: What Should Be the Role of Grammar in Language Classes? *European Journal of Educational Research*, 4(2), 70-76.

[DOI: 10.12973/eu-jer.4.2.70](https://doi.org/10.12973/eu-jer.4.2.70)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [ERIC](#)

Li, F., Re, J., & Zhao, H. (2016). Grammatical Mistakes in College English Writing: Problem Analysis, Reasons and Solutions. *International Journal of Applied Linguistics and Translation*, 2(3), 20-28.

[DOI: 10.11648/j.ijalt.20160203.11](https://doi.org/10.11648/j.ijalt.20160203.11)

[Semantic Scholar](#) [Science PG](#)

Méndez López, M. G. (2011). The motivational properties of emotions in foreign language learning. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13(2), 43-58.

[DOI: 10.14483/22487085.3764](https://doi.org/10.14483/22487085.3764)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Scielo](#)

Muchemwa, S. (2015). Learning English for an Academic Purpose: The Errors of an English Learner. *Journal of Humanities and Social Science*, 20(9), 52-58.

[DOI: 10.9790/0837-20925258](https://doi.org/10.9790/0837-20925258)

[Semantic Scholar](#)

Njika, J. A. (2015). Teacher metalinguistic awareness as an essential component of language teaching/learning: case study of ELT in Cameroon. *Syllabus Review, Human & Social Sci*, 6(2), 23-52.

[PDF](#)

Oshima, A. & Hogue, A. (1998). *Writing academic English*. New York, USA: Longman.

[ResearchGate](#)

Rizzo, B., & Villafane, S. (1975). Spanish language influences on written English. *Journal of Basic Writing*, 1(1), 62-71.

[JSTOR](#) [PDF](#)

Savin-Baden, M. & Major, H. C. (2013) *Qualitative Research: The Essential Guide to Theory and Practice*. New York, USA: Routledge.

[ISBN: 9780415674782](https://doi.org/10.1080/00131801.2013.784782)

[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Sert, O. (2006). Heightening Grammatical Awareness in English. *Online Submission*.

[Semantic Scholar](#) [ERIC](#) [PDF](#)

Shen, Y. (2012). Reconsidering English Grammar Teaching for Improving Non-English Majors' English Writing Ability. *English Language Teaching*, 5(11), 74-78.

[DOI:10.5539/elt.v5n11p74](https://doi.org/10.5539/elt.v5n11p74)

[ResearchGate](#) [Semantic Scholar](#) [ERIC](#)

Shuib, M. (2009). Grammatical awareness among primary school English language teachers. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 9(1), 35-46.

[ISSN: 16758021](https://doi.org/10.16758021)

[ResearchGate](#) [Semantic Scholar](#) [PDF](#)

Singh, C. K. S., Singh, A. K. J., Razak, N. Q. A., & Ravinthar, T. (2017). Grammar Errors Made by ESL Tertiary Students in Writing. *English Language Teaching*, 10(5), 16-27.

[DOI: 10.5539/elt.v10n5p16](https://doi.org/10.5539/elt.v10n5p16)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#)

Smith, M. S. (2008). Morphological and Syntactic Awareness in Foreign/Second Language Learning. In N. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 1935-1947). New York, USA: Springer.

[DOI: 10.1007/978-0-387-30424-3_148](https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_148)

[ResearchGate](#)

Sultan, N. (2013). British students' academic writing. Can academia help improve the writing skills of tomorrow's professionals? *Industry and higher education*, 27(2), 139-147. Doi: 10.5367/ihe.2013.0145

[DOI: 10.5367/ihe.2013.0145](https://doi.org/10.5367/ihe.2013.0145)

[ResearchGate](#)

Svalberg, A. M. L., & Askham, J. (2014). Student teachers' collaborative construction of grammar awareness: The case of a highly competent learner. *Language Awareness*, 23(1-2), 123-137.

[DOI: 10.1080/09658416.2013.863897](https://doi.org/10.1080/09658416.2013.863897)

[ResearchGate](#) [Semantic Scholar](#)

Zhang, X., & Hung, S. C. (2014). A Case Study of Integrating Language Awareness into Grammar Teaching in the Chinese EFL Context. *Journal of Language Teaching & Research*, 5(1), 106-111.

[DOI:10.4304/jltr.5.1.106-111](https://doi.org/10.4304/jltr.5.1.106-111)

[ResearchGate](#) [Semantic Scholar](#)

Algunos rasgos culturales de cortesía del docente en el aula

Some Cultural Features of Teacher's Courtesy in the Classroom

María Eugenia Olivos-Pérez

olivos1maria@gmail.com

Docente

Facultad de Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Stéphanie Marie Brigitte-Voisin

stephanievoisin2002@yahoo.fr

Docente

Facultad de Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Carlos Alfredo Pazos-Romero

pazos28@hotmail.com

Docente

Facultad de Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Recibido: 22 de agosto de 2018

Aprobado: 19 de diciembre de 2018

Resumen

El manejo del discurso didáctico es una de las competencias fundamentales en la formación de profesores de francés. Este comprende, además del saber erudito que legitima la enseñanza, la capacidad de construir relaciones interpersonales armónicas para el aprendizaje de la lengua y, en consecuencia, su motivación. A partir de este supuesto, nace el interés por conocer, desde la perspectiva de 25 estudiantes mexicanos de la materia de Pragmática en la Licenciatura en la Enseñanza de Francés de la Universidad Autónoma de Puebla (México), los aspectos de la cortesía que más contrastan entre los profesores mexicanos y franceses en las aulas. Se grabaron y transcribieron dos cursos de francés como lengua meta de profesoras activas de la planta docente de la licenciatura, una de origen mexicano y otra de origen francés, lo que constituyó el documento de partida. El análisis mostró que efectivamente hay una variación que depende del origen lingüístico del locutor. La aplicación de la metodología analítico-contrastiva permitió identificar algunos rasgos culturales que definen la cortesía del docente en el aula reconocidos por los discentes y la reacción que detonan.

Palabras clave: *Cortesía, discurso didáctico, ejercicio docente, pragmática lingüística, formación de profesores*

Abstract

Management of didactic speech is one of the fundamental aspects in the formation of future teachers of French. This includes not only the necessary *savoir-faire* and *savoir-être* to legitimize education, but also some of the fundamental aspects such as the construction of interpersonal harmonic relations for the learning of the language and in consequence, motivation. Therefore, we are interested in exploring some of the most contrasting aspects in the specific management of courtesy in the classroom by teachers of different nationalities from the perspective of Mexican students. Two French foreign language courses given by teachers of the BA were recorded and transcribed; these transcriptions constitute the source document. The transcriptions of the courses given by teachers of two different nationalities (Mexican and French) were analysed through the eyes of 25 students of the BA in French Teaching (LEF) in *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* (BUAP). The analysis was performed using the foundations of linguistic pragmatics. In this way, the differences between the teaching practices were identified. The application of the analytical-contrastive methodology allowed us to identify some of the cultural features that define the politeness of the teacher in the classroom and its effects on the students' learning process.

Keywords: *Courtesy, didactic speech, teaching practice, linguistic pragmatics, teacher education*

Cómo citar este artículo:

APA Olivos Pérez, M., Voisin, S., & Pazos Romero, C. (2018). Algunos rasgos culturales de cortesía del docente en el aula. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 0(12).

DOI: [10.15446/male.n12.74416](https://doi.org/10.15446/male.n12.74416)

MLA Olivos Pérez, María, Stéphanie Marie Brigitte Voisin, & Carlos Alfredo Pazos Romero. "Algunos rasgos culturales de cortesía del docente en el aula." *Matices en Lenguas Extranjeras* [En línea], 0.12 (2018): s. p. Web. 16 ene. 2020

CBE Olivos Pérez, M., Voisin, S., & Pazos Romero, C. 2018 ene 1. Algunos rasgos culturales de cortesía del docente en el aula. *Matices en Lenguas Extranjeras*. [En línea] 0:12

Hasta hace pocos años, la enseñanza de una lengua extranjera implicaba, amén de un código lingüístico a través del cual adquirir un conocimiento formal, la enseñanza, incluso somera, de algunos rasgos de la cosmovisión de esa misma lengua sin la cual el aprendizaje se reduciría a un cambio artificial de código, sin más encanto que el uso de significantes diferentes relacionados a un mismo referente o significado. Dicho conocimiento en las formas de concebir e interpretar el mundo, que son propias a una comunidad, permite la ampliación de los paradigmas interpretativos de una situación, un hecho o un efecto. Ciertamente, el incremento o ampliación de esquemas formales a los que se ajusta la realidad permite la comprensión de diferentes perspectivas para asirla y apropiarse de ella,

ensanchando las posibilidades de su interpretación “lógica” desde el punto de vista sociológico.

Sin embargo, en la época actual, en la que el aprendizaje más atractivo es aquel en el que se consagra menos tiempo, el espacio dedicado a la cosmovisión que subyace a la lengua se ve muy reducido, lo que afecta la comprensión de los participantes de una relación didáctica, y de usuarios no nativos y usuarios nativos, desde el punto de vista de la pragmática lingüística. Dentro de la formación docente, el desconocimiento de este aspecto constituiría una carencia importante, por lo cual, dentro del plan de estudios de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés de la Universidad Autónoma de Puebla (México), se proveen en diferentes cursos los elementos que permitan filtrar y aceptar las diferencias, especialmente en el curso de Pragmática, que se ubica en la etapa de profundización del plan de estudios. El contenido de esta materia permite reflexionar sobre diferentes aspectos del uso y manejo del discurso, y se ve orientado tanto al mundo social como al contexto al interior del aula.

Este trabajo presenta algunas reflexiones sobre conductas docentes relacionadas con la cortesía dentro del salón de clase. Si bien en los dos contextos (el de clases de francés como lengua extranjera en Francia y en México) existen ciertos comportamientos comunes (como las correcciones, el llamado al orden o la distribución de los turnos de habla por parte del profesor), es en la función de dichos fenómenos discursivos al interior del discurso y en su recurrencia en la que estriba la diferencia cultural y sus consecuencias. En el marco de nuestra disciplina, es necesario subrayar, como lo hace Fernández-Paredes (2016, p. 2), la importancia de concientizar al alumnado de lenguas extranjeras de que el grado de dominio de la lengua es directamente proporcional al grado de familiarización con las fórmulas convencionales inherentes en la cultura de sus hablantes nativos. Con esta base, el trabajo que presentamos busca responder a la pregunta: ¿Qué categorías pragmáticas del uso de la cortesía, de docentes de nacionalidad diferente, han sido identificadas por los estudiantes y qué consecuencias conllevan?

Elegimos la cortesía como objeto de reflexión debido a que es una manifestación de civilidad, cuyas formas y realizaciones no son universales, pero cuya existencia es imprescindible para el buen funcionamiento de la sociedad en general. A este respecto, Ndao y Bop (2016) afirman que:

Cada lengua y cada sociedad tienen una mentalidad y un sistema cognitivo que les son intrínsecas y propias, en este sentido, la cortesía, aunque se trate de una actitud universal, debe ser comprendida e interpretada igualmente de manera plural, ya que cada comunidad lingüística posee su manera de aprehenderla, de manifestarla y de exteriorizarla (p. 3)¹.

¹ Traducción sugerida por los autores de: “[...] chaque langue et chaque société ont une mentalité et un système cognitif qui leur sont intrinsèques et propres, en ce sens, la courtoisie, bien qu’elle soit une attitude universelle, doit être comprise et interprétée également de façon plurielle car chaque communauté linguistique a sa manière de l’appréhender, de la manifester et de l’extérioriser”.

Esta tarea consistió, por un lado, en despertar en los alumnos (futuros profesores de francés que estamos formando en nuestra licenciatura) la conciencia de que no existe una interpretación única de algunos fenómenos sociales, de que es necesario aceptar diferentes variantes culturales, y de que hay que fomentar, a su vez, su aceptación a partir del análisis de un corpus real. Por otro lado, pretendemos alegar a favor de la inclusión de este eje de estudio en los cursos de aprendizaje rápido, ya que constituye, tal vez, la mayor ventaja que ofrece el aprendizaje de una lengua extranjera.

Marco teórico

El estudio de la cortesía como fenómeno social es bastante reciente. Como veremos en las fuentes mencionadas más abajo, inició apenas después de la segunda mitad del siglo pasado y aún despierta el interés de los investigadores. Ciertamente, los conceptos señalados siguen vigentes y constituyen los cimientos sobre los cuales se construyen nuevos análisis. En la comunicación radiofónica, se pueden mencionar trabajos como el de Alexis y Ravat (2015); en el discurso político, el de Turbide y Laforest (2015) y Fracchiolla y Romain (2015); en el uso de redes sociales, Mancera (2014); en lingüística comparada, Ndao y Bop (2016); en estudios culturales, Sánchez (2017); y en la prosodia de la cortesía, Hidalgo (2015), por citar a algunos. Específicamente en el área que nos interesa, de cortesía en el aula, hay que mencionar los estudios de Fernández-Paredes (2016), quien hace un análisis contrastivo entre la cortesía en inglés británico y la del español peninsular, con el fin de constituir unidades didácticas.

Es verdad que, a pesar de la aparente simplicidad del concepto *cortesía*, su complejidad ha llevado la atención hacia algunos de sus rasgos particulares cuyo impacto en las relaciones interpersonales resulta indiscutible. En este trabajo no pretendemos ser exhaustivos; por tanto, nos contentaremos con recordar brevemente aquellos conceptos útiles para el análisis de los corpus.

Una primera orientación para la comprensión de la cortesía la encontramos en la definición provista por el recurso electrónico *Diccionario de términos clave de ELE*, del Centro Virtual Cervantes (1997-2019), que en la entrada correspondiente la define como “el conjunto de estrategias conversacionales destinadas a evitar o mitigar las tensiones que aparecen cuando el hablante se enfrenta a un conflicto creado entre sus objetivos y los del destinatario”. En esta definición se considera que la cortesía es el mecanismo de libramiento o reparación interaccional, pero no alude a sus características culturales.

Otra definición que se ajusta más a nuestro estudio es la de Bravo (2005), que señala que se trata de una

Actividad comunicativa cuya finalidad propia es quedar bien con el otro y que responde a normas y a códigos sociales que se suponen en conocimiento de los hablantes. Este tipo de actividad en todos los contextos considera el

beneficio del interlocutor. El efecto que esta actividad tiene en la interacción es interpersonalmente positivo (p. 33).

Esta definición alude a las variables culturales que deben ser conocidas por los participantes en la relación si se busca un efecto favorable, pues su desconocimiento o mal uso puede acarrear interpretaciones desafortunadas que originan distanciamiento. Según los creadores de la teoría de la cortesía, Brown y Levinson (1978), esta manifestación social se trata de las estrategias utilizadas para conservar un mínimo de armonía en las relaciones personales. Desde esos años, diferentes investigadores han abordado diversos terrenos disciplinares donde se manifiesta la cortesía como la didáctica, la sociología, la etnografía de la comunicación, el análisis del discurso, etc., donde se ha abierto la puerta a estudios interculturales.

Para sus trabajos, Brown y Levinson (1978) tomaron en cuenta la noción del *etnolecto conversacional*, que designa las características del habla de conjuntos humanos definidos en relación con su pertenencia etnocultural. Bajo esta perspectiva, el *ethos* designa la manera en que se comporta el individuo dentro del discurso y las cualidades que el orador manifiesta por su forma de expresarse (franqueza, modestia, benevolencia, etc.) con la finalidad de hacer su discurso más eficaz (Kerbrat-Orecchioni, 1998, p. 63). La noción de *ethos* es significativa para la interpretación en contextos conversacionales.

Conviene analizar las producciones comunicativas bajo la perspectiva del concepto anterior para identificar la importancia del concepto de *distancia*. La teoría de la cortesía reconoce que existen dos tipos: las distancias verticales (jerárquicas) y las horizontales (de aproximación). Distinguimos culturas con *ethos* igualitarios en las que las distancias verticales son más cortas y donde la igualdad constituye una especie de ideal interaccional. Opuestas a este tipo de culturas, las sociedades con *ethos* jerárquico se caracterizan por el gran número de taxemas existentes en el sistema de la lengua, que imponen una distancia más pronunciada en las relaciones verticales.

Otro concepto clave es el de *imagen*, desarrollado por el sociólogo norteamericano E. Goffman (1967), quien afirma que cada cultura establece una serie de expectativas a las que la persona se ve sometida. La imagen puede ser positiva o negativa. La primera abarca la fachada personal, compuesta por rasgos de la apariencia como el aspecto, el vestido, el porte, etc. La imagen negativa, por el contrario, tiene que ver con el territorio del hablante, como la ideología, la idiosincrasia, las creencias, la vida personal, etc. En la mayoría de los casos, los dos tipos de imágenes convergen.

Spencer-Oatey (2005) sostiene que la imagen es un fenómeno universal, en el sentido en que los individuos se preocupan de alguna manera por ella, pero considera fundamental distinguir entre el concepto de identidad y el de imagen, pues este último está subordinado a la identidad.

Por último, recordaremos brevemente el concepto *suavizantes* (*softeners*), propuesto por Brown y Levinson (1978), y retomado por Kerbrat-Orecchioni (1996). Este comprende

las estrategias que evitan o amortiguan actos que pueden ser considerados amenazantes, tanto para la imagen positiva como para la negativa del interlocutor. Estas medidas pueden ser de naturaleza verbal o paraverbal. Las primeras se dividen en sustitutivas o acompañantes. Para este trabajo no haremos la distinción puntual, sino que englobaremos en la misma categoría de suavizantes los dos tipos de estrategia.

Metodología

Preparación de la experiencia

Para esta investigación, observamos y grabamos dos cursos de francés como lengua meta impartidos por profesoras mexicanas y dos cursos de francés impartidos por profesoras francesas, todas ellas en un rango etario de los 30 a los 40 años. La selección del género femenino se debe a que son más numerosas las mujeres en nuestro contexto institucional, específicamente en el área del Francés como Lengua Extranjera.

Los cursos correspondían a niveles básicos de enseñanza y fueron realizados en el mismo día, con el fin de contar, por lo menos de manera externa, con las mismas condiciones de trabajo; en otras palabras, se evitó hacer la colecta del corpus en días con reuniones, cursos o visitas. Los datos se transcribieron con la autorización de las docentes y los estudiantes observados, quienes también concedieron el respectivo con la condición de que se conservara su anonimato.

Se entregaron las transcripciones a 25 estudiantes mexicanos (19 mujeres y 6 hombres) de niveles superiores, estudiantes de la materia de Pragmática en ese momento, inscritos en la Licenciatura en la Enseñanza del Francés de la Universidad Autónoma de Puebla (futuros profesores de francés), cuyas edades oscilaban entre los 20 y los 27 años. Los cursos transcritos no tenían ningún dato que evidenciara su identidad o la de la profesora titular de la materia.

Se solicitó a estos estudiantes que señalaran en las transcripciones, por medio de un subrayado, aquellas conductas que les parecían “amables”, con base en los estudios de amabilidad y de amabilidad intercultural de Kerbrat-Orecchioni (1998), tema que ya se había desarrollado en la citada materia. Los alumnos realizaron el análisis de manera individual; dado que estaban acostumbrados a patrones de conducta de cortesía mexicana, señalaron más pasajes considerados amables en los corpus correspondientes a las profesoras nativas mexicanas que en los corpus de las colegas francesas.

A la pregunta “¿Cuál es la razón por la que los pasajes de las transcripciones te han parecido corteses?”, los estudiantes emitieron algunos argumentos justificativos, aunque no pudieron explicar sistemáticamente su elección. Algunos de ellos mencionaron la actitud solícita de los profesores, la tenue distancia vertical entre el profesor y los estudiantes, la actitud valorativa de los profesores hacia el trabajo o la persona, entre otras, y señalaron

algunos ejemplos tomados de los corpus. No se pidió un argumento por cada muestra de cortesía identificada, sino de manera global.

La experiencia

La metodología utilizada para este trabajo fue cualitativa ya que la observación, el análisis y la identificación de los datos requerían de perspectivas diferentes. En palabras de Pérez (2002, p. 374)

Para practicar la investigación cualitativa son necesarios conocimientos sobre la subjetividad y el inconsciente (psicoanálisis), los significantes y los significados de las palabras y los signos (lingüística, semiología), el sentido de los mismos (semántica), la interpretación de los símbolos (hermenéutica), la cultura (antropología), la percepción de la realidad (fenomenología) y sobre la sociedad (sociología). La metodología cualitativa es, pues, una forma multidisciplinar de acercarse al conocimiento de la realidad social.

Este trabajo, cuya orientación principal es de orden pragmático, también aborda cuestiones culturales, fenomenológicas y sociológicas, como lo veremos más adelante.

Para identificar los corpus, marcamos con una *M* los corpus de las profesoras mexicanas y con una *F* los corpus de las profesoras francesas. Se señalaron numéricamente los turnos de habla para facilitar su manejo y se utilizó la primera letra del nombre del estudiante para su identificación. Cuando hubo coincidencias, se utilizaron las dos primeras letras del nombre del estudiante. Al recibir los corpus analizados por los estudiantes, procedimos a separar aquellos pasajes señalados más recurrentemente y a comparar los resultados del análisis que justificaban su elección. Dado que no primó un control cuantitativo de los fragmentos analizados, sino la coincidencia en los argumentos, sostenemos el carácter cualitativo de esta investigación.

Luego de identificar los argumentos, formamos categorías de evidencias de cortesía y reunimos ejemplos. Esta parte de la investigación nos ayudará a realizar más adelante un análisis contrastivo con las marcas de descortesía discursiva. En vista de ese nuevo trabajo, nos hemos permitido anexar, en algunas categorías, ejemplos que contrastan con las muestras de cortesía.

Para esta comunicación, abordaremos tres de las categorías identificadas, que corresponden a las más ejemplificadas por los informantes, por ser las más evidentes:

- La distancia interaccional.
- La reformulación como acompañamiento del aprendizaje.
- El empleo de suavizantes discursivos.

Las muestras que presentamos señalan con negrita el fragmento discursivo que evidencia la categoría de cortesía que fue subrayada por los informantes. Reconocemos que

la tipología que presentamos no es excluyente ni cerrada, y que pueden surgir otras categorías que den cuenta de rasgos de cortesía en el aula.

La distancia interaccional

Recordemos que la sociedad mexicana, a lo largo de toda la extensión de la República, reviste el *ethos* de proximidad dado que este es un rasgo cultural que nos caracteriza. Uno de los índices más marcados de este tipo de sociedades se basa en

[...] la modalidad de ‘dirección’ (tú, usted, apelativos, por ejemplo: el tuteo es más usado en Italia o España que en Francia o en Alemania: los diminutivos son particularmente numerosos y frecuentes en los países de lengua eslava; así como en Israel lo son los sobrenombres de todo género. (Blum-Kulka, citado por Kerbrat-Orecchioni, 1998, p. 72)

En esta modalidad de relación, la forma de dirigirse al interlocutor por el uso de pronombres como *tú* reduce la distancia interpersonal y borra los obstáculos potenciales de establecimiento de una jerarquía. Una condición para que la relación horizontal vacile en su establecimiento es que se produzca

[...] en presencia de dos individuos que no han interiorizado las mismas normas comunicativas (problemas de comprensión intercultural o interétnico): esta diferencia acarrea generalmente ciertos disfuncionamientos (*miscommunication*), susceptibles de jugar el papel de reveladores de las normas respectivas correspondientes a participantes presenciales. (Kerbrat-Orecchioni, 1998, p. 11)

En México, como mencionamos anteriormente, las relaciones interpersonales tienen el rasgo de ser más próximas, sea en contexto familiar, de comercio o educativo, inclusive. Desde el nivel de educación básica, los estudiantes pueden utilizar el pronombre *tú* para dirigirse a sus profesores o al personal administrativo. Esta forma de relación se extiende hasta niveles universitarios, sobre todo en el área de ciencias sociales y humanidades, y no es considerada como una falta de respeto o indisciplina. Incluso en algunas ocasiones el acercamiento entre quienes interactúan en la relación didáctica llega a revestir rasgos de camaradería, debido a la primacía en nuestra sociedad del *ethos* igualitario, sin que esto amenace la imagen positiva del locutor o el interlocutor.

La distancia jerárquica entre profesor (P) y el alumno es tan reducida, que intercambios en el salón de clase como el siguiente no resultan chocantes (la traducción de los extractos de corpus se encuentra en anexos):

Corpus 1M

26P un peu de...? Je mange un peu de...? Oui?

27Q un peu

- 28P ah! Je mange un peu, ok très bien. Vous pouvez mentir, eh? Vous pouvez mentir. Alors... mais apportez des idées! Oui? Parlez!
- 29Q *Tú también mentiste* [sic]
- 30P ah, oui, parce que moi (risas) je mange BEAUCOUP de pain et j'ai dit: "je mange un PEU de pain", alors, mentez! Oui!²

En este fragmento llama más la atención, por una parte, la relación de tuteo entre la estudiante "Q" y la profesora. El establecimiento de este tipo de relación fue señalado como muestra de cortesía por los informantes, pues reduce la distancia jerárquica entre los interactuantes al disminuir las incómodas posiciones alta y baja que se establecen y refuerzan en algunas relaciones.

Vemos también la actitud solícita de la docente al considerar la repetición en eco de "Q" en el turno de habla 27, como el inicio de la contribución demandada, lo cual se puede calificar como una muestra de cortesía negativa (abstencionista en el sentido en que se evita alguna rudeza) y, por tanto, esquiva la demarcación de posiciones jerárquicas del tipo en que no saber ubica al ignorante en posición baja. La aceptación de la respuesta parcial es valorada positivamente por "P" "très bien" ('muy bien'), lo cual constituye un regalo verbal.

Por otra parte, el comentario de "Q" en el turno 29 hacia la profesora podría ser considerado una desconsideración, una doble observación descortés en la medida en que hace alusión, indirectamente, al ligero sobrepeso de la docente y constituye, además, un atentado a su imagen positiva, dado que le señala la mentira. La respuesta de la profesora en el turno 30 nos deja ver que la interpelada no se siente ofendida, pues ríe por la observación y reconoce comer mucho pan, además de autorizar la mentira con el fin de obtener ejemplos de aplicación de la estructura trabajada, en este caso los artículos partitivos.

El juego discursivo al que aludimos es bastante estratégico en la medida en que el reconocimiento de la mentira autoamenaza la imagen positiva de la docente y la autoposiciona en situación baja, con lo que disminuye, aun más, la distancia jerárquica.

Los estudiantes señalaron como argumentos de justificación de su elección como cortesía en esta secuencia, la eliminación de la jerarquía (culturalmente aceptada por ambos interactuantes) y la risa que manifiesta la aceptación de la broma. El relajarse y no imponer una imagen de autoridad que acentúe la posición de los participantes atenúa las posibles tensiones que podrían producirse dentro del salón de clase.

² 26P ¿un poco de...? ¿Como un poco de...? ¿Sí?

27Q un poco.

28P ah!, como un poco, ok, muy bien. Pueden mentir, eh? Pueden mentir. Entonces... den ideas! Sí? ¡Hablen!

29Q Tú también mentiste.

30P Ah, sí, porque yo (risas) como MUCHO pan y dije "como POCO pan", vaya, ¡mientan! ¡Sí!

La reformulación como acompañamiento del aprendizaje

En los corpus de las docentes mexicanas, se observan más reformulaciones que en los corpus de las profesoras francesas. Entendemos por *reformulación* la paráfrasis que se produce, como ocurre en el ejemplo presentado en la sección anterior, casi a manera de eco después de las intervenciones de los estudiantes, es decir, como acompañamiento discursivo que puede revestir la forma de evaluación positiva, de impulsor de la participación del estudiante o incluso como pausa activa, cuya función es retener el turno de habla del estudiante para motivarlo a que continúe su intervención y evitar que otros estudiantes tomen la palabra.

Cualquiera que sea la intención del gesto, la reformulación como acompañamiento fue señalada como un acto de cortesía por los informantes, ya que su efecto en la producción del estudiante es positivo. Peytard (1994, p. 70) señala que “Toda alteración (discursiva) supone una actividad de evaluación, dicho de otra forma, el agente que produce un discurso diferente al discurso de origen o su propio discurso, lo hace en apego a una vigilancia evaluativa”³. Dicha expresión de atención es aceptada y valorada por los estudiantes, razón por la cual es considerada una manifestación de amabilidad.

Por otro lado, la reformulación puede ser asumida también como una puntuación oral que permite el paso de una secuencia discursiva a otra. Coincidimos con Peytard (1994) en que esta estrategia es también un acompañamiento en el aprendizaje. La ausencia de reformulaciones genera una sensación de abandono en el alumno, sobre todo en el mexicano, que está acostumbrado al acercamiento del docente, particularmente en el área de estudio que nos ocupa.

La reformulación recurrente de las intervenciones de los estudiantes juega también un papel de recapitulación de las respuestas del grupo, en unas ocasiones presentadas de forma fragmentada por la misma persona y, en otras, provistas por estudiantes diferentes.

En cuanto a las funciones de la reformulación como acompañamiento y, en consecuencia, como gesto de cortesía, podemos observar, en el siguiente ejemplo, su realización por la reacción del estudiante que sigue ocupando el turno de habla “apartado” por el profesor:

Corpus 2M

- 34Pa Comment on fait le passé composé? (pausa)
- 35P Le passé composé, oui
- 34Pa On utilise l’auxiliaire (pausa)
- 36P Un auxiliaire, d’accord
- 37Pa L’auxiliaire avoir

³ Traducción sugerida por los autores de: “Toute altération suppose une activité d’évaluation, autrement dit, l’agent qui rend autre un discours d’origine ou son propre discours, ne le fait qu’en exerçant une vigilance évaluative”.

- 38P L'auxiliaire avoir
 39Pa Et le passé
 40P Le participe passé, bien!⁴

Vemos que el primer turno de habla confirma la asignación o comprensión de la pregunta y la aparente carencia de respuesta del estudiante “Pa”, ya que hace una pausa antes de contestar. En 34, “Pa” avanza una parte de la respuesta, aunque no está seguro, ya que, de estarlo, formularía la respuesta completa de una sola vez. La reformulación del profesor en 36 y su eco en 38 motivan al estudiante a avanzar más, pues sus respuestas son interpretadas con una evaluación positiva y como la autorización a seguir ocupando el turno de habla. La falta de presión del docente permite a “Pa” contribuir acertadamente en la clase.

Por otra parte, este tipo de intervención puede ser contrastada con la estrategia de la profesora francesa que reformula, de un solo trazo, las intervenciones pausadas del estudiante:

Corpus 2F

- 111P Alors, le passé composé, imparfait (pausa) Qu'est-ce que... déjà comment on forme l'imparfait? Comment on forme le passé composé? (pausa) Bonne question, eh? (pausa). Quelle est la question? Comment est-ce qu'on forme le passé composé? Comment est-ce qu'on forme l'imparfait?
 112C. L'auxiliaire être ou avoir
 113P. Oui (pausa)
 114R. L'auxiliaire... plus
 115P. Donc, l'auxi participe passé, ouais
 116R. Et le
 117P. C'est l'auxiliaire être avoir avec le participe passé⁵

⁴ 34Pa ¿Cómo se forma el pasado compuesto? (pausa) .

35P El pasado compuesto, sí.

34Pa Se utiliza el auxiliar (pausa).

36P Un auxiliar, de acuerdo.

37Pa El auxiliar *avoir*.

38P El auxiliar *avoir*.

39Pa Y el pasado.

40P El participio pasado ¡bien!

⁵ 111P Entonces el pasado compuesto, el imperfecto (pausa) ¿Qué es... Cómo se forma el imperfecto? ¿Cómo se forma el pasado compuesto? (pausa) Buena pregunta ¿verdad? (pausa). ¿Cuál es la pregunta? ¿Cómo se forma el pasado compuesto? ¿Cómo se forma el imperfecto?

112C El auxiliar *être* o *avoir*.

113P Sí (pausa).

114R El auxiliar... más.

115P Entonces, el auxi participio pasado, sí.

116R Y el.

117P Es el auxiliar *être avoir* con el participio pasado.

En este ejemplo, la profesora permite la participación del grupo al no reservar el turno de habla de “C”, quien es el primero en participar. Este gesto es interpretado por el grupo como la apertura a la participación discrecional y es aprovechado por “R”. Sin embargo, este estudiante no lleva mejor suerte que “C”, dado que su contribución entrecortada provoca que la docente retome los fragmentos para elaborar la respuesta esperada. Se observa que la falta de acompañamiento diverge de la estrategia de la profesora mexicana, lo que provoca dos sentimientos según las observaciones de los informantes: en primer lugar, un cierto abandono y, en segundo lugar, un sentimiento de premura e impaciencia del profesor.

Por estos ejemplos, coincidimos con el análisis de los corpus en considerar la reformulación como acompañamiento en el aprendizaje y una manifestación de cortesía por parte del profesor y, por tanto, como una actitud valorada favorablemente por los alumnos.

El empleo de suavizantes discursivos

Como vimos en la parte teórica de este trabajo, los suavizantes discursivos reducen un peligro potencial a la imagen positiva y negativa del interlocutor o del locutor, y suelen ser considerados atenuadores de la intención del discurso. Estos mantienen el mínimo de armonía entre los interactuantes, quienes tienen que esforzarse por suavizar los actos que puedan ser considerados como amenazas (Kerbrat-Orecchioni, 2002). Para alcanzar esta precaución, se puede recurrir a diferentes procedimientos como la prelinación, la reparación, el desarme, la modelización y la minimización, términos acuñados dentro de la teoría de Brown y Levinson (1978).

En los corpus de profesoras mexicanas pudimos observar el gran número de ejemplos de esta figura pragmática, ya que pareciera que las docentes mexicanas suelen manejar cuidadosamente las relaciones interpersonales y preservar, a toda costa, la imagen del interlocutor. Dicha manipulación discursiva sirve tanto para conservar las relaciones armoniosas, como para motivar a los estudiantes en el aprendizaje. Como muestra de esta afirmación, podemos observar el siguiente ejemplo:

Corpus 1M

737P D'accord? C.?

738C mmm (10 secs), ¿puedes hacer una pregunta para que yo me fije cómo es?

739P C'est entendu (risa). **Tu sais le faire, d'accord? Tu sais.** “Je vous attends demain à 10 heures?”⁶

En este fragmento, el mismo estudiante, por la manifestación de la incompreensión, amenaza su propia imagen positiva frente al profesor y el grupo. Como respuesta a 738C, el docente intenta salvar la imagen positiva del alumno, primero, minimizando la situación

⁶ 737P ¿De acuerdo, “C”?

738C mmm (10 seg.), ¿puedes hacer una pregunta para que yo me fije cómo es?

739P De acuerdo (risa). Lo sabes hacer ¿de acuerdo? Tú lo sabes hacer. “¿Los espero mañana a las 10?”

con un suavizante paraverbal como la risa. Para evitar las ambigüedades que pueda generar este gesto, el docente encadena haciendo un cumplido en forma de afirmación: “Sabes hacerlo, ¿de acuerdo? Tú sabes”, que funciona como acompañante cortés discursivo, y proveyendo inmediatamente un ejemplo que pueda orientar al estudiante a formular la respuesta correcta. El encadenamiento de estas estrategias es favorable para el estudiante: minimizador de la falta + cumplido + ayuda solicitada. En este ejemplo contamos, entonces, con dos modalidades de suavizante de una amenaza potencial a la imagen positiva, una verbal y la otra paraverbal.

No hay ninguna valoración negativa en este fragmento, por lo que puede ser considerada como elemento motivador del estudiante.

La acumulación de estrategias también se ejemplifica a continuación:

Corpus 2M

163 K L’an passé.

164P. Ah, non. **C’est mieux** « l’année passée » oui, c’est la même chose: « l’année »

...

C’est plus facile « l’année dernière », oui⁷.

En este pasaje, vemos la producción errada del estudiante “K”. El profesor, después de emitir una evaluación negativa “Ah, non”, intenta rescatar la producción del alumno, afirmando que es mejor “l’année passée”. En seguida, introduce un comentario que salva la producción recibida: “c’est la même chose” (‘es lo mismo’), con lo que queda preservada la imagen positiva de “K”. Sin embargo, el docente introduce la forma estándar del sintagma en cuestión con una evaluación positiva “C’est plus facile” (‘es más fácil’), aun cuando la facilidad no es la justificación adecuada de la corrección. Es importante señalar, para la comprensión de este ejemplo, que el error estriba en la elección del término “an” (‘año’), sobre la elección del término “année” (‘año’, también).

Así, vemos los esfuerzos pedagógicos para salvar a toda costa la imagen del alumno, amenazada por la introducción de la evaluación negativa que inicia el turno de habla 164.

De acuerdo con los informantes, este turno es considerado evidencia de la cortesía del docente por el uso de recursos de acompañamiento discursivo. Los sintagmas: “es mejor”, “es lo mismo”, “es más fácil”, aunque no son suavizantes en sentido estricto, mitigan la corrección y preservan la imagen positiva del estudiante.

En contraste con esta forma delicada mexicana de manejar la corrección, la docente francesa resulta más directa:

Corpus 2F

94F Hier, j’ai entré à travail à 2 heures.

⁷ 163K El año que pasó.

164P Así no. Es mejor “el año pasado”, sí, es lo mismo: “pasado”... Es más fácil “el año pasado”, sí.

- 95P Non.
 96F J'ai entré à mon.
 97P Non.
 98F *Entré a trabajar a las.*
 99P Non. Je SUIS entré, je suis entré... Et en plus, on ne dit pas comme ça en français⁸.

Vemos aquí que la evaluación negativa del profesor en 95 es corta y directa, sin acompañamiento y sin ninguna pista que permita al alumno orientarse por la vía acertada. Después de dos intentos de producción, el estudiante acude a su lengua materna esperando la comprensión del profesor y tal vez su ayuda. Este mecanismo funciona en la medida en que el docente provee la conjugación correcta (el tema es el pasado compuesto), para terminar el turno de habla con el comentario de que, de todas formas, el enunciado propuesto por el estudiante no corresponde a la forma correcta en francés.

Así, vemos que, en la corrección, las profesoras, por ser de nacionalidades diferentes, no comparten las estrategias de producción y que el trato que dan a los estudiantes es diferente.

Discusión de resultados

Los pasajes presentados más arriba se encuentran entre los más representativos de la manifestación de la amabilidad, según nuestros informantes, sostenida por los argumentos que hemos presentado enseguida de los fragmentos de corpus. Los resultados de estos análisis coinciden con la teoría de la cortesía de Kerbrat-Orecchioni (1998), abordada en los cursos de Pragmática, vista a través del filtro de la cultura mexicana. La interpretación de los signos lingüísticos permite interpretar dichos datos y ayuda a comprender que lo que puede parecer una falta de tacto de los docentes extranjeros no constituye, de ninguna forma, una muestra de descortesía. Es muy probable que estas docentes consideren que están tomando su lugar en la interacción didáctica de manera cordial, dado que los ejemplos mencionados muestran su voluntad de guiar al alumnado en su proceso de aprendizaje, suministrando la información idónea, sin dar indicios de algún comentario despreciativo ni expresar por medio de suspiros u otros elementos paraverbales impaciencia o cansancio.

La construcción de los parámetros de interpretación de la realidad, en tanto producto social, puede constituir un acto volitivo con la intención de integrar una cultura extranjera. Sin embargo, la permanencia de los parámetros adquiridos previamente no podría ser considerada una falta de cortesía, sino una presencia de filtros diferentes de producción. Cabe insistir en que la formación del docente de lengua extranjera en contexto exógeno

⁸ 94F Ayer, entro a trabajar a las 2.

95P No.

96F Entro a mi.

97P No.

98F Entré a trabajar a las.

99P No. ENTRÉ, entré... Y además, no se dice así en francés.

requiere, en algún momento, del contacto con la cultura ajena de la cual se pretende fomentar el aprendizaje, una concientización de las características culturales de la comunicación intercultural para optimizar el proceso de transmisión de la información y, por ende, la apropiación de parte de los alumnos. En este sentido, coincidimos con el trabajo de Fernández-Paredes (2016) en que es necesario advertir a los estudiantes de una lengua extranjera de las diferencias culturales que existen respecto a la cultura materna para establecer interacciones óptimas.

A lo largo de la exposición anterior nos hemos dado cuenta de que las estrategias discursivas de las docentes apuntan a objetivos diferentes: mientras que las docentes mexicanas atienden con mayor esfuerzo las relaciones con los estudiantes, así como la imagen que estos tienen de sí mismos, las docentes francesas dirigen más su atención a la enseñanza de la lengua. Estas diferencias en cuanto al manejo del discurso y, en consecuencia, de la enseñanza, impactan el comportamiento de los estudiantes.

Subrayamos que, a pesar de que el trato de las docentes extranjeras es más marcado respecto a los parámetros mexicanos, no hemos notado ninguna falta de respeto o grosería; solo que su ejercicio docente es diferente. Destaca el hecho de que las docentes mexicanas, al favorecer la imagen de los alumnos, optan por restarle autoridad y prestigio a su función laboral y valoran más su propia imagen como individuos dotados de empatía y comprensión en una situación de igualdad de estatus. Al contrario, la posición dominante de las docentes francesas refleja el peso de la posición alta en la relación didáctica y la aparente exclusión de la interacción de las manifestaciones discursivas deliberadamente ejercidas para evitar que el interlocutor se sienta en posición de inferioridad. De este modo, ratificamos la afirmación de Bravo (2005, p. 22), quien asegura que se deben tener en cuenta tanto las intenciones del hablante al producir los enunciados como las formas que elige para interpretarlas. En el caso que presentamos, la intención de la profesora coincide con los parámetros de la cortesía definidos más arriba, pues su intención es atender al hablante y enriquecer las imágenes tanto positiva como negativa de los estudiantes. Ahí interviene, sin duda, el conflicto de la necesidad de la franqueza en el contexto del aula, entre el docente (quien busca desarrollar en el alumnado conocimientos y competencias, y expresa directamente sus consejos y correcciones) y la cortesía enfatizada por los estudiantes de nuestra muestra de estudio.

Lo que los estudiantes perciben de manera difusa como una suerte de transgresión de los principios que identifican la cortesía en el aula puede ser vista, desde otra perspectiva, como manifestaciones de la búsqueda de la calidad interaccional, ilustrada por contribuciones claras, breves y, sobre todo, orientadas hacia la satisfacción del propósito de la comunicación: lograr que los estudiantes aprendan.

El ejercicio docente abarca una dimensión actitudinal que requiere de un equilibrio entre la dimensión socioafectiva del discurso y su eficiencia pragmática.

Conclusiones

Los tres rasgos de la cortesía analizados en este trabajo (la distancia interaccional, el acompañamiento discursivo y el empleo de suavizantes discursivos) son solo algunos de los rasgos que conforman el fenómeno complejo de la cortesía dentro del aula y los más fácilmente identificados por los estudiantes. Como lo discutimos más arriba, la cortesía difiere de las docentes en relación con su nacionalidad, y así deben entenderlo los estudiantes interesados en la enseñanza de la lengua, tal como lo han mencionado en sus estudios Fernández-Paredes (2016) y Bravo (2005). La demarcación de la distancia en las relaciones de aprendizaje, por ejemplo, es determinada culturalmente sin afectar la intención de los profesores, aunque en ocasiones sí afecta la motivación de los estudiantes.

Por otra parte, el acompañamiento del estudiante es otro rasgo que se manifiesta de manera inconsciente. Las profesoras mexicanas utilizan esta estrategia de manera natural, con lo que le permiten al estudiante que se tome el tiempo necesario para sus producciones. Esto genera la sensación de paciencia y empatía, y motiva la participación del alumno, como pudo ser apreciado en los extractos de corpus.

Observamos que los suavizantes discursivos atenúan la amenaza a la imagen del estudiante, como lo señala Kerbrat-Orecchioni (1998), les permite construir una identidad más sólida y los motiva más. Estas conductas son inconscientes y reflejan la integración de saberes aprendidos a lo largo de la experiencia, ya que son coincidentes en los dos pares de profesoras observadas. Será pertinente aplicar el estudio a un corpus más amplio, para comprobar la generalidad de estas conductas e incluir la motivación frente a estas conductas de cortesía.

En la discusión de los resultados obtenidos, enfatizamos que la cooperación discursiva en el aula corresponde a características culturales tanto de las docentes como de los estudiantes. En un contexto de estudio de una lengua extranjera, domina el modelo de comunicación endógeno, por lo que las docentes foráneas tienen que desenvolverse en su entorno laboral y adaptarse gradualmente a las necesidades correspondientes a una optimización de la interacción didáctica y del desempeño académico del alumnado. De igual manera, los futuros maestros de francés deben manejar el discurso didáctico dentro del aula de francés, así como en la interacción social común, en la medida en que la movilidad estudiantil es un objetivo que nuestra licenciatura busca alcanzar para el mayor número de estudiantes. El intercambio académico requiere, sin duda, la comprensión y el manejo de los códigos sociales y de índole universitario.

Nuestro estudio ha permitido evidenciar que las diferencias observadas en las normas comunicativas provocan una suerte de malestar que no ha generado ningún disfuncionamiento en la comunicación. Además, por tratarse de un juego discursivo estratégico y pasada la primera impresión de descortesía, el comportamiento del docente extranjero en el aula, justamente por las diferencias culturales observadas, podría impulsar la participación del alumnado estimulado por la curiosidad; el deseo de entender más a

fondo la cultura meta en todas sus vertientes sería provechosa para volverlo menos dependiente del contexto.

Finalmente, es imprescindible que los docentes en ejercicio y los futuros docentes de lengua extranjera sean conscientes que el discurso áulico tiene, más allá de sus aspectos funcionales, rasgos culturales y socioafectivos que se relacionan con la identidad de los locutores.

Referencias

Alexis, L., & Ravat, J. (2015). Désactiver la violence verbale : pacification et disqualification au moyen de la politesse dans *Ce soir (ou jamais !)*. *Semen*, 40.

<http://journals.openedition.org/semen/10390>

[Semantic Scholar](#)

Bravo, D. (2005). Categorías, tipologías y aplicaciones. Hacia una redefinición de la ‘cortesía comunicativa’. En D. Bravo (Ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos* (pp. 21-52). Estocolmo-Buenos Aires: Dunken.

[ResearchGate](#)

Brown, P., & Levinson, S. (1978). Universals in Language Usage: Politeness Phenomena. En E. Goody (Ed.), *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction* (pp. 56-310). Cambridge: Cambridge University Press.

[ISBN: 100521308623](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Centro Virtual Cervantes. (1997-2019). Cortesía. *Diccionario de Términos Clave en ELE*.

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cortesia.ht](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cortesia.htm)

[m](#)

Fernández-Paredes, L. (2016). *La cortesía verbal en el aula ILE* (Tesis de grado).

Universidad de Alicante, España.

[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#) [RUA](#) [PDF](#)

Fracchiolla, B., & Romain, Ch. (2015). L'attaque courtoise : un modèle d'interaction pragmatique au service de la prise de pouvoir en politique. *Semen*, 40.

<http://journals.openedition.org/semen/10418>

[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. Nueva York:

Doubleday-Anchor.

[DOI: 10.2307/2091926](#) [ISBN: 9780394706313](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Hidalgo, A. (2015). Prosodia y partículas discursivas: sobre las funciones de atenuación, intensificación como valores (des)cortesés en los marcadores conversacionales.

Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 62, 76-104.

<http://www.ucm.es/info/circulo/no62/hidalgo.pdf>

[DOI: 10.5209/rev_CLAC.2015.v62.49499](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris: Seuil.

[ISBN: 102020260301](#)

Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *Les interactions verbales. Variations culturelles et échanges rituels*. Paris: Armand Colin.

[ISBN: 9782200019389](#)

Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). Adoucisseurs. En *Dictionnaire d'Analyse du discours*. Paris: Seuil.

[ISBN: 9789505189021](#)

Mancera, A. (2014). Cortesía en 140 caracteres: interacciones en twitter entre periodistas y prosumidores. *Revista de Filología*, 32, 163-180.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4733325>

[ISSN: 02124130](#)

[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Ndao, D., & Bop, A. Kh. (2016). Etude comparative des formes de courtoisie verbale et comportementales entre le wolof et l'espagnol. *TRANS-*, 20, 1-13.

[DOI: 10.4000/trans.1372](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Pérez, C. (2002). Sobre la metodología cualitativa. *Revista Especializada en Salud Pública*, 76(5), 373-380.

[DOI: 10.1590/S1135-57272002000500001](#) [ISSN: 21739110](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#) [Scielo](#)

Peytard, J. (1994). De l'altération et de l'évaluation des discours. En S. Moirand et al. (Eds.), *Parcours linguistiques de discours spécialisés* (pp. 69-80). Berne: Peter Lang.

[ISBN: 9783906755878](#)

Sánchez, S. (2017). La cortesía verbal en la cultura mexicana: los halagos. *Lenguas en Contexto*, 8, 113-120.

<http://www.facultadlenguas.com/lencontexto/?idrevista=22#22.113>

Spencer-Oatey, H. (2005). (Im)Politeness, Face and Perceptions of Rapport: Unpackaging their Bases and Interrelationships. *Journal of Politeness Research*, 1(1), 113-137.

[DOI: 10.1515/jplr.2005.1.1.95](https://doi.org/10.1515/jplr.2005.1.1.95)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Turbide, O., & Laforest, M. (2015). Interview politique et construction interactionnelle de l'impolitesse. L'efficacité de la parole conflictuelle pour un public absent. *Semen*, 40.

<http://journals.openedition.org/semen/10399>

[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

The Foreign Language Reading Brain: Connecting the Dots in the Age of Paper and Pixel

El cerebro que lee una lengua extranjera: haciendo conexiones en la edad del papel y el píxel

Charles Elkabas
celkabas@chass.utoronto.ca
 Profesor
 University of Toronto

Recibido: 22 de septiembre de 2017
 Aprobado: 19 de diciembre de 2018

Abstract

Since the early eighties, numerous experiments have been conducted in order to answer the following question: How does reading on paper differ from reading on screen? Our article presents a brief review of comparative studies in this field of research. We then look at reading models in L1 and L2 and posit that digitally displayed language actually provides a rich source of comprehensible input, and that foreign language readers can benefit from digital presentation of texts, in particular by way of eBook readers. We also highlight the inevitable and profound impact of Information and Communication Technologies (ICT) on the reading brain and, as digital literacy is fast becoming the norm in today's modern society, we draw attention to the pedagogical implication for foreign language teaching and learning.

Keywords: *Reading on paper versus reading on screen, reading models in L1 and L2, eBook readers, comprehensible input, ICT*

Resumen

Desde principios de los años ochenta, se han realizado numerosos experimentos para responder la siguiente pregunta: ¿cómo difiere la lectura en papel de la lectura en pantalla? Nuestro artículo presenta una breve revisión de estudios comparativos en este campo de investigación. Luego se analizan los modelos de lectura en L1 y L2, y se propone que el desplegar el lenguaje en la pantalla es una fuente rica de insumo de comprensión y que los lectores de lengua extranjera pueden beneficiarse de la presentación digital de los textos, especialmente a través de los libros electrónicos. También se destaca el impacto inevitable y profundo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el cerebro del lector y, dado que la alfabetización digital está convirtiéndose cada vez en la norma de la

sociedad moderna, se llama la atención a las implicaciones pedagógicas para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Palabras-clave: *Lectura en papel versus lectura en pantalla, modelos de lectura en L1 y L2, lectores de libros electrónicos, insumo de comprensión, TIC*

Cómo citar este artículo:

APA Elkabas, C. (2018). El cerebro que lee una lengua extranjera: haciendo conexiones en la edad del papel y el píxel. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 0(12).

[DOI: 10.15446/male.n12.77698](https://doi.org/10.15446/male.n12.77698)

MLA Elkabas, Charles. "El cerebro que lee una lengua extranjera: haciendo conexiones en la edad del papel y el píxel." *Matices en Lenguas Extranjeras* [En línea], 0.12 (2018): s. p. Web. 16 ene. 2020

CBE Elkabas, C. 2018 ene 1. El cerebro que lee una lengua extranjera: haciendo conexiones en la edad del papel y el píxel. *Matices en Lenguas Extranjeras*. [En línea] 0:12

As information and communication technologies (ICT) gradually occupy many areas of our social, personal and professional lives, many researchers, neuroscientists, psychologists and educators, among others, are now questioning the nature of the impact these technological tools have on the human brain. Some researchers believe that when individuals are given a reading task on screen they fall behind when compared to subjects who perform the same task on paper. Other researchers also note that the use of computers may negatively impact the cognitive and physical aspects of the brain. In other studies, however, researchers debate the validity of these findings and report that reading on screen actually has many advantages.

The purpose of this paper is to find out if there are notable differences between reading on paper and reading on screen. First, we examine two succinct review articles that stand out in this field of research. Dillon's *Reading from paper versus screens: a critical review of the empirical literature* (1992) is a thorough review of the empirical literature between 1981 and 1992; *Computer – vs. paper-based tasks: Are they equivalent?* by Noyes and Garland (2008) covers a period from 1992 to 2006. These authors give us an overview of 40 studies and experiments undertaken between the years 1981 and 2006. Results as reported by these two researchers show that learners and participants in their majority demonstrated a preference for reading on paper. But before drawing a definite answer, we must approach these results with caution. As Dillon (1992) points out in his thorough study:

One is struck in reviewing this literature by the rather limited and often distorted view of reading that ergonomists seem to have. Most seem to concern themselves with the control of so many variables that the resulting experimental task bears little resemblance to the activities most of us

routinely perform as 'reading'. It is perhaps no coincidence that the major stumbling block of reader preference has been so poorly investigated beyond the quick rating of screens and test documents in post-experimental surveys (p. 1322).

Noyes and Garland (2008) arrive at the same conclusions:

These early comparisons of computer- and paper-based tasks generally favoured paper for better performance according to the metrics of speed, accuracy and comprehension. However, inconsistencies in earlier findings could largely be attributed to variations in visual quality of the two presentations, in that like was rarely being compared with like (p. 1357).

We also looked at a series of articles published after 2006 to see if preference for reading on paper was still holding. As we review well known and established theories of the act of reading in first (L1) and second/foreign language (L2/FL), we also assess the applicability of these theories during the on-screen reading process. Our study looks at three domains of digital reading: the degree of comprehensible input, the teaching and learning of reading in foreign language acquisition, and the use of eBook readers in particular.

Learners today are fairly tech-savvy, and differences between reading on paper versus reading on screen are decreasing. As language teachers and pedagogues, we should not be primarily concerned if students take more time to complete tasks on screen; our main objective should focus on guiding our students to become better language learners regardless of the type of medium being used.

From the clay tablet to the digital tablet

Steve Jobs' DNA ancestry ¹ takes us back 5,000 years in history. We are using this genetic term liberally of course, but we can surmise that the ingenious spark that gave us today's iPad was no more different than the Sumerian's creative mind that developed the first clay tablet to record business transactions. These first written records in the form of symbols, known as cuneiform, pressed on fresh clay would become modern tools of communication with the advantage of relieving individuals from the task of memorizing data. This was the beginning of reading and writing. Inevitably, new material discoveries and their applications would render these cumbersome clay tablets impractical. Thus, in the last 3,000 years, the medium changed: we moved to papyrus, then parchment and later to print paper. While these tools simplified social communication, they nonetheless imposed material and economical as well as cognitive constraints. Clay tablets offered a limited amount of data 'storage' and were weighty; although light, rolled papyrus was fragile; codex were time consuming and expensive to produce; paper books would have to wait

¹ Co-founder and chief executive officer of Apple Inc. from 2000 to 2011.

until the 20th century to become affordable. Thus, for every new medium, the human brain had to adapt to different text presentations, orientations and densities.

With the advent of the LCD monitor, today's debate centered on reading is primarily preoccupied in demonstrating marked differences between reading on print and reading on screen and in showing the superiority of paper. Although we find this discussion very instructive, it should not deter educators of foreign languages to exploit the many pedagogical advantages that ICT provide. Whether reading on paper is superior or inferior to digital reading, we believe that no matter what differences are established, reading on screen will supplant reading on paper and the brain, thanks to its plasticity (Doidge, 2007; Li, Legault & Litcofsky, 2014), will again find ways to adapt to screen reading in the same manner that it had to adapt to reading on paper after the Gutenberg revolution.

Since ICT today dominate communication, the teaching of reading in foreign languages must also take its rightful place in the digital revolution. Indeed, reading literacy in a digital environment is an unavoidable required skill in today's world, as the authors of the 2009 PISA² Report justly point out. This document (OECD, 2010) now includes "a re-developed and expanded framework for reading literacy, which incorporates an innovative component on the capacity to read and understand electronic texts, thus reflecting the importance of information and computer technologies in modern societies" (p. 10).

Research findings: reading on paper versus reading on screen

In the last three decades, a number of experiments were conducted in order to understand the differences between reading on paper and reading on screen. Most studies were centered on the following tasks: proof-reading, comprehension, information retrieval, surveys, tests and exam questions, reasoning, personality assessments, interviews, essay composition among others. Comparative measurements were speed and accuracy. With regard to reading on screen many variables were also considered for assessment: screen design and size, colour background, margins and columns, typeface, line spacing, images and reading distance from the LCD monitor. Dillon (1992) and Noyes and Garland (2008) highlight those components that bear significance to our topic of study. They are as follows:

On paper:

- a. proof-reading is 20-60% faster;
- b. comprehension tasks are performed much faster than on CRT, Microfiche and TV

² PISA is the acronym for 'Programme for International Student Assessment'. In 2000, the Organization for Economic Co-operation and Development or OECD began a worldwide study to assess 15-year old participants' academic performance on reading, mathematics and science. Literacy skills are assessed every three years and in a selected domain: thus, reading was assessed in 2000 and 2009 and will be measured again in 2018. When this study was launched, only 43 countries participated. In 2015, this number increased to 72. A panel of forty-one experts contributed to this 292-page study which was commissioned by the Secretary-General of the OECD.

screen;

c. better recall is noticeable;

d. although there are no significant differences in multiple choice testing, electronic environment requires more attention;

e. there are better scores on print in the Nelson-Denny Reading Test;

f. problem solving is faster.

Reading on screen is better when:

a. difficult questions are posed;

b. information retrieval is being tested.

In their lengthy article, Macedo-Rouet, Ney, Charles and Lallich-Boidin (2009) also corroborate these two sets of results. The authors give a brief survey of 24 studies undertaken between 1997 and 2007 comparing Web versus paper-based learning. Of these studies, 22 were published after 2000. Macedo-Rouet *et al.* (2009) conclude that “most studies show mixed results, with both positive and negative aspects of each medium” (p. 376). Many of these experiments also attempt to find out if reading comprehension on paper is superior to reading on screen when speed and accuracy are key comparatives.

Indeed in many of these studies, results show that reading comprehension on paper is superior when factors such as speed and accuracy are assessed. But do these differences impact the way we teach and learn reading in a foreign language? Do these differences matter? It is worth noting in passing that reading on screen today is less of a daunting task than it was ten years ago. There are still ergonomic and graphic challenges that can have an impact on the students’ performance, but most previous criticisms are no longer valid today. eBook readers are just an example: light is adjustable, pages can be flipped from right to left to right, two pages can be viewed on one screen, books are electronically adapted rather than digitized, and fonts can be made to look like those of print material. The tangibility of books and documents has now taken another dimension by way of interactive screens.

Beginning and skilled readers

For memory, let us summarize some basic notions of the reading process (Carrell, 1988; Cornaire, 1991). Contrary to speaking which is innate, reading is a learned skill for it takes years to master the techniques of decoding the graphic system. Reading is after all an intense physical activity that mobilizes several parts of our brain (Schiffmann, 2001). Thus, during a reading activity, we constantly exert pressure on our brain to decode signals that are placed before our eyes. Poor vision for example conveys the wrong signals to the human brain, which in turn produces a distorted physical or cognitive map (Hou, Rachid & Lee, 2017). We know very well that a child who has undetected poor vision will face intellectual and cognitive challenges. As our brain is progressively wired to the new language system being learned, the act of reading involves “an array of mental or cognitive processes: attention, memory; and visual, auditory, and linguistic processes” (Wolf, 2007, p. 8). During our reading activity, we sense that our eyes extend widely onto the text in front of us, but this sensation of a panoramic view is just an impression. Actually, our eyes

only cover eighty per cent of words of the passage being deciphered. And, depending on the language being examined, the eyes follow a movement from left to right – in the case of romance languages, marked by a series of saccades every 8-10 letters with a fixation of about 225-250 milliseconds (Beymer, Russell & Orton, 2008; Cornaire, 1991). The brain manages to cover seven/eight information units at a time that are temporarily kept within the realm of short term memory and later transferred to the long term memory. When it comes to reading comprehension, an expert reader would tend to use the lexical route – which is the representation of the visual word and its association with an image that is part of our lexical inventory. The beginning reader chooses the phonological route which becomes a deciphering exercise: the reader dissects the word into syllables that are translated into mental or vocalized sounds. In their seminal article, Coltheart, Rastle, Perry, Langdon and Ziegler (2001) suggest that readers automatically adopt a “dual route cascaded model” (p. 213), whereby the phonological and lexical routes are activated, and that they will choose the one that best helps them identify the word. Indeed, while this cascaded model is the norm espoused in our typical reading activities, the foreign language reader on the other hand would lean towards using the phonological route more heavily.

Reading models in L1 and L2

As was mentioned above, there are two ways of approaching the act of reading: lexical and phonological. The latter is used by beginning or inexperienced readers whose comprehension of the text is derived from a linear decoding of graphical signs - moving from letters to syllables, to the word, to the phrase, etc. This is a bottom-up approach as opposed to the top-down approach favored by experienced readers (Cornaire, 1991). Before even exploring the text, the skilled reader is first able to seize the text as a whole in order to quickly check any item that may hold useful clues – such as titles and subtitles, icons, pictures, layout presentation, structure, and then make inferences and elaborate hypotheses on the text’s meaning. Is this process similar when we read a text in a foreign language? It is obvious that beginning and intermediate second/foreign language learners face several obstacles as a result of their weak or incomplete grammar mastery, their reduced lexical inventory and their L1 interference. These individuals tend to adopt a bottom-up approach, move their eyes slowly, have longer fixations and use frequent regressions.

The foreign language reading brain: reading on screen and pedagogical implications

Of the twenty articles published between 1981 and 1991 comparing paper versus computer (see Dillon’s survey, 1992), fifteen studies looked into the speed factor in task completion. We noticed though in our reading of Noyes and Garland (2008) survey that this number dropped significantly in studies undertaken between 1994 and 2006. Only four studies on speed were carried during that period, and seven articles examined participants’ scores and the quality of their performance. Of these forty studies reviewed by Dillon (1992), Noyes and Garland (2008), one single article deals with a foreign language – a placement test for learning French (Weinberg, 2001). Although we recognize the importance of these forty studies, we find their conclusions limited due to the fact that screens can never faithfully replicate what is represented on paper. Therefore, further

investigation is warranted, and as Kim and Kim (2013) rightly point out in their article, *Reading from an LCD monitor versus paper: Teenagers' reading performance* : “Determining whether computer presentation of text affects reading comprehension would be more difficult than the question of reading speed due to the difficulty of devising a suitable means of quantification” (p. 17).

There is abundant research literature detailing the many ICT applications and their practice in the foreign language classroom (Blake, 2016; Guan, 2014; Huang, 2014; Kessler, 2018; Levy, 2009; Park, Yang & Hsieh, 2014). The younger generations of language instructors who are now very familiar with the latest gadgets in technologies do not hesitate to put to test a variety of public and private programs and software. These instructors are already remodeling the ‘pedagogical triangle’ (Legendre, 1988) where the relationships between teacher, learner and knowledge or object of teaching are being reassessed and, thanks to their acquired technological know-how, tech-savvy students seem to embrace this new learning configuration where they are empowered to become autonomous learners (Shang and Chen, 2018). However, unless this pedagogical triangle is well thought out, instructors run the risk of demotivating their students (Elkabas & Wooldridge, 2011). Reading activities feature prominently in the foreign language curriculum because they provide an important source of comprehensible input to students, and as a result, this helps them build up their lexical inventory (Krashen, 2004). But, with regard to the use of computers for reading instruction, Krashen (2008) cautions against most program applications. For this author, these applications are based on the traditional ‘Skill-Building Hypothesis’ which implies “that we develop competence in language and literacy by first ‘learning about’ language, that is, consciously learning the rules, and by deliberately studying vocabulary” (Krashen, 2008, p. 178). In opposition to this traditional principle, Krashen (2008) rightly defends his ‘Reading Hypothesis’ which is “the claim that reading is the source of much our vocabulary and spelling competence, our ability to handle complex grammatical structures, and to write with acceptable writing style” (p. 180).

For Krashen then, the best way to use the Internet as a source of reading may be

‘free voluntary surfing’, or FVS. In FVS, as in free voluntary reading, students read what they want to read (within reason), with no accountability, no follow-up exercises, no assigned topics, and no vocabulary list that they must try to remember. (Krashen, 2008, p. 184)

However, we must keep in mind that even ‘free voluntary surfing’ could present many technological and pedagogical challenges. This concept is certainly attractive, but one should first of all insure that learner-surfers possess the right navigating reading strategies. Indeed, whether they are reading online or attending to on-screen guided reading tasks, learners should be taught pertinent reading strategies. Park, Yang and Hsieh (2014) draw a helpful reading guideline for good reading practices. According to these researchers, good readers call upon their prior knowledge of the topic, of Internet services and their affordances, of informational web structures, of printed text structures, and of computer skills.

Student assessment

Of particular concern is the administering of reading comprehension tests on screen. Since these represent a standard mode of assessment in the foreign language classroom, our general tendency would be to replicate on screen the layout model used for paper. We type a text borrowed from an authentic document, or we photocopy a newspaper article, a passage from a novel or a non-fiction book; then we transfer it as a document to screen or we scan it as a PDF. A series of questions - multiple choice items or open ended questions - normally follow the text presented. In a recent study (Mangen, Walgermo & Brønnick, 2013), 72 tenth graders in Norway were divided in two groups. One group read a text on screen in a PDF format; the other group read the same text in print in an identical PDF layout. Participants from both groups answered questions on screen; those who read the PDF text in print received higher scores in reading comprehension. Although they have no definite answer, the authors of this study suggest that participants in the screen test may have been hindered by constant navigation and scrolling (going from the PDF document window, to the questions window) while participants in the print condition were able to experience a complete spatial effect of the paper and more fully comprehend the text in its entirety. This experiment may therefore signal that poor performance of students in the screen condition is not necessarily the consequence of inferior reading skills but rather the less intuitive aspects of handling technology that become a contributing factor in poor reading comprehension. Two important lessons can be learned from Mangen, Walgermo and Brønnick's (2013) experiment when one administers reading comprehension tests in a foreign language: 1. Scrolling has a negative impact; 2. Reading text and questions must be contained in one single window in order to avoid the negative impact of on-screen navigation.

The solicited brain

Students read a lot; while perhaps not reading what we would like them to read – Dostoyevsky, Dante, Cervantes, and Hugo or other classics – they are reading constantly (searching on Google, Wikipedia and social media), text messaging, reading blogs and digests of current events. They know what they are seeking, they are curious, and they have their personal reading strategies. But reading on screen in a foreign language is as complex as reading on screen in L1.

In these modern times, as technology opens boundless opportunities, humans must confront new challenges every day. Levitin (2014) in *The Organized Mind* reminds us that our brain is constantly bombarded with information (radio, street noise, music, phone rings, emails, movements in the street, infographics, etc.) and that we attend to those that need our immediate attention. However, when we are expected to process them all instantly, the brain is overworked. Levitin (2014) calls this situation a “cognitive overload” (p. 7).

Our brains do have the ability to process the information we take in, but at a cost: We can have trouble separating the trivial from the important, and all this information processing makes us tired. Neurons are living cells with a

metabolism; they need oxygen and glucose to survive and when they have been working hard, we experience fatigue (Levitin, 2014, p. 6).

For language learners, cyberspace which is a “non-linear online reading environment” (Park, Yang & Hsie, 2014, p. 161) can turn into the longest of journeys. Attention-seeking stimuli and distractors such as pop-up windows, flashing signals for cookies, multiple headlines, cues for inter- and extra-navigation, commercial enticements, are all competing in such a way that the brain’s “attentional filter” is unsettled (Levitin, 2014, p. 7). Faced with this plethora of distractors, the brain is at a crossroads. To borrow Levitin’s analogy: “The decision-making network in our brain doesn’t prioritize” (Levitin, 2014, p. 6). This additional challenge presents a new source of stress to the foreign language reading brain.

Language instructors are eager to use the web because it is a valuable source of authentic documents and useful reading materials, but when assigning task-based projects with this medium, they must be aware of the many challenges their language students face. Paradoxically, the web is the tool that can best build up students’ comprehensible input and bring together a community of highly interested and motivated learners. Content-based instruction and activities such as task-based projects are also extremely constructive (Ellis, 2003; Long, 2015; Thomas & Reinders, 2010).

As noted in many research studies, when students read on screen, they fail to match the performance of their peers who read on paper because they practice skimming and scanning techniques. But, rather than seeing these two techniques as a handicap for teaching and learning foreign languages, we believe these techniques can act as a counterpoint to the cognitive overload. In actuality, students should be taught how to quickly examine the general content of an article or to locate needed information to swiftly accomplish their tasks. Indeed, the profile of the good language reader is an individual who perfects the techniques of skimming and scanning, is able to identify the type of text (narrative, descriptive, directive, expository, or argumentative) and its structure, and uses cues such as graphics, pictures, titles, and subtitles to make inferences before even engaging in the act of reading. When confronted with a crowded web page, students should be taught how to practice a top-down approach and make inferences right from the start.

eBook readers as a useful pedagogical tool

Many studies undertaken since the 1980s comparing reading on screen and reading on paper demonstrate that individuals who read on screen received lower test scores. eBook readers for example were used as one medium for comparison (Connell, Bayliss, & Farmer, 2012; Coyle, 2008; Jeong, 2010; Margolin, Driscoll, Michael, Toland, & Kegler, 2013; Pinto, Pouliot, & Corton-Garcia, 2014; Staiger, 2012; Wright, Fugett & Caputa, 2013). At present, we would like to revisit some particular features of this reading tool which, it seems, have had a negative impact on participants’ interest and performance (Chou, 2016; Clark, Goodwin, Samuelson, & Coker, 2008; Connell, Bayliss, & Farmer, 2012; Torres, Johnson, & Imhondy, 2014). For example, backlight and font type and size were found to be tiring for the eyes and affect the quality of reading performance and comprehension.

Regardless of their length, texts were presented in one single page and one had to scroll down to study, read or view the document. It was also difficult to locate the place where one had stopped reading. Understandably these characteristics can become a hindrance to sustained or deep reading, but technology evolves at a rapid pace, and today newer features in eBook readers are a welcome sign to general readers and to foreign language learners in particular (Qian, 2011). Most commercial eBook readers offer multiple options that transform the reading activity as close as possible to the one we engage in when reading on paper: use of E Ink, easily-affixed bookmarks to return to a page after a pause; print and type setting as varied as those found in paper books (Zeng, Bai, Xu, & He, 2016), page-flipping and adjustable background contrast. These eBook readers have other features that paper books could never match and that are pedagogically useful to the L2/FL learner: looked-up words inventory, integrated dictionary and other language tools, intra-text navigation, easy access to in-line footnotes, and virtual stickie margin notes. These options and other audio functions offer multiple pedagogical possibilities in the classroom and bring much support to language learners whose tendency is to become autonomous in their adopted digital habitat. As ICT become prevalent in our society, we just cannot ignore the impact digital texts may have on our teaching and learning foreign languages (Chou, 2016). Consequently, accepted theories on reading, top-down and bottom-up, Gestalt and schemata (Ajideh, 2006; Carrell, & Eisterhold, 1983; Goodman, 1988; Shuying, 2013) will inevitably have to be revised in light of technological developments when we take into consideration other modes of text presentation such as graphics, signs, images and integrated auditory clips. Therefore, to know how to read in this modern age implies being able to move from the state of being literate to that of being transliterate. As Thomas, *et al.* (2007) propose: “Transliteracy is the ability to read, write and interact across a range of platforms, tools and media from signing and orality through handwriting, print, TV, radio and film, to digital social networks” (n. p.).

Conclusion

As reported by Dillon (1992), Noyes and Garland (2008), and Macedo-Rouet, *et al.* (2009), the majority of experimental testing shows that reading on screen is slower than reading on paper. But as Noyes and Garland (2008) justly point out in their thorough investigation, researchers’ findings are inconclusive due to the fact that it is very hard to establish balanced comparative indicators “since two different presentation and response modes are being used” (p. 1371). Moreover, we believe that because most of these tests were administered to individuals who are not truly ‘digital natives’, it would be hasty to draw definite conclusions with regard to on screen reading performance. Above all, individual digital skills and literacy are important factors as Sun, Shieh and Huang (2013) remind us: “Reading from computer screens requires a certain degree of individual technical skill. However, most researchers did not objectively take the variable into account when conducting an experiment regarding the comparison between print and screen reading.” (p. 90) Only in the next decade, thanks to international investigations that are being carried out by the OECD (2010), will we be able to see a larger and much clearer picture of students’ reading literacy and to measure their digital navigation skills.

Interestingly though, a number of researchers offer a different picture of technology-assisted foreign language learning. Their articles do not focus on speed and time factors but rather on the quality of the participants' performance in FL. Good results, we read, are best obtained when students are taught a strategies-based reading approach (Huang, 2014), when they are trained for online self-learning (Shang & Chen, 2018), and when they activate their prior knowledge during their reading (Park, Yang, & Hsieh, 2014). Thanks to their integrated resources and mobility, eBook readers were seen favorably by the majority of students (Chou, 2016; Clark, Goodwin, Samuelson & Coker, 2008).

Will the next generation of learners more easily navigate the meanders of cyberspace? Will their brains be wired differently? To these questions our answer is in the affirmative. Humans, as we all know, are not pre-programmed to read, but our brain has the admirable plasticity that allows us to adapt to new forms of communication and “the ability to learn to connect and integrate at rapid-fire speeds what it sees and what it hears to what it knows” (Wolf, 2007, p. 8). Thus, when it is highly stimulated through various sensory interactions, the adult brain is constantly reorganizing and reconstructing itself (Schiffmann, 2001). According to Schiffmann (2001), if the conditions are met, the brain has the potential to create an infinite number of neuronal connections with the benefit of maintaining and strengthening cerebral functions. For this reason ICT, with their boundless amount of visual and cognitive distractors, may actually increase the quality of the brain's activity. Nevertheless, reading on screen may have undesirable effects: 1. Physical – frequent users are now showing signs of asthenopia and computer vision syndrome (Rosenfeld, 2011); 2. Cognitive – reading and multitasking do not make a perfect combination because they confuse our attentional system (Ackerman & Goldsmith, 2011; Levitin, 2014; Mangen, Walgermo and Brønnick, 2013; Subrahmanyam et al., 2013). Referring to his “attentional switching” principle, Levitin (2014) remarks: “Multitasking is the enemy of a focused attentional system” (p. 16). Indeed, cyberspace distractors could have a negative impact on foreign language learners at the beginning level, but instructors can promote the use of eBook readers in order to partially alleviate this problem.

Computers, tablets, eBook readers and other devices such as smartphones are part of our daily digital landscape, and we are often told that students prefer these modern tools of communication. As technology evolves, foreign language instructors will have to adapt to their students' reading habits and understand the pedagogical implication of digital reading. But even if today's reading on screen presents a number of challenges, surely the human brain will find ways to develop new neuronal pathways for reading in order to circumvent those obstacles. In his book *The Organized Mind*, Levitin (2014, p. 15) lists a series of famous authors who complained about the disruption caused by the incursion of writing or who found the large and public dissemination of books threatening; Plato, Seneca the Younger, Erasmus, Leibnitz, Descartes are just a few. Levitin (2014) continues with these ironic remarks:

Intellectuals warned that people would stop talking to each other, burying themselves in books, polluting their minds with useless, fatuous ideas. And as we well know, these warnings were raised again in our lifetime, first with

the invention of television, then with computers, iPods, iPads, e-mail, Twitter, and Facebook. Each was decried as an addiction, an unnecessary distraction, a sign of weak character, feeding an inability to engage with real people and real-time exchange of ideas (Levitin, 2014, p.15).

“An addiction” perhaps, but we must accept the fact that communication and human interaction have never been as widespread as today.

We recognize that those individuals positioned between pre- and post-ICT (MTV Generation – X and Echo Boom Generation – Y) face certain obstacles when they read texts online, but there is no doubt that today’s ‘screenagers’ or millennials (iGeneration) will be lodged in their natural digital habitat and will have already developed new reading brain circuits well before 2030. As technology moves forward, so will follow the foreign language reading brain.

References

Ackerman, R., & Goldsmith, M. (2011). Metacognitive Regulation of Text Learning: On Screen Versus on Paper. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 17(1), 18-32.

[DOI: 10.1037/a0022086](https://doi.org/10.1037/a0022086)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Ajideh, P. (2006). Schema-theory Based Considerations on Pre-reading Activities in ESP Textbooks. *Asian EFL Journal. Teaching Articles*, 3(1), 1-19.

www.readingmatrix.com/articles/ajideh/article.pdf

[ResearchGate](#) [Semantic Scholar](#)

Beymer, D., Russell, D., & Orton, P. (2008). An Eye Tracking Study of How Font Size and Type influence Online Reading. In *Proceedings of the 22nd British HCI Group Annual Conference on People and Computers: Culture, Creativity, Interaction* (Vol. 2, pp. 15-18). Liverpool, United Kingdom: BCS Learning & Development Ltd.

<https://pdfs.semanticscholar.org/5010/66ccf251484eabff32fb1d5dd93faac5716d.pdf>

DOI: [10.14236/ewic/HCI2008.23](https://doi.org/10.14236/ewic/HCI2008.23)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#)

Blake, R. (2016). Technology and the Four Skills. *Language Learning and Technology*, 20(2), 129-142.

[ResearchGate](#) [PDF](#)

Carrell, P. L. (1988). Interactive Text Processing: Implications for ESL/Second Language Reading Classrooms. In P. L. Carrell, J. Devine and D. E. Eskey (Eds.), *Interactive Approach to Second Language Reading* (pp. 239-259). Cambridge, NY: Cambridge University Press.

Carrell, P. L., & Eisterhold, J. C. (1983). Schema Theory and ESL Reading Pedagogy. *Tesol Quarterly*, 17(4), 553-574.

DOI: [10.2307/3586613](https://doi.org/10.2307/3586613)

[ResearchGate](#) [Semantic Scholar](#)

Chou, I-C. (2016). Reading for the Purpose of Responding to Literature: EFL Students' Perceptions of e-Books. *Computer-Assisted Language Learning*, 29(1), 1-20.

DOI: [10.1080/09588221.2014.881388](https://doi.org/10.1080/09588221.2014.881388)

[ResearchGate](#) [Semantic Scholar](#)

Clark, D. T., Goodwin, S. P., Samuelson, T., & Coker, C. (2008). A Qualitative Assessment of the Kindle e-Book Reader: Results from Initial Focus Groups. *Performance Measurement and Metrics*, 9(2), 118-129.

DOI: [10.1108/14678040810906826](https://doi.org/10.1108/14678040810906826)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A Dual Route Cascaded Model of Visual Word Recognition and Reading Aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204-256.

[DOI: 10.1037/0033-295X.108.1.204](https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.204)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Connell, C., Bayliss, L., & Farmer, W. (2012). Effects of eBook Readers and Tablet Computers on Reading Comprehension. *International Journal of Instructional Media*, 39(2), 131.

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Cornaire, C. (1991). *Le Point sur La Lecture en Didactique* [Focus on Reading in Teaching and Learning]. Anjou (Québec), Canada: Centre Éducatif et Culturel inc.

[ASIN: B01MXPZUO8](#)

Coyle, K. (2008). E-Reading. *The Journal of Academic Librarianship*, 34(2), 160–162.

http://www.kcoyle.net/jal_34_2.html

[DOI: 10.1016/j.acalib.2008.01.001](https://doi.org/10.1016/j.acalib.2008.01.001)

[Google Scholar](#)

Dillon, A. (1992). Reading from Paper Versus Screens: A Critical Review of the Empirical Literature. *Ergonomics*, 35(10), 1297-1326. Retrieved from

[DOI: 10.1080/00140139208967394](https://doi.org/10.1080/00140139208967394)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Doidge, N. (2007) *The Brain that Changes Itself: Stories of Personal Triumph From the Frontiers of Science*. New York, NY: Penguin Books.

[ISBN: 109780143113102](#) [ISBN: 139780143113102](#) [ASIN: 0143113100](#)

[ResearchGate](#) [Semantic Scholar](#) [Google Books](#)

Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.

[DOI: 10.1017/S0272263104293056](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Elkabas, C., & Wooldridge, R. (2011). Séduction et Démotivation ou le Paradoxe des TIC en Français Langue Seconde. [Seduction and Demotivation or the ICT Paradox in French as a Second Language]. In R. Redouane (Ed.), *Regards Croisés sur l'Enseignement des Langues Étrangères* [Diverse Perspectives on the Teaching of Foreign Languages] (pp. 105-118). Paris, France: Éditions L'Harmattan.

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#)

Goodman, K. S. (1988). The Reading Process. In P. L. Carrell, J. Devine, & D. E. Eskey (Eds.), *Interactive Approach to Second Language Reading* (pp. 1-22). Cambridge, NY: Cambridge University Press.

[DOI:10.1007/978-94-011-4540-4_1](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Guan, S. (2014). Internet-Based Technology Use in Second Language Learning. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning*, 4(4), 69-81.

<https://pdfs.semanticscholar.org/645e/9591b240ee2fcd44b74e8da4c5168676f318.pdf>

[DOI: 10.4018/ijcbpl.2014100106](#)

[ResearchGate](#) [Semantic Scholar](#)

Hou, J., Rashid, J., & Lee, K. M. (2017). Cognitive Map or Medium Materiality? Reading

on Paper and Screen. *Computers in Human Behavior*, 67(Issue C), 84-94.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563216307154>

[DOI: 10.1016/j.chb.2016.10.014](https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.014)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Huang, H. (2014). Online Versus Paper-based Instruction: Comparing Two Strategy Training Modules for Improving Reading Comprehension. *RELC journal*, 45(2), 165-180.

<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0033688214534797>

[DOI: 10.1177/0033688214534797](https://doi.org/10.1177/0033688214534797)

[ResearchGate](#) [Semantic Scholar](#)

Jeong, H. (2010). A Comparison of the Influence of Electronic Books and Paper Books on Reading Comprehension, Eye Fatigue, and Perception. *The Electronic Library*, 30(3), 390-408.

[DOI: 10.1108/02640471211241663](https://doi.org/10.1108/02640471211241663)

[ResearchGate](#) [Semantic Scholar](#)

Kessler, G. (2018). Technologies and the Future of Language Teaching. *Foreign Language Annals*, 51(1), 205-218.

[DOI: 10.1111/flan.12318](https://doi.org/10.1111/flan.12318)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#)

Kim, H. J., & Kim, J. (2013). Reading from an LCD Monitor Versus Paper: Teenagers' Reading Performance. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(1), 15-24.

[DOI: 10.5861/ijrset.2012.170](https://doi.org/10.5861/ijrset.2012.170)

[ResearchGate](#) [Semantic Scholar](#)

Krashen, S. (2004). *The Power of Reading* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.

[ISBN: 13978 1591581697](#) [ISBN: 101591581699](#)

[Semantic Scholar](#)

Krashen, S. (2008). Language Education: Past, Present and Future. *Regional Language Centre Journal*, 39(2), 178-187.

[DOI: 10.1177/0033688208092183](#)

[ResearchGate](#) [Semantic Scholar](#)

Legendre, R. (1988). *Dictionnaire Actuel de l'Éducation* [Current Dictionary in Education] (3rd ed.). Saint-Jean-sur-Richelieu, Québec, Canada: Guérin, éditeur limitée.

[ISBN: 139782760168510](#)

[ResearchGate](#) [Semantic Scholar](#)

Levitin, D. J. (2014). *The Organized Mind. Thinking Straight in the Age of Information Overload*. Toronto, Ontario, Canada: Penguin Canada Books Inc.

[ISBN: 109780147516312](#) [ASIN: 0147516315](#)

[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Levy, M. (2009). Technologies in Use for Second Language Learning. *The Modern Language Journal*. Focus Issue: *Technology in the Service of Language Learning*, 93, 769-782.

[DOI: 10.1111/j.1540-4781.2009.00972.x](#)

[ResearchGate](#) [Semantic Scholar](#)

Li, P., Legault, J., & Litcofsky, K. A. (2014). Neuroplasticity as a Function of Second

Language Learning: Anatomical Changes in the Human Brain. *Cortex*, 58, 301-324.

[DOI: 10.1016/j.cortex.2014.05.001](https://doi.org/10.1016/j.cortex.2014.05.001)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*.
Malden, MA: John Wiley and Sons, Inc.

[ISBN: 139780470658949](#) [ISBN: 100470658940](#)

[Google Scholar](#)

Macedo-Rouet, M., Ney, M., Charles, S., & Lallich-Boidin, G. (2009). Students' Performance and Satisfaction with Web vs. Paper-based Practice Quizzes and Lecture Notes. *Computers and Education*, 53(2), 375-384.

[DOI: 10.1016/j.compedu.2009.02.013](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.02.013)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Mangen, A., Walgermo, B. R., & Brønnick, K. (2013). Reading Linear Texts on Paper Versus Computer Screen: Effects on Reading Comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61–68.

[DOI: 10.1016/j.ijer.2012.12.002](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.12.002)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [ERIC](#)

Margolin, S. J., Driscoll, C., Michael J., Toland, M. J., & Kegler, J. L. (2013). E-readers, Computer Screens, or Paper: Does Reading Comprehension Change Across Media Platforms? *Applied Cognitive Psychology*, 27(4), 512–519.

<http://digitalcommons.brockport.edu/drakepubs/24>

[DOI: 10.1002/acp.2930](https://doi.org/10.1002/acp.2930)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Noyes, J. M., & Garland, K. J. (2008). Computer- vs. Paper-based Tasks: Are they Equivalent? *Ergonomics*, 51(9), 1352–1375.

[DOI: 10.1080/00140130802170387](https://doi.org/10.1080/00140130802170387)

[ResearchGate](#) [Semantic Scholar](#)

OECD (2010). *Programme for International Student Assessment. PISA 2009 Assessment Framework. Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris, France: OECD publishing.

<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>

[DOI: 10.1787/19963777](https://doi.org/10.1787/19963777)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Park, J., Yang, J.-S., & Hsie, Y. C. (2014). University Level Second Language Readers' Online Reading and Comprehension Strategies. *Language Learning & Technology*, 18(3), 148-172.

<https://www.lltjournal.org/item/2874>

[DOI: 10.125/44388](https://doi.org/10.125/44388)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Pinto, M., Pouliot, C., & Cordon-Garcia, J. A. (2014). E-book Reading Among Spanish University Students. *The Electronic Library*, 32(4), 473-492.

[DOI: 10.1108/EL-05-2012-0048](https://doi.org/10.1108/EL-05-2012-0048)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Qian, J. (2011). Evaluating the Kindle DX e-Book Reader: Results from Amazon.com Customer Reviews. *Performance Measurement and Metrics*, 12(2), 95-105.

[DOI: 10.1108/14678041111149318](https://doi.org/10.1108/14678041111149318)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Rosenfield, M. (2011). Computer Vision Syndrome: A Review of Ocular Causes and Potential Treatments. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 31, 502–515.

[DOI: 10.1111/j.1475-1313.2011.00834.x](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#)

Shang, H.-F., & Chen, Y.-Y. (2018). The Impact of Online Autonomous Learning on EFL Students' Reading Skills. *International Journal on E-Learning*, 17(2), 227-249.

[ISSN: 15372456](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#) [ERIC](#)

Schiffmann, S. N. (2001). Le Cerveau en Constante Reconstruction: le Concept de Plasticité Cérébrale [The Brain in Constant Reconstruction: The Concept of Neuroplasticity]. *Cahiers de Psychologie Clinique*, 1(16), 11-23.

[DOI: 10.3917/cpc.016.0011](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#)

Shuying, A. (2013). Schema Theory in Reading. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(1), 130-134.

[DOI: 10.4304/tpsls.3.1.130-134](#)

[ResearchGate](#)

Staiger, J. (2012). How E-books are Used: A Literature Review of the E-book Studies Conducted from 2006 to 2011. *Reference and User Services Quarterly*, 51(4), 355-365.

[DOI: 10.5860/rusq.51n4.355](#)

[ResearchGate](#) [Semantic Scholar](#)

Subrahmanyam, K., Michikyan, M., Clemmons, C., Carrillo, R., Uhls, Y. T., & Greenfield, P. M. (2013). Learning from Paper, Learning from Screens. Impact of Screen Reading and Multitasking Conditions on Reading and Writing Among College Students. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning*, 3(4), 1-27.

[DOI: 10.4018/ijcbpl.2013100101](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Sun, S.-Y., Shieh, C.-J., & Huang, K.-P. (2013). A Research on Comprehension Differences between Print and Screen Reading. *South African Journal of Economic and Management Science*, 16(5), 87-101.

[DOI: 10.4102/sajems.v16i5.640](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#) [Scielo](#)

Thomas, M., & Reinders, H. (2010). *Task-Based Language Learning and Teaching with Technology*. London, UK: Continuum.

[DOI: 10.1017/S0958344011000310](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Thomas, S., Joseph, C., Laccetti, J., Mason, B., Mills, S., Perril, S., & Pullinger, K. (2007). Transliteracy: Crossing Divides. *First Monday, Peer Reviewed Journal on the Internet*, 12(3).

[DOI: 10.5210/fm.v12i12.2060](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Torres, R., Johnson, V., & Imhonde, B. (2014). The Impact of Content Type and Availability on eBook Reader Adoption. *Journal of Computer Information Systems*, 54, 42-51.

[DOI: 10.1080/08874417.2014.11645721](https://doi.org/10.1080/08874417.2014.11645721)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Weinberg, A. (2001). Comparison of Two Versions of a Placement Test. Paper-pencil Version and Computer-based Version. *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 57(4), 607-627.

[ResearchGate](#)

Wolf, M. (2007). *Proust and the Squid. The Story and Science of the Reading Brain*. New York, NY: Harper Collins Publishers.

[ISBN: 9780060933845](https://www.isbn.org/9780060933845)

[Semantic Scholar](#)

Wright, S., Fugett, A., & Caputa, F. (2013). Using E-readers and Internet Resources to Support Comprehension. *Educational Technology & Society*, 16(1), 367–379.

<https://drive.google.com/file/d/1GeBPO1QNCCB4xy6lBs83gZ9uiZLlfJTz/view>

[ISSN: 14364522](https://www.issn.org/issn/1436-4522)

[ResearchGate](#)

Zeng, Y., Bai, X., Xu, J., & He, C. G. H. (2016). The Influence of e-Book Format and Reading Device on Users' Reading Experience: A Case Study of Graduate Students. *Pub Res Q*, 32, 319-330.

[DOI: 10.1007/s12109-016-9472-5](https://doi.org/10.1007/s12109-016-9472-5)

[ResearchGate](#)

[Google Scholar](#)

[Semantic Scholar](#)

English Language Teaching in Colombia: A Necessary Paradigm Shift¹

Enseñanza del inglés en Colombia: un cambio necesario de paradigma

Damien Le Gal

damien.legal@usbmed.edu.co

Ph.D. in Sociolinguistics and Language Teaching

Assistant Professor in the Language School

Universidad San Buenaventura. Medellín, Colombia

Recibido: 01 de julio de 2018

Aprobado: 29 de enero de 2019

Abstract

In a first step, this article presents a reflection on the current state of the teaching of English as a Foreign Language (EFL) in Colombia. Analysing teachers' certification and teacher training, methodologies, language policies, and materials used, the text discusses how these processes essentially rely on technology importation. In a second step, the article introduces the sociocritical approach (SA), a recent development in Foreign Language Teaching which would contribute to the aforementioned issue since SA implies a shift in current policies from a private to a public orientation, from a top-down to a bottom-up approach in order to implement a context-based and adapted English Language Teaching (ELT) in Colombia.

Keywords: *Colombia, context-based English learning, English as a Foreign Language, English Language Teaching, linguistic policy, sociocritical approach*

Resumen

En primera instancia, este artículo presenta una reflexión sobre el estado de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Colombia. A través del análisis de las certificaciones y formaciones de docentes, las metodologías, las políticas lingüísticas y los materiales usados, el texto discute cómo estos procesos dependen esencialmente de importaciones tecnológicas. En segundo lugar, el artículo presenta el abordaje socio-crítico, un desarrollo reciente en el área de lenguas extranjeras que podría resolver el problema de las importaciones tecnológicas dado que este abordaje implica cambiar las políticas actuales de una orientación privada a pública, de un enfoque “arriba-abajo” a “abajo-arriba” para implementar un abordaje del Inglés como lengua extranjera basado en el contexto local colombiano.

¹ Research funded by the Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia.

Palabras claves: *Colombia, aprendizaje contextualizado del inglés, inglés como lengua extranjera, enseñanza del inglés, políticas lingüísticas, abordaje socio-crítico*

Cómo citar este artículo:

APA Le Gal, D. (2018). Enseñanza del inglés en Colombia: un necesario cambio de paradigma. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 0(12).

[DOI: 10.15446/male.n12.73267](https://doi.org/10.15446/male.n12.73267)

MLA Le Gal, Damien. "Enseñanza del inglés en Colombia: un necesario cambio de paradigma." *Matices en Lenguas Extranjeras* [En línea], 0.12 (2018): s. p. Web. 16 ene. 2020

CBE Le Gal, D. 2018 ene 1. Enseñanza del inglés en Colombia: un necesario cambio de paradigma. *Matices en Lenguas Extranjeras*. [En línea] 0:12

Regardless of the context, ELT is never a mere pedagogic and technological activity detached from its environment, but a complex phenomenon intertwined with sociopolitical and sociocultural issues.

In a first step, this article presents a reflection on the current state of the teaching of English as a Foreign Language (EFL) in Colombia. Analysing teachers' certification and teacher training, methodologies, language policies, and materials used, the text discusses how these processes essentially rely on technology importation. In a second step, the article introduces the sociocritical approach (SA), a recent development in Foreign Language Teaching which would contribute to the aforementioned issue since SA implies a shift in current policies from a private to a public orientation, from a top-down to a bottom-up approach in order to implement a context-based and adapted English Language Teaching (ELT) in Colombia.

In this paper the current situation of ELT in Colombia will be discussed from such a critical perspective to emphasize its unhealthy dependency on foreign technologies and expertise. The issue has already been the object of various critical studies (González, 2007, 2009; De Mejía, 2005; Usma, 2009a, 2009b; Valencia, 2013) which all acknowledge the foreign influence in different aspects of the ELT process: González regarding teacher training (2007, see also Clavijo-Olarte, 2007) and certifications (2009), Usma (2009a, 2009b) and others (Ayala & Alvarez, 2005; De Mejía, 2005; González, 2007; Guerrero, 2008, 2010; Sánchez & Obando, 2008; Valencia, 2013) about linguistic policies and methodologies. This text synthesizes these contributions and addresses the issue of pedagogic materials, showing how ELT in Colombia can be deemed to fall under "technology importation" (Holliday, 1994). This expression –in the broad sense of "technology" – refers to institutions and agents relying on imported technical knowledge, methodologies and skills in order to achieve local processes. Indeed, the major elements of

ELT in Colombia (methodologies, teachers training, curriculum, and materials) originate primarily from NABA (North America, Britain, Australia, and especially the U.S. and U.K.) and Europe with the *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2005). Based on a literature review and on his experience as a foreign researcher, English instructor and teacher trainer in different Colombian institutions for five years, the author will discuss the rationale underlying this dependency situation and introduce a Sociocritical Approach (SA) to shift the paradigm.

The importation of technological resources for ELT

The Colombian dependency situation regarding teacher training and certification, methodologies, linguistic policies and materials will now be addressed.

Imported teacher certification and teacher training

In 2006, the Colombian Ministry of Education, in collaboration with the British Council, instituted the “Basic Standards of Competence in Foreign Languages: English” (*Estándares Básicos en Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*), (British Council, 2015). In line with the *Common European Framework*, these new linguistic standards determined that by 2019, teachers of primary and secondary education should possess a B2 English level while students should leave *colegios* with a B1 competence (*Ministerio de Educación*, 2017a, 2017b; British Council, 2015). While such action can be deemed adequate, the primary economic beneficiaries are the multinational corporations providing the tests. Indeed, Colombia, like other Latin American countries such as Mexico (Mora, Trejo & Roux, 2014), has not developed its own national certificates to assess teachers’ knowledge of English. Institutions therefore require EFL teachers and candidates to take expensive international exams such as IELTS, Cambridge University exams or a TOEFL of the Educational Testing Service. Teachers with a low proficiency are then pushed towards training courses designed by the British Council and Cambridge University.

Likewise, the Ministry of Education, with the purpose of improving (future) English instructors’ teaching skills, has imported models of teacher certification such as the *In-service Certificate in English Language Teaching (ICELT)* and the *Teaching Knowledge Test (TKT)* awarded by the University of Cambridge (González, 2009). These evaluations are mandatory for all English teachers who wish to certify their teaching ability regardless of their academic training. This questionable measure has been proposed by a foreign agency—the British Council—in order to have all Colombian teachers of English be tested for their proficiency level with the tests designed exclusively by Cambridge University. The option is unfortunate since ICELT and TKT then operate as additional and alternative certifications for teachers, rendering universities’ bachelors’ degrees dispensable (González, 2009) and discrediting them. Indeed, international corporate tests, with their established reputation, reliability and accountability, have a higher profile on the labor market in the eyes of the employers. Ramírez Ospina (2012) shows how Colombian directors and executives of private English institutes tend to rely more on foreign

certifications than on university degrees they distrust. This phenomenon should be examined in the light of the low linguistic and pedagogical level of many ELT graduates, especially those coming from specific private universities and colleges: in the private sector, many teachers remain below the B1 level (British Council, 2015, p. 22).

Entrusting overseas companies with national assessment constitutes a patent example of technology importation. Empowering corporations also marks a “marketization” and “businessification of education” (González, 2009, p. 183, 194; McLaren, Martin, Farahmandpur & Jaramillo, 2004), also labelled “edu-business” (Hill, 2006, p. 6) and “corporatization” (Hadley, 2014, p. 208). “Businessification” refers to the global tendency observed in Colombia and many other contexts in which education becomes a for-profit activity adopted by corporations. “Corporatization” suits the aforementioned practices of the Colombian Ministry of Education and points at the emulation by educational institutions of practices and organizational cultures of service and manufacturing industries, such as reducing the costs at all levels (with multiple choice exams) or “managing” teachers so that they generate more benefits.

Drawing on an analysis of licensing examinations in ten countries, Libman (2009, p. 7) contends that licensing and certification systems “generally exist where the graduates of training programs are considered problematic as far as quality is concerned”. This is evidenced in Colombia where the decision to adopt international certifications stems from the fact that the English proficiency, the methodologies used by Colombian graduates and the local universities are not considered satisfactory by the Ministry of Education which therefore endorses an international organization such as the British Council (González, 2009). In that sense, the literature offers consistent arguments in favor of teacher licensing examinations: Libman (2009), sums up that, with their standards, licensing examinations emphasize the essential goals of teaching, set a clear route for teachers—especially novices—by defining what is expected of them and making them aware of what they need to improve. As they represent an additional barrier on the path of prospective teachers, licensing examinations limits the selection to the best candidates, thus raising the level in the profession. Also, examinations are motivational as they exert pressure on candidates and foster professional discourse in the community of educators, contributing to creating a common language, “sharing ideas, building consensus, and strengthening professional identity” (Libman, 2009, p. 9).

On the other hand, Libman counter-argues that licensing examinations, in their search for efficiency and free competition in the academic market, set up a clear marketization of education, which is by no means neutral. Corporations have been tasked to evaluate Colombian teachers’ pedagogic skills, a usually not-for-profit activity traditionally assumed by universities. Secondly, it is difficult to clearly define and measure the skills required of a novice teacher to ensure the quality of his/her teaching. Thirdly, the discourse on teachers’ competence distracts attention from the need to improve the school system as a whole (Libman, 2009, p. 10).

Likewise, the last bilingualism government plan *Colombia Very Well 2015-2025*

(Ministerio de Educación, 2017a, 2017b) entrusts private companies such as the British Council (2016) and Cambridge University Press for the training of Colombian teachers instead of empowering public universities (González, 2009). This option should be questioned in the light of Canagarajah's thesis (2009) that adaptation and relevance problems will arise when a methodology developed in a given context is transplanted into another without being duly adapted to local specificities and that—as the book's title goes—decision-makers need to “reclaim the local in language policy and practice”. For example, Halbach's study (2003) showed how the reflective approach to teacher training provided mixed results in an undergraduate ELT methodology course in Spain. She urges those who design teachers training programs to pay attention to cultural and personal factors as well as students' educational background (Halbach, 2003). This implies challenging the idea of “methodology exportation” and carefully analyzing the context to evaluate whether or not, and to which extent, a technology can be imported. For example, autonomous learning may be suitable for Western societies while facing numerous problems in Eastern cultures.

Finally, these tests and trainings represent a hefty load for Colombian teachers, especially for those at the beginning of their career, because of their high costs (Usma, 2009a). A person on the Colombian minimum wage would require a full month of work to pay for the IELTS test and two months to pay for the course.

González (2007, p. 327), drawing on a study of Colombian teachers' professional development model conveyed in the last national program *Colombia Bilingüe*, considers that this model “is a representation of colonial, traditional, and central discourses in ELT”. Indeed, *Colombia Bilingüe*, designed in association with the British Council—a center institution here working in a peripheral context—advocates the superiority of the native speaker and favors British English (a prestigious variety of the inner circle [Kachru, 1982], i.e. the countries whose inhabitants have English as their first language) over Colombian and International English through textbooks, tests and test preparation guides produced by British publishers and authors (González, 2007). This linguistic policy fosters linguistic imperialism (Phillipson, 1992) since it adheres to “power and colonial discourses that perpetuate the dominant status of the culture and speakers of English” (González, 2010, p. 338; see also Canagarajah 1999a; Pennycook 1994, 1997, 1998, 2001).

By entrusting the British Council with teacher training and linguistic policy, the Colombian government missed the opportunity to take ownership of its educational system by a long-term investment in its local community of ELT scholars and language teaching specialists. It also leaves aside the valuable local knowledge—vital for the success of any policy—of national academics who could competently have developed teacher training programs (González, 2007), thus strengthening their competences in the matter had they been tasked. All the more so as universities, especially public, have traditionally been the institutions in charge of teachers' professional development, conducting local studies and developing inter-institutional networks such as the *COFE project (Colombian Framework for English)* (Rubiano, Frodden & Cardona, 2000), which led to systematization of successful experiences (González, 2007, p. 315).

Imported methodologies

From its beginnings, ELT in Colombia, as in a large majority of developing countries, has relied on foreign methodologies: Grammar-Translation Approach, Audiolingual Approach, Direct Method, Communicative Approach, Task-Based Language Learning and Teaching have all been successively adopted without any real contextualization. While on one hand it definitely makes sense to take advantage of the latest developments, theories and research in the field to help build more modern and efficient teaching and learning practices, contextual (sociological, technological, sociocultural) specificities should be placed at the forefront at the time of importing methodologies. As contended by important authors on the basis of their work in a variety of contexts (Bax, 2004; Blanchet & Chardenet, 2011; Canagarajah, 2009; Jarvis & Atsilarat, 2004; Holliday, 1994; Kumaravadivelu, 2003, 2006), imported technologies have to be mediated in light of environmental parameters and especially of sociocultural factors, as extensively discussed in the literature (Byram & Grundy, 2003; Byram & Risager, 1999; Cortazzi & Jin, 1999; Hinkel, 1999, 2005; Kramsch, 1995, 2008; Lantolf & Thorne, 2006; Lantolf, 2000). Socio-economic (Grin, 2008) and psychological aspects (Gardner, 1985; Williams & Burden, 2003) should also be analyzed and taken into account. For example, it is a lot harder to work within a Task-Based Learning or communicative framework when there are forty learners per classroom as is the case in many Colombian public schools. How can teachers rely on audio and video resources when the school does not have the corresponding equipment?

Also, as Holliday (1994, p. 12) emphasized, ELT methodologies are based on research conducted in NABA. Therefore, Colombian educational institutions should not just adopt foreign methodologies but adapt, contextualize them or, better, develop their own methodology based on local research and context analysis.

Linguistic policies under foreign influence

Various language education policies such as the 1982 *Programa de Inglés* (English Syllabus), the 1994 *Ley General de Educación* (General Law of Education), the 1997 *Proyecto Educativo Institucional* (Institutional Educational Project), the 1999 *Indicadores de Logros* (Attainment Targets), and the 2000 *Revolución Educativa* (Educational Revolution) were issued to improve ELT in Colombia (Valencia, 2006). These linguistic policies intended to implement foreign frameworks and theories (Task-Based Language Learning, the Common European Framework) and to rely on international cooperation. Valencia (2006, p. 13) concluded that these policies “have not produced the changes expected”.

The most recent policy, the National Bilingual Program (NBP, *Programa Nacional de Bilingüismo, Colombia 2004-2019*, Ministerio de Educación, 2017a, 2017b, 2017c, renamed the Foreign Languages Competencies Development Program in 2012 [*Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras*, PFDCLC] to

acknowledge Colombia's *de facto* bilingualism: the country counts 60 indigenous languages, along with Creole and Spanish) has been elaborated in cooperation with the British Council, which greatly benefits from the resulting sales of tests, pedagogic materials and courses. With its limitations and implications, the PFDCLE has attracted important criticism. Negative reviews came from academics (Cárdenas & Miranda, 2014; De Mejía, 2005; González, 2007; Guerrero, 2008, 2010; Sánchez & Obando, 2008; Usma, 2009a, 2009b) as well as from "the public sphere" which comprises learners, parents and all the stakeholders who do not possess any specialized knowledge or training in second language education (SLE). Valencia (2013), relying on the expression "manufacture of consent" used by Herman and Chomsky (1988, p. 306) to explain how media are used to fabricate public opinion in favor of "the political requirements of social order" (p. xi), argues that the PFDCLE generated an inclination towards international intervention in Colombia.

Foreign influence can also be identified in the adoption of the *Common European Framework* as the guiding norm for the NBP reform (Usma, 2009a; Valencia, 2013). The framework, regardless of its qualities, has been most specifically designed for the European context, which led Ayala and Alvarez (2005) to argue that the important differences between Colombia and Europe make the CEFR implementation a complex task.

Another problematic aspect of NBP stressed by González (2007, 2009) is the focus on tests for students (*Prueba de Estado* and ECAES exams [*Ministerio de Educación*, 2017]) which entails an examination-driven nature of the teaching. Instructors have to "teach the test" since exam results are institutionally conceived of as the evaluation that counts most. Shohamy (2001) has shown that in most contexts the focus on tests is prejudicial to the whole teaching and learning process.

Finally, NBP also relies on a global discourse about bilingualism, presenting it as an ultimate component of competitiveness for the labor market (Usma, 2009a) when the claim has consistently been challenged (Valencia, 2013). English is almost uniquely presented as a mean to access wonders, at expense of cognitive and sociocultural rationales. Relying on ideological assumptions, NBP reduced bilingualism to the knowledge of Spanish and English (Guerrero, 2008; Valencia, 2013), the latter mythically conceived of as a somewhat unique gateway to employment opportunities and a better life, not accounting for the fact that its popularity makes competition fiercer between learners.

Imported materials

ELT textbooks hold a vital importance in second language classrooms all over the world (Harwood, 2014; Richards, 2005). On a general basis, textbooks can be classified in two types: generalists or "global" (Freeman, 2014; Tomlinson, 1998, 2008) and specific or "local". In the first case, one edition is distributed in many different countries, disregarding learners and contextual differences (Le Gal, 2013b, 2016). Local textbooks, usually produced by a national publisher in collaboration with a city, a region, state or a country's government, have been designed for a specific context and audience.

Regarding the ELT materials used in Colombia, the trend towards importation is also to be observed although progress—with the edition of local textbooks—has to be acknowledged. Following the businessification and corporatization of ELT described earlier, most of the textbooks (no figures could be retrieved) used in Colombia are “global textbooks” edited in the U.S. and Great Britain by major publishers. It is indeed the type of material favored by private institutions, which hold a significant share of the Colombian ELT market. Global textbooks can also be found in some public universities. In spite of their editorial quality these textbooks are first and foremost commercial products that have not been “written for learners from a particular culture or country but intended for use by any class of learners in the specified level and age group anywhere in the world” (Tomlinson, 1998, x). Therefore, they are not adapted to Colombian learners’ linguistic (syntactic, morphological), phonetic (phonologic), pragmatic, and sociocultural specific needs. Studies in other contexts have affirmed these pedagogic shortcomings of global textbooks’ (Le Gal, 2016; Tomlinson, 2008; Boriboon, 2004), such as the lack of adaptation of linguistic and communicative contents, lack of sociocultural adaptation (Gray, 2013; Lee & Park, 2008), particularly to the local “culture of learning” (Cortazzi & Jin, 1999).

Regarding linguistic competence, global textbooks do not address cross-linguistic differences (Courtillon, 2003) and the difficulties that spring from them, such as not integrating works about linguistic contrast and interlanguage (Vogel, 1995). For example, local textbooks should rely on similarities between Spanish and English to help students understand certain structures, while stressing certain differences (for e.g. regarding prepositions values and use, or the adjective positions) will help learners to avoid future mistakes.

Regarding phonetics, for any learner, pronouncing phonemes that do not exist in one’s mother tongue is difficult and requires specific work. A textbook that has not been designed specifically for Spanish speakers will not be able to tackle their difficulties with English pronunciation whereas a local textbook can address these through tailor-designed activities. Spanish speakers have difficulties with the “th” sounds and the seven extra vowel sounds (English has twelve vowel sounds whereas Spanish has five [Bradlow, 1995; Sun-Alperin & Wang, 2008]). On a sociocultural plan, as shown in another study (Le Gal, 2016), various foreign textbooks’ offer contents which do not match Colombian—especially young—learners’ interests as they refer to sports and activities (paragliding, hockey in the first draft of *English Please!* [Ministerio de Educación, 2016]) or present a European family model distant to Colombian public high school learners’ reality as in *World Link 1* (Stempleski, 2010).

There is therefore a need in Colombia to invest in locally-designed materials and initiatives such as *You too! 3, English Textbook* (Gomez Rodriguez, 2009) designed at the *Universidad Pedagógica Nacional* or *Breaking through* (Ramos Holguin, 2007) elaborated in the *Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*, which should be supported by the Ministry of Education to reach a higher editorial quality. Recently, this institution, through its national program *Colombia Very Well* (Ministerio de Educación, 2017a, 2017b)

and in collaboration with the British Council, has edited *English Please!* (Ministerio de Educación, 2016). The textbook is available online for free and is context-based to suit Colombian learners' needs and interests. Teachers' feedbacks seem positive.

Imported “teachers”

In 2015, within the framework of the last ELT policy *Colombia Bilingüe 2015-2018* and the *English Teaching Fellowship* program of the Colombian Ministry of Education, 124 foreigners arrived in Colombia (124 extranjeros llegan a Colombia, 2015) to co-teach in 71 *colegios* of different townships across the country for the benefit of 30,240 students of 9th, 10th, and 11th grades. In 2016, 600 arrived (Aroca, 2016).

Although the Ministry repeatedly advertises the arrival of “native teachers”, only some of the instructors are actually native English speakers and few of those have qualifications (the author personally met participants to the program). The majority are non-native English speakers with an advanced level of proficiency in English. While welcoming foreigners is a great opportunity for cultural exchange and will certainly help improve students' and teachers' English skills, it is hard not to question the way public money is spent. Indeed, the program seems to stem from the still lively “native speaker fallacy” (Phillipson, 1992; Canagarajah, 1999b) which positions native speakers as the reference and objective for learners and teachers.

Acknowledging the generally low linguistic and pedagogic levels (with great variations) of English teachers graduated from Colombian universities, it would appear more relevant to invest public funds in improving current teachers training programs as well as financing some training for in-service teachers who need professional updating. The initiative to bring foreigners—who will generally stay less than a year—to enhance ELT in Colombia is more an ephemeral initiative which better serves public communication purposes than as an effective and sustainable action to improve ELT in the country.

To conclude, these “technology importation” at all levels of the ELT process have weak didactic justification; they are more likely to be understood from an economic (liberalism, corporatization of ELT) and hegemonic discourse perspective (dominance of native speaker and central methodologies of the inner circle countries in peripheral classrooms [Canagarajah, 2001]). A paradigm shift is therefore necessary.

Shifting paradigm: Adopting a Sociocritical Approach

In face of the Colombian dependence situation, the Sociocritical Approach (SA) appears well suited to contextualize and localize ELT in the country. Recently developed in the field of French as a Foreign Language (Blanchet & Chardenet, 2011; Blanchet, Moore & Asselah-Rahal, 2008; Cortier, 2009; Cortier & Puren, 2008; Le Gal, 2011, 2012, 2013a; Rispaill, 2003a, 2003b, 2006; Rispaill & Blanchet, 2011), it is indeed a non-hegemonic, bottom-up, context-based approach to language teaching and learning which is prone to

provide solutions to Colombia's dependency on foreign technologies.

Introducing the Sociocritical Approach

Although it has been elaborated in the field of French, SA's principles are not bounded to this domain and can relevantly contribute to other language teaching and learning situations. According to the two main orientations of Second Language Acquisition research identified by Firth and Wagner (1997): cognitive/individual and "social-anthropological", SA resolutely belongs to the latter. It is also completely consistent with ELT's context-based approach (Bax, 2004; Canagarajah, 2009; Kumaravadivelu, 2012, 2003, 2006), critical applied linguistics (Pennycook, 2001) and sociocultural approach (Kramsch, 1995, 2008; Lantolf, 2000; Lantolf & Thorne, 2006).

Possibly the most defining feature of SA is its focus on and connection with the context. Within SA, language teaching and learning design is seen as stemming from an ecological analysis/perspective (Pallotti, 2002 drawn from Bronfenbrenner, 1979) which takes into consideration the parameters it considers the most impacting on the language acquisition process. The sociolinguistic, socio-economic, political, institutional, sociocultural and psychological parameters are conceived as the most determinant of Second Language Acquisition, along with linguistic and social dimensions, cross-linguistic and interdialectal variety and variation (Cortier & Puren, 2008, p. 76). SA's stance on contextual factors also seeks to address language learning situations not only at the micro level (the immediate surroundings, interactional context, the teacher, learners and materials) but at the macro level too, by taking into account the cultural and subcultural issues, beliefs system and ideology, social influences and determinisms such as linguistic and educational policies, educational systems, current and historical statuses of languages in presence (Porquier & Py, 2004, p. 58).

Among the different lenses the SA relies on, undoubtedly the most defining is the sociolinguistic perspective, because its blending with language teaching gave birth to this approach (Blanchet & Chardenet, 2011). SA views language learning as a modality of appropriation blended in with the sociolinguistic and social contexts. As in the CEFR, speakers are primarily conceived as social agents and their communication as social interaction. Research within SA relies on methods of sociolinguistic research such as participant observation, questionnaires and semi-directed interviews, linguistic biographies and the observation of contextualized social practices (Blanchet & Chardenet, 2011).

SA also pays particular attention to the psychological dimensions of language learning (Gardner, 1985; Williams & Burden, 1997) and especially dynamics such as attitudes and motivation, learners' and teachers' beliefs. Indeed, a psychological approach, whether cognitive or social, enables teachers to take into account students' learning styles (Oxford, 1990), logics (Kramsch, 2008, p. 244-245) and social representations. This concept, carved by Moscovici (1961) and drawn from social psychology, has proved very relevant to comprehend language teaching and learning processes (Castellotti & Moore, 2002; Moore, 2001; Zarate & Candelier, 1997) and is often used in SA. In effect, mental constructs related to language acquisition and learning determine the learning strategies

adopted. Likewise, representations of English and its speakers have a strong influence on learners' motivation. This perception is itself determined by the economic and political relationships with English-speaking countries, and past and present cooperation.

Complementary to that perspective, another major focus of SA is the prime attention it gives to sociocultural factors at the time of understanding language teaching and learning. The concept of "culture of learning" (Jin & Cortazzi, 1998, p. 749) is another privileged gateway to understand students' and teachers' behaviors. The concept has been defined as:

the socially transmitted expectations, beliefs, and values about what good learning is. [...] usually taken-for-granted cultural ideas about the roles and relations of teachers and learners, about appropriate teaching and learning styles and methods, about the use of textbooks and materials, and about what constitutes good work in classrooms (Jin & Cortazzi, 1998, p. 749).

SA also integrates the legacy of Bourdieu's critical sociology and sociolinguistics since it pays attention to learners' "*habitus*" and considers the linguistic varieties of the mother tongue and the English communicative competence as "cultural capital", "social capital" and "symbolic capital" (Bourdieu 1986a, 1986b, 1991; De Mejía, 2002).

Implementing the Sociocritical Approach in Colombia

As a foreword, it should be reminded that the SA, being a theory and set of principles, provides the general guidelines for the course of action but that, following post-method pedagogy (Kumaravadivelu, 2003, 2006), each specific situation and process requires a particular analysis and set of strategies.

Adopting the SA would imply definite changes at the different levels of the Colombian ELT process previously discussed. It would lead to the development of more adapted teaching methodology and materials, teacher training and certifications, linguistic policy based on a thorough context analysis. Specifically, teaching contents and objectives would stem from a careful study of the sociolinguistic context and "linguistic landscape" of Colombian learners. The concept has been defined as:

The language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration (Landry & Bourhis, 1997)

and it has been shown that these linguistic elements can effectively be used as pedagogical resources (Sayer, 2016). Indeed, identifying the presence of English in learners' environment provides teachers and decision-makers with local and engaging materials and resources. Adopting the SA means that this sociolinguistic analysis would be at the basis of the whole ELT process: identifying learners' exposure to the language (including in the

media) and the situations where they will use English and the corresponding speech acts sets a clear route to design courses, competencies, materials, policies and pedagogy. For example, most students have little opportunity to speak with foreigners in their immediate environment, so a suitable classroom project would be to show visitors their neighborhood or to go to a touristic part of town to interview travelers and take them for a visit. In the same line, teachers could rely on ICT to set up an online language exchange with a class from another country, thus updating the pen friend practice. Such projects, targeting actual interactions, would provide the curriculum for the whole year or semester, training and engaging learners to complete a set of meaningful tasks. To a lesser extent, SA's commitment to plurilingualism means that ELT classes would include sporadic comparisons with other languages and elements of introduction to local indigenous language(s).

On a macro level, at the time of designing programs, the adoption of SA would lead decision-makers to take into account the economic, political and cultural relationships Colombia has with English-speaking countries. This analysis would lead to agendas and projects that answer current necessities and foster opportunities. For example, there is a great need to implement English for Specific Purposes and English for Academic Purposes programs in order to address the needs of tourism workers and higher education students.

Regarding methodology, the SA, as echoed in ELT (Bax, 2004; Canagarajah, 2009; Holliday, 1994) implies relying on local researchers (Blanchet & Chardenet, 2011; Blanchet et al., 2008) to design context-adapted methodologies, policies and materials. For example, a project such as the *Colombian Framework for English* (COFE) which involved the public universities, the best ELT specialists in Colombia, experienced teachers and private sector representatives, would be pursued and consolidated through public funds. The COFE would establish the standards for teachers and support research to identify the Colombian culture of learning (Le Gal, 2017) in order to evaluate to what extent and which components of Task-Based Learning and of the *CEFR* are suitable and can be adapted for Colombian learners. In close collaboration with the Ministry of Education, the network and especially the English departments would design, based on their sociolinguistic needs, the standards for learners: the sets of communicative competencies to be achieved for each grade. Following this contextualization, acquisition and teaching objectives would be reoriented towards International and Colombian English.

Indeed, in spite of various eloquent works on English as a lingua franca (Jenkins, 2007, 2014; Seidlhofer, 2011), English as a global (Crystal, 1997) international Language (Sharifian, 2009) and World Englishes (McArthur, 2002) which rendered the teaching of American and British English is inappropriate in many situations, many ELT courses and materials in Colombia still focus on these linguistic varieties. A shift from British and American English to local varieties of English is therefore urgent due to its multi-level implications.

At the teaching level, this implies moving away from the native speaker hegemony/fallacy, replacing the native speaker as model and objective by the Colombian

proficient speaker. Practically, it means that teachers welcome structures differing from native ones (calques), specific regional Spanish vocabulary (González, 2010) and local accents and pronunciation, setting international comprehension as their prime objective. As with *English, Please!* (Ministerio de Educación, 2016), the Ministry of Education would invest important funds to pursue its effort to design quality Colombian English textbooks displaying International and Colombian English and targeting morphology and syntax challenges specific to Spanish-speaking learners. In the medium term, these textbooks could achieve a high quality to rival the products of major publishers, gaining a share of the market and generating substantial profits.

At the evaluation level the shift to SA and International English implies designing quality and reasonably priced exams that will assess learners' and teachers' proficiency in International and Colombian English. This task would be assumed by public universities, initially supported by the Ministry of Education, until the exam's recognition in the academic and professional spheres brings in a large number of candidates to make them financially self-sustainable. Economic balance would be guaranteed by making this test a graduation requirement (achieving a B1 level) for any university student. Future English teachers should achieve a C1 or B2 level. Running these tests will bolster public universities' competencies in evaluation while providing them with part of the massive incomes generated by English tests. This capital could be invested in research and development for the production of local materials, courses and syllabi (to prepare for the Colombian test), linguistic policy and teacher training. Developing Colombian exams would represent a substantive investment in Colombia's ELT educational system, emancipating it from foreign expertise and resources, fostering its autonomy and sustainability.

Instead of foreign corporations, public universities with teacher training programs would be endorsed and empowered with their traditional activity, but also with running pedagogic certifications equivalent of the TKT and ICALT. As regards teacher training, adopting SA also means that future instructors develop a critical perspective towards foreign ELT methodologies, learning how to adapt them to the local context and merge them with "indigenous methods". In-training students will learn how to conduct a sociolinguistic analysis of learners' needs and context to be able to design tailor-made courses able to engage Colombian learners. They will also learn how to work on learners' social representations on English and its acquisition.

Concluding remarks

Following a global trend towards a "marketization", "businessification" of education and the neo-colonialist agenda of neoliberalism, ELT in Colombia involves significant foreign private interests. This dependency on foreign technologies calls for a reappropriation of ELT by governmental institutions and for a model characterized by collective construction, where self-elaborated knowledge is of prime importance.

Since the first language policy for English in Colombia in the 1940s through the cooperation with American and British governments (García et al., 2007), ELT in Colombia can indeed be considered to have adopted a top-down approach, relying on foreign theories and research to determine practices within the social reality of classrooms and institutions. However, conclusions drawn from past linguistic policies mixed results (Usma, 2009a, 2009b) legitimize a bottom-up, sociocritical approach for ELT in Colombia which sets the social context at the foreground of the ELT process.

While importing foreign educational technologies and relying on foreign expertise can be beneficial to ELT in Colombia to some extent, that transfer should be realized in a mediated and collaborative fashion. Governments should value and rely first on local knowledge given its competence to address Colombia's specific problems and develop "indigenous methodologies". As Canagarajah assesses, the local should be the "primary and critical force in the construction of contextually relevant knowledge" (2009, p. xiv). The brilliant Indian scholar words a necessary paradigm shift which particularly applies to Colombia: from global to local (2009). However, since in the globalization era there is not much local as such (i. e. untouched by foreign influence) left, a "glocal" approach should be the aim and the Sociocritical Approach totally suits the role.

References

124 extranjeros llegan a Colombia para fortalecer la enseñanza del inglés (2015, January 20). *La Vanguardia*.

<https://www.vanguardia.com/colombia/124-extranjeros-llegan-a-colombia-para-fortalecer-la-ensenanza-del-ingles-ERVL295706>

Aroca, K. (2016, January 21). 400 extranjeros llegan a Colombia para fortalecer la enseñanza del idioma inglés. *Radio Nacional de Colombia*.

<https://www.radionacional.co/>

Ayala, J., & Alvarez, J. A. (2005). A Perspective of the Implications of the Common European Framework Implementation in the Colombian Socio-cultural Context. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 7, 7-26.

[DOI: 10.14483/22487085.162](https://doi.org/10.14483/22487085.162)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#)

Bax, S. (2004). The end of CLT: A context approach to language teaching. *ELT Journal*, 57, 278-287.

[DOI: 10.1093/elt/57.3.278](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Blanchet, P., & Chardenet, P. (Eds.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris/Montréal: Agence Universitaire de la Francophonie / Editions des Archives Contemporaines.

[ISBN: 9782813000484](#)

[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Blanchet, P., Moore, D., & Asselah-Rahal, S. (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. AUF: Editions des archives contemporaines.

[DOI: 10.1111/j.1540-4781.2009.00870.16.x](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Boriboon, P. (2004). 'We would rather talk about *plaa raa* than hamburgers': Voices from low-proficient EFL learners in a rural Thai context.

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#)

Bourdieu, P. (1986a). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New-York: Greenwood Press.

[DOI: 10.1002/9780470755679.ch15](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Bourdieu, P. (1986b). *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Translated by Richard Nice. London/Melbourne/Henley: Routledge & Kegan Paul.

[DOI: 10.1080/10286630902952413](https://doi.org/10.1080/10286630902952413)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, UK: Polity Press.

[ISBN: 9787100043724](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Bradlow, A. R. (1995). A comparative acoustic study of English and Spanish vowels. *J. Acoust. Soc. Am.* 97, 1916.

[DOI: 10.1121/1.412064](https://doi.org/10.1121/1.412064)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

British Council, Education Intelligence (2015). *English in Colombia: An examination of policy, perceptions and influencing factors*.

[Google Scholar](#)

British Council (2016). The ELT Reform Project, Colombia.

<https://englishagenda.britishcouncil.org/global-projects/track-record/elt-reform-project-colombia>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

[ISBN: 139780674224575](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Byram, M., & Grundy, P. (Eds.) (2003). *Context and Culture in Language Teaching and Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

[DOI: 10.1080/07908310208666643](https://doi.org/10.1080/07908310208666643)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Matices en Lenguas Extranjeras (MALE), número 12. ISSN 2011-1177. Universidad Nacional de Colombia – Facultad de Ciencias Humanas – Departamento de Lenguas Extranjeras. Bogotá.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/male>

Byram, M., & Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.

[ISBN: 9781853594410](#)

[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Canagarajah, S. (1999a). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

[ISBN: 9783464104217](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Canagarajah, S. (1999b). Interrogating the “Native Speaker Fallacy”: Non-Linguistic Roots, Non-Pedagogical Results. In G. Braine (Ed.), *Non-native Educators in English Language Teaching* (pp. 77- 92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

[ISBN: 9781135461935](#)

[Google Scholar](#)

Canagarajah, S. (2001). Globalization, methods, and practice in periphery classrooms. In D. Block & D. Cameron (Eds.), *Globalization and Language Teaching* (pp. 134-150). London: Routledge.

[DOI: 10.4324/9780203193679](#)

[Google Scholar](#)

Canagarajah, S. (Ed.) (2009). *Reclaiming the local in language policy and practice*. London: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

[DOI: 10.4324/9781410611840](#)

[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Cárdenas, R., & Miranda, N. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo: un balance intermedio. *Educ. Educ.* 17 (1), 51-67.

[DOI: 10.5294/edu.2014.17.1.3](https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.1.3)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Castellotti, V., & Moore, D. (2002). Social Representations of Languages and Teaching. In *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg.

<https://rm.coe.int/0900001680872d02>

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Clavijo-Olarte, A. (2007). New Perspectives on Teacher Education and Social Transformation: The Colombian Perspective.

https://aclavijo.files.wordpress.com/2007/06/new-perspectives-on-teacher-education_clavijo.pdf

[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 196-220). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

[ISBN: 100521642760](https://www.amazon.com/dp/100521642760)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#)

Cortier, C. (2009). Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité: éducation bi/plurilingue et projets interlinguistiques. In *Synergies Italie*, 5, 109-118.

<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Italie5/italie5.html>

[halshs-00854576](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Cortier, C., & Puren, L. (2008). Français et langues régionales et/ou minoritaires : une mise en convergence difficile. *Repères*, 38, 63-80.

[DOI: 10.4000/reperes.390](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#)

Courtillon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette.

[EAN: 9782011552143](#)

[Google Scholar](#)

Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

[DOI: 10.1017/CBO9780511486999](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

De Mejía, A. M. (2002). *Power, prestige and bilingualism*. Toronto, CA: Multilingual Matters.

[DOI: 10.21832/9781853595929](#) [ISBN 9781853595905](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

De Mejía, A. M. (2005). Bilingual education in Colombia: Towards an integrated perspective. In A. M. de Mejía (Ed.), *Bilingual education in South America* (pp. 48-64). Toronto, CA: Multilingual Matters.

[DOI: 10.1080/13670050408667821](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Freeman, D. (2014). Reading Comprehension Questions: The Distribution of Different

Types in Global EFL Textbooks. In N. Harwood (Ed.), *English Language Teaching Textbooks. Content, Consumption, Production* (pp. 72-110). Houndmills, England: Palgrave Macmillan.

[DOI: 10.1057/9781137276285_3](https://doi.org/10.1057/9781137276285_3)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, Communication, and some fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285-300.

[DOI: 10.1111/j.1540-4781.2007.00667.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00667.x)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

García, R., Alvarez, V., López, A., Patiño, B., & Saldarriaga, R. (2007). *Legado de una Amistad*. Centro Colombo Americano: Medellín.

[ISBN: 9789589817209](https://www.isbn.org/9789589817209)

[Google Scholar](#)

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.

[ISBN: 139780713164251](https://www.isbn.org/139780713164251)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Gomez Rodriguez, L. F. (2009). *You Too! 3, English Textbook*. Bogotá: Ed. Greenwich.

<http://www.greenwichelt.com/secundary/you-too-portfolio>

[ISBN: 9789584511126](https://www.isbn.org/9789584511126)

González, A. (2007). Professional Development of EFL Teachers in Colombia: Between Colonial Discourses and Local Practices. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 12 (18), 309-332.

<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/2722>

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

González, A. (2009). On alternative and additional certifications in English language teaching. The case of Colombian EFL teachers' professional development. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14 (22), 183-209.

<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/2638>

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#) [Scielo](#)

González, A. (2010). English and English teaching in Colombia Tensions and possibilities in the expanding circle. *The Routledge Handbook Of World Englishes*. London: Routledge.

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Gray, J. (2013). *Critical perspectives on language teaching materials*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

[DOI: 10.1057/9781137384263](#) [ISBN: 9781137384263](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Grin, F. (2008). The Economics of Language Education. In S. May & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education, Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education* (pp. 83-93). New York: Springer Science.

[DOI: 10.1007/978-3-319-02320-5_9-1](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#)

Guerrero, C. H. (2008). Bilingual Colombia: What does it mean to be bilingual within the framework of the national plan of bilingualism? *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 10(1), 27-45.

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#) [Scielo](#)

Guerrero, C. H. (2010). Elite vs. folk bilingualism: The mismatch between theories and educational social practices. *HOW A Colombian Journal for Teachers of English*, 17, 165-179.

[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#) [Dialnet](#) [ERIC](#)

Hadley, G. (2014). Global textbooks in local Context: An Empirical Investigation of Effectiveness. In N. Harwood (Ed.), *English Language Teaching Textbooks. Content, Consumption, Production* (pp. 205-238). Houndmills, England: Palgrave Macmillan.

[DOI: 10.1057/9781137276285_7](#)

[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Halbach, A. (2003). Exporting Methodologies: The Reflective Approach in teacher Training. In M. Byram & P. Grundy (Eds) (2003). *Context and Culture in Language Teaching and Learning* (pp. 51-58). Clevedon: Multilingual Matters.

[DOI: 10.1080/07908310208666648](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Harwood, N. (2014). Content, Consumption and Production: Three Levels of textbook research. In N. Harwood (Ed.), *English Language Teaching textbooks* (pp. 1-44). New York: Palgrave Macmillan.

[DOI: 10.1057/9781137276285_1](#)

[Researchgate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Herman, E., & Chomsky, N. (1988). *Manufacturing consent: The political economy of the mass media*. New York, NY: Pantheon Books.

[ISBN: 13978-0375714498](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Hill, D. (2006). Class, Capital and Education in this Neoliberal/ Neoconservative Period. *Information for Social Change*, 23.

[DOI: 10.1057/9780230104709_6](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Hinkel, E. (Ed.). (1999). *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

[ISBN: 9780521644907](#)

[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Hinkel, E. (2005). Identity, culture, and critical pedagogy in second language teaching and learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 891-893). Seattle, WA: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

[Google Scholar](#)

Holliday, A. (1994). *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.

<http://adrianholliday.com/wp-content/uploads/2017/02/appmeth-published.pdf>

[ISBN: 9780521437455](#)

[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Jarvis, H., & Atsilarat, S. (2004). Shifting paradigms: From a communicative to a context-based approach. *Asian EFL Journal*, 6(4).

https://www.asian-efl-journal.com/Dec_04_HJ&SA.pdf

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitudes and Identity*. Oxford: Oxford University Press.

[ISBN: 9780194422376](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Jenkins, J. (2014). *English as a lingua franca in the international University: The Politics of Academic English Language Policy*. Oxford: Routledge.

[DOI: 10.4324/9780203798157](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Jin, L., & Cortazzi, M. (1998). Dimensions of dialogue: large classes in China. *International Journal of Education Research*, 29, 739-761.

[DOI: 10.1016/S0883-0355\(98\)00061-5](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Kachru, B. (1982). *The other tongue: English across cultures*. Urbana: University of Illinois Press.

[ISBN: 100252062000](#) [ISBN: 139780252062001](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Kramsch, C. (1995). The cultural component of language teaching. *Language, Culture, and Curriculum*, 8(2), 83-92.

[DOI: 10.1080/07908319509525192](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Kramsch, C. (2008). *Context and culture in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

[ISBN: 139780194371872](#) [ISBN: 100194371875](#)

[ResearchGate](#) [Semantic Scholar](#)

Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven and London: Yale University Press.

[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associate Publishers.

[DOI: 10.4324/9781410615725](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Kumaravadivelu, B. (2012). *Language Teacher Education For A Global Society. A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing*. New-York and London: Routledge.

[DOI: 10.4324/9780203832530](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Landry, R., & Bourhis, R.Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16 (1), 23-49.

[DOI: 10.1177/0261927X970161002](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Lantolf, J. P. (Ed.) (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, UK: Oxford University Press.

[DOI: 10.1111/j.1540-4781.1994.tb02058.x](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Lantolf, J.P., & Thorne, S.L. (2006). *Socio-cultural theory and the genesis of second language development*. Oxford, UK: Oxford University Press.

[ISBN: 0194421813](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#)

Le Gal, D. (2011). Contextualisation didactique et usages des manuels : une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Étrangère au Brésil (Doctoral dissertation).

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00576486/en/>

[ISBN: 139786131579554](#) [ISBN: 106131579555](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Le Gal, D. (2012). Une approche sociodidactique pour des curricula adaptés. *Synergies Chine*, 7, 35-42.

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#)

Le Gal, D. (2013a). Pour une approche transversale de la classe de langue. *Études en Didactique des langues*, 21, 63-80.

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#)

Le Gal, D. (2013b). Le manuel comme cadre d'enseignement: modalités et enjeux. *Travaux de didactique du Français Langue Étrangère*, 65-66, 173-186.

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#)

Le Gal, D. (2016). How Do Language Teachers Use Their Textbooks? Manuscript in preparation.

Le Gal, D., Ramirez, L. M., & Montoya S., L. (2017). Addressing the ELT Learning

Culture of Colombian Students. Manuscript in preparation.

Lee, H., & Park, K.-C. (2008). Sociocultural appropriateness in Korean middle school English textbooks. *English Language and Linguistics*, 26, 215-240.

[DOI : 10.17960/ell.2008.26.011](https://doi.org/10.17960/ell.2008.26.011)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Libman, Z. (2009). Teacher licensing examinations – True progress or illusion? *Studies in Educational Evaluation*, 35(1), 7–15 doi: 10.1016/j.stueduc.2009.01.003

[DOI: 10.1016/j.stueduc.2009.01.003](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2009.01.003)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

McArthur, T. (2002). *Oxford Guide to World English*. Oxford: Oxford University Press.

[DOI: 10.1075/eww.25.1.18mca](https://doi.org/10.1075/eww.25.1.18mca)

[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

McLaren, P., Martin, G., Farahmandpur, R., & Jaramillo, N. (2004). Teaching in and against the Empire: Critical Pedagogy as Revolutionary Praxis. *Teacher Education Quarterly*, 131-153.

Ministerio de Educación (2016). *English, Please! 1, 2 and 3*. Fast Track Edition. Bogotá D.C. – Colombia.

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/colombiabilingue/123812>

Ministerio de Educación (2017a). *COLOMBIA Very Well!! Programa Nacional de Inglés 2015-2025 Documento de Socialización*.

Ministerio de Educación (2017b). *Programa Nacional de bilingüismo Colombia 2004 – 2019*.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf

Ministerio de Educación (2017c). Programa Nacional de Bilingüismo.

Moore, D. (Ed.) (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage, Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier.

[ISBN: 227805032X](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Mora, A., Trejo, P., & Roux, R. (2014). English language teachers' professional development and identities. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1), 49-62.

[DOI: 10.15446/profile.v16n1.38153](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. NY: Newbury House Publisher.

[DOI: 10.2307/3586958](#)

[ResearchGate](#) [Semantic Scholar](#)

Pallotti, G. (2002). La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*, 16, 165-197.

<https://journals.openedition.org/aile/1395>

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman.

[DOI: 10.4324/9781315225593](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Pennycook, A. (1997). English and capital: some thoughts. *The Language Teacher*, 21 (10). Online.

<http://jalt-publications.org/tlt/files/97/oct/ur.html>

[Google Scholar](#)

Pennycook, A. (1998). *English and the Discourses of Colonialism*, London: Routledge.

[DOI: 10.5860/choice.36-4323](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#)

Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Mahway, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates.

[DOI: 10.4324/9781410600790](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*, Oxford: Oxford University Press.

[DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0718.pub2](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Porquier, R. & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, collection Crédif-essais. Paris: Didier.

[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

- Ramos Holguin, B. (2007). *Breaking through*. Bogotá: Editora Guadalupe.
- Ramírez Ospina, C. Y. (2012). *Why is the number of EFL teachers with no English teaching degree increasing in the profession?* University of Antioquia, Medellin, Colombia.
- Richards, J. C. (2005). The role of textbooks in a language program.
<https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf>
[ResearchGate](#) [Google Scholar](#)
- Rispail, M. (2003a). FLE, FLS, FLM... et que faire des situations inclassables ? Pour une socio-didactique des langues en contexte. In J.-M. Defays (Ed.), *L'enseignement du français aux non francophones : le poids des situations et des politiques linguistiques* (pp. 254-262). Louvain: Université Catholique de Louvain.
[Google Scholar](#)
- Rispail, M. (2003b). *Le francique : de l'étude d'une langue minorée à une socio-didactique des langues*. Paris : L'Harmattan.
[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)
- Rispail, M. (2006). Le français en situation de plurilinguisme : un défi pour l'avenir de notre discipline ? Pour une socio-didactique des langues et des contacts de langues. *La lettre de l'AIRDF*, 38, 5-12.
[DOI: 10.3406/airdf.2006.1687](https://doi.org/10.3406/airdf.2006.1687)
[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)
- Rispail, M., & Blanchet, P. (2011). Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain ». In P. Blanchet & Chardenet, P. (Eds.), *Guide pour la recherche en*

didactique des langues et des cultures (pp. 65-70). Paris/Montréal: Agence Universitaire de la Francophonie / Editions des Archives Contemporaines.

[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Rubiano, C.I., Frodden, C., & Cardona, G. (2000). The impact of the Colombian Framework for English (COFE) Project: An insiders' perspective. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 5(9-10), 37-55.

<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/8545>

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Sánchez, A. C., & Obando, G. (2008). Is Colombia ready for bilingualism? *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 9(1), 181-195.

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Sayer, P. (2009). Using the linguistic landscape as a pedagogical resource. *ELT Journal*, doi:10.1093/elt/ccp051.

[DOI: 10.1093/elt/ccp051](https://doi.org/10.1093/elt/ccp051)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca. A Complete Introduction to the Theoretical Nature and Practical Implications of English used as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.

[ISBN: 9780194375009](#)

[Google Scholar](#)

Sharifian, F. (Ed.) (2009). *English as an International Language: Perspectives and pedagogical issues*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

<https://academic.oup.com/eltj/article/64/3/347/434882>

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#)

Shohamy, E. (2001). *The Power of Tests: A Critical Perspective on the Uses of Language Tests*. London: Longman.

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#)

Stempleski, S. (2010). *World Link 1: Student Book*. London: Heinle Cengage Learning.

[ISBN: 9781305650794](#)

Sun-Alperin, M. K., & Wang, M. (2008). Spanish-speaking children's spelling errors with English vowel sounds that are represented by different graphemes in English and Spanish words. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 932–948.

[DOI: 10.1016/j.cedpsych.2007.12.005](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Tomlinson, B. (Ed.) (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

[ISBN: 9780521157049](#)

[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Tomlinson, B. (Ed.) (2008). *English Language Learning Materials. A critical review*. London: Continuum.

[DOI: 10.1111/j.1540-4781.2009.00954.x](#)

[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Usma, J. A. (2009a). Education and Language Policy in Colombia: Exploring Processes of Inclusion, Exclusion, and Stratification in Times of Global Reform. *PROFILE*

Issues in Teachers' Professional Development, 11, 123-142.

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10551>

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Usma, J. (2009b). Globalization and language and education reform in Colombia: A critical outlook. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22), 19-42.

<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/2200>

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Valencia, S. (2006). Literacy practices, texts, and talk around texts: English language teaching developments in Colombia. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 7-37.

[DOI: 10.14483/22487085.170](https://doi.org/10.14483/22487085.170)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Valencia, M. (2013). Language Policy and the Manufacturing of Consent for Foreign Intervention in Colombia. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 15 (1), 27-43.

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/37859>

[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Vogel, K. (1995). *L'interlangue : la langue de l'apprenant*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.

[ISBN: 2858162263](#)

[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Williams, M., & Burden, R., 2003 (1997). *Psychology for language teachers. A social*

constructivist approach. Cambridge: Cambridge University Press.

[ISBN: 9780521498807](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Zarate, G., & Candelier, M. (Eds.) (1997). *Les représentations en Didactique des Langues et Cultures*. Paris: ENS de Fontenay Saint-Cloud.

[ISBN: 2905769335](#)

[Google Scholar](#)