

# Matices

REVISTA ELECTRÓNICA

## EN LENGUAS EXTRANJERAS

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

14 (2)

2020

e-ISSN 2011-1177



# Matices

REVISTA ELECTRÓNICA

---

EN LENGUAS EXTRANJERAS

---



UNIVERSIDAD  
**NACIONAL**  
DE COLOMBIA

## REVISTA ELECTRÓNICA MATICES EN LENGUAS EXTRANJERAS

Departamento de Lenguas Extranjeras  
Facultad de Ciencias Humanas  
Universidad Nacional de Colombia, Colombia  
Carrera 30 N.º 45-03. Edificio 229  
Teléfono 3165000 ext. 16778  
[revlenex\\_fchbog@unal.edu.co](mailto:revlenex_fchbog@unal.edu.co)  
ISSN: 2011-1177

### *Rectora*

*Dolly Montoya Castaño*

### *Vicerrector de Investigación*

*Camilo Younes Velosa*

### *Vicerrector Académico*

*Carlos Augusto Hernández Rodríguez*

### *Decano Facultad Ciencias Humanas*

*Carlos Guillermo Píramo Bonilla*

### *Vicedecana de Investigación y Extensión*

*Nubia Ruiz Ruiz*

### *Director del Departamento de Lenguas Extranjeras*

*Rodolfo Suárez Ortega*

### *Directora/Editora*

*Véronique Bellanger, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá*

### *Cómité Editorial*

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

*M.Sc. Martha Isabel Camargo Gil, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá*

*Ph.D. Rodolfo Suárez Ortega, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá*

### *Editor invitado*

*Javier Reyes Rincón, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia*

### *Comité Científico*

*Ph.D Marielle Rispail, Université Lyon UJM Saint-Étienne - Lyon 3, Francia, Francia*

*Ph.D Louis-Jean Calvet, Universidad Aix-Marseille, Francia*

*Ph.D Anthony Liddicoat, University of Warwick, Australia*

*Ph.D. Paolo Torresan, Universidade Federal Fluminense, Brasil*

*Ph.D. Gernot Kamecke, Universidad Humboldt de Berlin, Alemania*

*Ph.D. Patrick Chardenet, Peter Lang Editores Académicos Internacionales, Suiza*

*Ph.D. María Emilia Montes, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá*

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

*Ph.D. Iván Padilla Chasing, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá*

*Ph.D. Alison Gourvès-Hayward, IMT Atlantique, Francia*

*Ph.D. Harold Andres Castañeda Peña, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia*

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

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

Ph.D. Pierre Larrivé, Université de Caen–Normandie, Francia  
Ph.D. Doris Patricia Fagua Rincón, Universidad de Cartagena, Colombia  
Ph.D. Emmanuelle Huver, Université François Rabelais–Tours, Francia  
Ph.D. Sébastien Lefèvre, Universidad Gaston Berger, Senegal  
Ph.D. José Gregorio Parada Ramírez, Universidad de Washburn, Estados Unidos  
Ph.D. Reinhard Babel, Servicio Alemán de Intercambio Académico, DAAD, Colombia  
Ph.D. Nancy Agray Vargas, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia  
Ph.D. Alfonso Mejía Casas, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá  
Ph.D. Claudia Helena Lombana Giraldo, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá  
Ph.D. Enrique Sánchez Albarracín, Embajada de Francia, Colombia  
Ph.D. Jessica Payeras Robles, Université du Québec à Montréal, Canadá  
Ph.D. Oussama Naouar, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

#### *Asistente Editorial*

Paula Alejandra Urrego Manjarrés, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá

#### *Equipo técnico*

Cindy Manuela López Contreras, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá  
Manuel Antonio Velasco Rincón, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá

#### *Correctores de estilo*

Julían Morales, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá  
Catalina Arias, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá  
Alexandra Ramírez, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá  
Véronique Bellanger, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá

#### *Diseño cubierta*

Miguel Enrique Madrid Vertel, ENSA–Paris La Villette, Paris, Francia

#### *Centro Editorial*

Dirección del Centro Editorial: Rubén Darío Flórez

Coordinación editorial: Catalina Arias

Coordinación gráfica: Carlos Andrés Contreras

Diseño gráfico y diagramación: Yully Paola Cortés

Facultad de Ciencias Humanas

Ciudad Universitaria, ed. 225, sótano

Tel.: 3165000, ext. 16139, 16105

[editorial\\_fch@unal.edu.co](mailto:editorial_fch@unal.edu.co)

[www.humanas.unal.edu.co](http://www.humanas.unal.edu.co)

Bogotá, D. C., 2021

*Matrices en Lenguas Extranjeras (MALE)*, volumen 14(2). ISSN 2011-1177. Páginas 7-182.  
Universidad Nacional de Colombia–Facultad de Ciencias Humanas–Departamento de  
Lenguas Extranjeras. Bogotá. <http://revistas.unal.edu.co/index.php/male>

# TABLA DE CONTENIDO

---

## 7 Nota editorial

Javier Hernando Reyes Rincón

*Editor Invitado*

*Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia*

## 12 Funciones sintáctico-textuales del infinitivo y el gerundio-participio en notas periodísticas deportivas en inglés

*Syntactic-Textual Functions of the Infinitive and Gerund-Participle  
in Sports Newspaper Articles in English*

Sara Quintero-Ramírez

*Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México*

## 55 Transposição didática: *traduttore, traditore*

*Transposición didáctica: traduttore, traditore*

*Didactic Transposition: Traduttore, Traditore*

Joaquim Agostinho de Oliveira Guerra

*Universidade do Algarve, Faro, Portugal*

## 83 Analyse des erreurs de traduction automatique pour la combinaison de langues slovène-français et perspectives pour une formation en post-édition

*Análisis de los errores de traducción automática para la combinación de idiomas  
esloveno-francés y perspectivas para una formación en posedición*

*Error Analysis in Machine Translation for Language Pair Slovenian-French  
and Perspectives for Post-Editing Training*

Sonia Vaupot

*Université de Ljubljana, Ljubljana, Slovénie*

**111**    **Desafíos en el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera: una discusión sobre los estudiantes de lento y rápido aprendizaje en México**

*Challenges in the Foreign Language Teaching-Learning Process:*

*A Discussion on Slow and Fast Learners in Mexico*

**Edwin Eglon Harris-Matamoros**

*Universidad del Valle de Puebla, Puebla, México*

**Hannia Santamaría-Valencia**

*Universidad del Valle de Puebla, Puebla, México*

**145**    **Caracterización del conocimiento didáctico del contenido de un profesor de inglés sobre la enseñanza del concepto de «be going to»**

*Characterization of Pedagogical Content Knowledge of an English Teacher About the Teaching of «Be Going To» Concept*

**Leidy Tatiana Báez-Dueñas**

*Institución Educativa Técnica Agropecuario, Santa Sofía, Colombia*

**Laura Jackeline Salinas-Bernal**

*Institución Educativa Francisco de Paula Santander / Institución Educativa*

*La Independencia, Sogamoso, Colombia*

**Cómo citar:** Reyes-Rincón, J. H. (2020). Nota editorial. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 14(2), pp. 7-11. <https://doi.org/10.15446/male.v14n2.99227>

Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0.

**UNA REVISIÓN HISTÓRICA Y BREVE** del desarrollo de la Lingüística Aplicada (en adelante LA) como disciplina nos ubica en primer lugar en el año 1948. En Estados Unidos, se realizó una conferencia en la Universidad de Michigan que tenía como objetivo principal identificar los campos de aplicación de los estudios del lenguaje para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de lenguas extranjeras, para desarrollar nuevas técnicas y estrategias de traducción y para promover procesos novedosos en la planificación y la gestión curricular relacionada con los eventos y las prácticas pedagógicas en el campo de la enseñanza de lenguas (Abdalgane Mohammed, 2020). La inauguración en este mismo año de la revista *Language Learning: A journal of Applied Linguistics* también es un hito importante en este recorrido histórico y es consecuencia de la preocupación en el contexto académico por relacionar los estudios del lenguaje con de las realidades sociales en las que tenían lugar las interacciones lingüísticas (Davies, 2007).

Sin embargo, como suele suceder con las disciplinas en formación, el dominio de la LA se fue ampliando y sus fronteras se volvieron difusas hasta llegar a un punto de confusión. Tal y como lo afirma Luque Agulló (2004-2005), «...la Lingüística Aplicada es todavía una disciplina con límites poco claros y con un dominio diferente en función de quién o cómo se defina» (p. 158). A principios del siglo XXI empieza a surgir una preocupación

por delimitar de mejor manera este dominio y por organizar los campos, las disciplinas y las ciencias que se interrelacionan en este tipo de estudios. Nuevamente, tomando como referencia la propuesta de Luque Agulló (2004-2005), podemos delimitar 6 grandes temas que conforman el dominio de la LA:

1. La adquisición y el aprendizaje de las lenguas segundas y de las lenguas extranjeras.
2. La enseñanza de segundas lenguas.
3. La enseñanza de lenguas para fines específicos.
4. La psicología del lenguaje.
5. La sociología del lenguaje.
6. El contraste de lenguas, la traducción y la interpretación.

Este esfuerzo de organización de los temas y de las problemáticas que se pueden abordar desde los estudios de la LA, implicó también una separación de los campos, dando la idea de que se trata de disciplinas independientes entre sí, especialmente para los estudiantes en formación en Lingüística y en Pedagogía de Lenguas. Luque Agulló (2004-2005) reconoce esta dificultad cuando afirma que

[c]oncluyendo, y adoptando una postura que complementa (y aparentemente contradice) a la que se ha seguido hasta ahora, definir la LA por áreas —compartimentos— presenta ciertos problemas, según Cook y Seidlhoffer (1995), puesto que puede conducir al aislamiento científico o separatismo, es decir, a reducir en exceso el área de trabajo individual de los lingüistas aplicados. (p. 171)

Actualmente, esta separación no parece ser más una problemática tan significativa. Los investigadores en el campo de la LA han incorporado de manera natural la colaboración entre diferentes enfoques disciplinares, diferentes teorías y diversos



principios metodológicos para realizar sus estudios. Igualmente, el lingüista aplicado ha sabido reconocer la importancia de recoger saberes de diversas disciplinas interrelacionadas para promover la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad.

Y son justamente estos principios los que podemos observar en los trabajos que componen este número de MALE.

Por ejemplo, los trabajos *Desafíos en el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera: una discusión sobre los estudiantes de lento y rápido aprendizaje en México* y *Caracterización del conocimiento didáctico del contenido de un profesor de inglés sobre la enseñanza del concepto de «be going to»*, son un buen ejemplo de la relación que se establece entre los estudios del lenguaje y su aplicación en contextos específicos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, en este caso del inglés. El primer trabajo muestra que es importante dar prioridad a la eficacia de los materiales, la retroalimentación, y la aptitud pedagógica en función del tipo de alumnos que conforman un grupo, así como los factores que afectan al progreso de los estudiantes en su aprendizaje del idioma y se concluye que es necesario identificar los tipos de estudiantes: de lento o rápido aprendizaje, con el fin de crear grupos específicos según el tipo para que el aprovechamiento académico sea óptimo. Por su parte, el segundo trabajo muestra cómo el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) del docente se configura mediante el vínculo de cuatro componentes que presentan un amplio registro de unidades, los cuales son: las estrategias para la enseñanza, la comprensión de los estudiantes, el conocimiento de las orientaciones para la enseñanza y la eficacia docente; conocimiento que merece ser compartido en el contexto científico y pedagógico, considerando que los logros de aprendizaje de los estudiantes están fuertemente ligados al conocimiento que el docente tenga sobre estos aspectos.

Por otra parte, se presentan dos trabajos que relacionan los estudios de traducción con la formación de futuros especialistas en el campo de la traducción o en el de la pedagogía de lenguas. La investigación *Análisis de los errores de traducción automática para la combinación de idiomas esloveno-francés y perspectivas para una formación en posesición* concluye que la calidad de la Traducción Automática (TA) difiere notablemente, según el tipo de texto y el nivel de dificultad del texto a traducir, los autores ofrecen además algunas perspectivas para una formación en posesición centrada en la traducción y el aprendizaje de una lengua extranjera. Para complementar este campo la investigación el texto *Transposición didáctica: traduttore, traditore* establece un puente entre la actividad del traductor y el didacta de las lenguas cuando éste participa en la definición del currículum, en la traducción de los conocimientos científicos para la selección de los contenidos y de las metodologías para la enseñanza de un idioma, utilizando el concepto de transposición didáctica. Los autores afirman que se puede ver que la transposición de los conocimientos científicos y académicos al conocimiento pedagógico no está exenta de problemas, por lo que es posible asociarla al *máximo traduttore, traditore*, aplicado a menudo a la traducción.

Finalmente, el trabajo de Quintero-Ramírez, *Funciones sintáctico-textuales del infinitivo y el gerundio-participio en notas periodísticas deportivas en inglés* nos demuestra cómo el análisis del discurso puede ser una herramienta importante para comprender eventos discursivos que tienen lugar en contextos sociales, en este caso en un género discursivo particular como el de las notas periodísticas. El autor identifica las funciones sintácticas y textuales que desempeñan los gerundio-participios (-ing) e infinitivos en este tipo de notas. El análisis del corpus permite constatar que ambas formas no finitas se hacen anteceder de

verbos auxiliares para formar perífrasis verbales. En complemento preposicional, ambas formas se asocian a sintagmas nominales y adjetivales. A nivel supraoracional, el gerundio-participio juega un rol más textual en las notas periodísticas deportivas del corpus que el infinitivo.

Esperamos que con estos trabajos de investigación, los lectores de este número de MALE puedan identificar claramente las relaciones que se establecen entre los diferentes campos del saber que conforman el dominio de la LA y por supuesto que se animen a presentar los resultados de sus trabajos para una futura publicación; seguramente allí también encontraremos trabajos en los que la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad sean protagonistas.

Javier Hernando Reyes Rincón  
Editor Invitado<sup>1</sup>

## REFERENCIAS

- Abdalgane Mohammed, M. A. (2020). An overview of the history and development of Applied Linguistics. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 5(1), 9-14. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v5i1.339>
- Davies, A. (2007). *Introduction to Applied Linguistics: From practice to theory*. Edinburgh University Press.
- Luque Agulló, G. (2004-2005). El dominio de la lingüística aplicada. *Revista Española de Lingüística Aplicada RESLA*, 17-18, 157-173.

---

<sup>1</sup> Profesor.  
Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.  
[reyes.javier@javeriana.edu.co](mailto:reyes.javier@javeriana.edu.co) - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2636-3067>

# Funciones sintáctico-textuales del infinitivo y el gerundio-participio en notas periodísticas deportivas en inglés\*

*Syntactic-Textual Functions of the Infinitive and Gerund-Participle in Sports Newspaper Articles in English*

Sara Quintero-Ramírez<sup>a</sup>

*Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México*

\* Artículo de investigación científica y tecnológica

Recibido: 8 de septiembre del 2019 Aprobado: 9 de julio del 2021

<sup>a</sup> Ph.D. en Estudios Literarios y Lingüísticos.

Profesora-investigadora.

qrsara@outlook.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5603-044X>

**Cómo citar:** Quintero-Ramírez, S. (2020). Funciones sintáctico-textuales del infinitivo y el gerundio-participio en notas periodísticas deportivas en inglés. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 14(2), 12-54. <https://doi.org/10.15446/male.v14n2.83025>  
Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0.

## RESUMEN

Esta investigación busca identificar las funciones sintácticas y textuales que desempeñan los gerundio-participios (-ing) e infinitivos en notas periodísticas en idioma inglés. La metodología adaptada consistió en analizar un corpus de veinticinco notas deportivas, para lo cual construimos un modelo de análisis mediante el que examinamos las funciones principales de ambas formas no finitas, tanto a nivel oracional como supraoracional. Con base en este modelo, clasificamos gerundio-participios e infinitivos del corpus con la finalidad de establecer un parangón respecto de su asiduidad y sus respectivas funciones en este género discursivo. Entre nuestros hallazgos, constatamos que ambas formas no finitas se hacen anteceder de verbos auxiliares para formar perífrasis verbales. En complemento preposicional, ambas formas se asocian a sintagmas nominales y adjetivales. A nivel supraoracional, el gerundio-participio juega un rol más textual en las notas periodísticas deportivas del corpus que el infinitivo. Con esta investigación, pretendemos contribuir a los estudios del discurso deportivo, en particular aquellos enfocados en las formas no finitas.

**Palabras clave:** *formas no finitas, funciones sintácticas, funciones textuales, gerundio-participios, infinitivos.*

## ABSTRACT

In this article we identify the syntactic and textual functions that gerund-participles and infinitives (*-ing*) exhibit in English. The methodology in this research is based on a corpus of twenty-five sports newspaper articles. To carry out the study we set a model of analysis in which we examine the main functions of both non-finite forms at a sentential and a suprasentential level. Based on this model we classify gerund-participles and infinitives in the corpus with the purpose of establishing a contrast regarding their assiduity and their respective functions in this particular textual genre. Among our main findings we observe that both non-finite forms are preceded by auxiliary verbs to constitute verbal periphrases. In a prepositional complement role both forms are associated to noun and adjective phrases. At a suprasentential level, the gerund-participle plays a more textual role in the sports articles than the infinitive. With this research, we contribute to studies of the sports discourse, in particular to those focused on non-finite forms.

**Keywords:** *gerund-participles, infinitives, non-finite forms, syntactic functions, textual functions.*

**EL PERIODISMO ACTUAL BUSCA TRANSMITIR**, casi de manera inmediata, los sucesos que tienen lugar en diferentes escenarios del mundo político, social, económico, deportivo, etc. Asimismo, las principales tareas que realiza el periodista consisten en hacer frente a numerosas noticias que acontecen en dichos múltiples ámbitos, adaptar la información obtenida de distintas fuentes, y entonces volver accesible la información para los lectores en el marco de sus textos periodísticos (Hernando Cuadrado, 2002, p. 262).

Por un lado, el discurso periodístico ha sido objeto de estudio de un considerable número de investigaciones (cfr. Casado Velarde, 2008; Fonte Zarabozo, 2002, 2008; Gutiérrez Vidrio, 2010; entre otros). Por otro lado, las formas no finitas del verbo han sido ampliamente estudiadas en investigaciones previas (cfr. Hernanz Carbó, 1999; Nikolaeva, 2010; Sasse, 2001; entre otros).

En este artículo, nos centramos exclusivamente en la prensa deportiva, ya que este tipo de prensa se distingue por explotar un lenguaje particular (Arroyo Almaraz & García García, 2012, p. 318), el cual resulta más libre y osado que otros discursos periodísticos (Hernández Alonso, 2012, p. 105). Si bien anteriormente las formas no finitas del verbo se han analizado desde diversas perspectivas, consideramos que la originalidad de esta investigación reside en que se examina un género discursivo que no ha sido suficientemente estudiado con anterioridad.

De tal manera, el objetivo de nuestro estudio consiste en identificar las funciones sintácticas y textuales de infinitivos y gerundio-participios en inglés, en el marco de un corpus constituido por veinticinco notas periodísticas deportivas tomadas de distintos diarios de diferentes países anglófonos. Este estudio nos permitirá determinar cómo contribuyen las formas no finitas en la construcción de un género discursivo particular.

Teniendo como punto de partida el objetivo antes aludido, el artículo muestra, en un primer apartado, los fundamentos teóricos de este estudio, y permite elucidar los rasgos más característicos de gerundios e infinitivos en inglés. En una segunda instancia, se da lugar al apartado metodológico, en el que se describe el corpus que conformamos para la investigación y se explica el procedimiento que seguimos para examinarlo. En tercera instancia, se exponen y analizan los resultados del estudio, comparando tanto las frecuencias como las funciones de ambas formas no finitas. Por último, se presentan las conclusiones a las que nos permiten llegar los resultados expuestos en el análisis.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS

### Infinitivos y gerundio-participios como formas no finitas

De acuerdo con Raible (2001, p. 601), la distancia que existe entre el verbo y el nombre debe concebirse como un *continuum* que en los polos tiene los conceptos de finitud y no finitud. Tanto el infinitivo como el gerundio-participio se ubican en un trayecto intermedio entre dicho *continuum* que a la vez denota su situación intermedia entre la verbalidad y la nominalidad (Sasse, 2001).

Mientras una forma verbal va perdiendo sus rasgos de verbalidad (o finitud), se vuelve más nominal, es decir menos finita (o más no finita).

According to this view, the intermediate categories such as the various types of participles in ENGLISH and other European languages not only differ in their increase in nominality [...], but also gradually lose their verbal characteristics as one moves along toward the right-hand end of the continuum [...] (Sasse, 2001, p. 500)



Por consiguiente, estas dos formas no finitas son consideradas categorías híbridas, ya que combinan al menos dos características sintácticas (Sasse, 2001, p. 495), aquellas del verbo junto con aquellas del nombre, del adjetivo o del adverbio (Nikolaeva, 2010). Es por esta combinación de rasgos que dichas formas no pueden considerarse en una sola categoría léxica, pues suelen desempeñar una variedad de funciones sintácticas que no son típicas de los verbos finitos.

### Características de los gerundio-participios

Las gramáticas clásicas tienden a distinguir dos formas *-ing*: el gerundio y el participio<sup>1</sup> (cfr. Delahunty y Garvey, 2010). Por un lado, el participio tiene la función principal de formar los tiempos continuos cuando se aúna al verbo auxiliar *be*. Por otro lado, el gerundio desempeña primordialmente funciones nominales en el marco de la oración.

Traditionally, Ving is called the present participle. When this form occurs with a form of the auxiliary *be*, it is part of the *progressive aspect*, which typically denotes an activity in progress, as in *Harris is baking*. As a marker of the progressive, {*-ing*} is usually regarded as an inflection. However, Ving also occurs in structures traditionally known as gerunds, e.g., *Parting is such sweet sorrow*. (Delahunty & Garvey, 2010, p. 165)

1 Ciertamente, la diferencia entre las formas con el sufijo *-ing* puede ir más allá del gerundio y el participio, ya que como señala Lapegna (2012, p. 68), dicho sufijo tiene la capacidad de generar un gran número de categorías tales como sustantivos (*monitoring*), verbos (*preventing*), adjetivos (*disgusting*) y preposiciones (*concerning*). No obstante, en el presente artículo nos enfocamos únicamente en las funciones que puede desplegar esta forma no finita en su rol gerundial y participial: a) There is no point in *breaking the seal* (gerundio) y b) They are *entertaining the prime minister* (participio).

No obstante, desde una perspectiva más funcionalista, tanto Deschamps (1988, p. 179) como Huddleston y Pullum (2002, p. 80) proponen el tratamiento de ambas formas en un solo concepto. Nosotros adoptamos el concepto propuesto por Huddleston y Pullum (2002) que es retomado por Duffley (2006): «gerundio-participios», ya que en términos de Langacker (1999, p. 10) ambas formas son expresiones relacionales atemporales, porque el proceso que designan, en lugar de evolucionar en el eje temporal y ser escudriñado secuencialmente a lo largo de dicho eje, resulta un proceso más bien atemporal en virtud de ser presentado de manera resumida.

Asimismo, si consideramos el concepto de gerundio-participio, advertimos que hay un considerable número de instancias en las que este y el infinitivo pueden concurrir (Duffley, 2006, p. 2). En efecto, Quirk et al. (1985) señalan que, en el caso de las estructuras posverbiales, ambas formas no finitas pueden utilizarse; sin embargo, el infinitivo despliega un significado de potencialidad de la acción, mientras que el gerundio-participio ofrece un significado de realización de la acción misma (Quirk et al., 1985, p. 1191).

El hecho de que infinitivos y gerundio-participios puedan utilizarse en contextos similares o incluso idénticos resulta ideal para el objetivo que pretendemos alcanzar en el presente estudio, pues nos permite llevar a cabo un contraste más exhaustivo entre estas dos formas no finitas.

### Características de los infinitivos

Desde una perspectiva morfológica, el infinitivo conserva las categorías de aspecto y voz por parte del verbo; mientras que

pierde aquellas categorías de modo, tiempo<sup>2</sup> y persona (Rémi-Giraud, 1988, p. 28) que adquiere en el marco de la comunicación a través del cotexto y el contexto en los que se utiliza.

De acuerdo con Rémi-Giraud (1988, p. 19), a nivel aspectual, el infinitivo inglés posee cuatro formas, una primera no progresiva presente: *to make*, una segunda progresiva presente: *to be making*, una tercera no progresiva perfecta: *to have made* y una cuarta progresiva perfecta: *to have been making*. En la Tabla 1, se observan las cuatro formas aspectuales del infinitivo en inglés.

**TABLA 1.** Cuatro formas aspectuales del infinitivo inglés.

	No progresivo	Progresivo
Presente	<i>To make</i>	<i>To be making</i>
Perfecto	<i>To have made</i>	<i>To have been making</i>

**Fuente:** Rémi-Giraud, 1988, p. 19.

En lo que se refiere a la voz, Rémi-Giraud (1988, p. 27) advierte que el inglés, como muchas lenguas que tienen infinitivos, distingue dos formas infinitivas, a saber: infinitivos activos [*do*] e infinitivos pasivos [*be done*].

Por último, si bien el infinitivo carece de tiempo desde una perspectiva morfológica, puede desplegar algunas características que están relacionadas con el tiempo en la comunicación concreta, en especial en el caso de secuencias que expresan el orden en el que se produce una serie de acciones.

En efecto, la presencia de infinitivos con aspecto perfecto o imperfectivo en un género discursivo específico lleva a los

2 No obstante, Rémi-Giraud (1988, p. 17) advierte que el infinitivo inglés sí posee tiempo relativo, esto es un significado gramatical que expresa la posición en el tiempo que ocupa la acción o estado del infinitivo en relación con otra acción o estado presentes en el marco del enunciado.

receptores de dicho texto a identificar si el proceso denotado por el infinitivo se produce antes, después o al mismo tiempo que otros procesos expresados por otras formas verbales que se presentan en el contexto anterior o posterior respecto del infinitivo (Quintero Ramírez, 2015, p. 183).

### Funciones sintácticas y textuales de infinitivos y gerundio-participios

En lengua inglesa, tanto infinitivos como gerundio-participios pueden regir argumentos y adjuntos para constituir sintagmas infinitivos y gerundio-participiales respectivamente. Dichos sintagmas pueden jugar diferentes roles en el marco de la oración (cfr. Hudson, 2003, p. 421; Quintero Ramírez, 2015, p. 183).

Por un lado, de acuerdo con Schwartz y Causarano (2007, p. 5), la forma *-ing* en su rol de gerundio puede desempeñar tres funciones esenciales a nivel de la oración: a) como sujeto del verbo (1), b) como argumento o adjunto del verbo (2) y c) como complemento preposicional (3); mientras que el participio actúa más como un modificador del sustantivo (4) (Delahunty & Garvey, 2010, p. 432).

1. *Moving around* helped him stay upright.
2. I regret *telling him about it*.
3. I talked it over with José before *making up my mind* (Duffley, 2006, pp. 15-16).
4. The book *lying on the table* is free to whoever wants it (Delahunty & Garvey, 2010, p. 432).

Por otro lado, para Rémi-Giraud (1988, p. 44), Delahunty y Garvey (2010, pp. 431-432) y Quintero Ramírez (2015, p. 185), los infinitivos en inglés pueden desempeñar las siguientes funciones nominales a nivel oracional: a) como sujetos (5), b) como

argumentos y adjuntos del verbo (6) y c) como complementos preposicionales (7).

5. To *act virtuously* is to act from inclination formed by the cultivation of the virtues.
6. Improvements in model specification have permitted analysts *to estimate the unique impact of variables*.
7. Flight could be justified, and was the preferred choice for most of those, the rich and powerful, with the ability *to leave* (Quintero Ramírez, 2015, pp. 186-189).

Según Mayerthaler et al. (1995, p. 76), el grado de prominencia del infinitivo en inglés es menor que aquel de algunas lenguas romances tales como el portugués, el español, el francés y el italiano. Y es que infinitivo y gerundio-participio compiten en muchas funciones sintácticas en inglés. En efecto, en funciones de sujeto, el gerundio-participio en inglés es preferido sobre el infinitivo (Gawelko, 2005, p. 141).

Por un lado, los gerundio-participios, en su rol participial, son capaces de ser precedidos del verbo auxiliar *be* para formar los tiempos progresivos (8). Por otro lado, los infinitivos pueden ser precedidos de una variedad de verbos auxiliares, tales como *will, would, can, could, must, might, shall, should*, entre otros, a fin de conformar construcciones perifrásticas (9).

8. The students *are working on their term papers* (Delahunty & Garvey, 2010, p. 213).
9. The very act of using the concept brings it alive. *We could not research processes of inclusion/exclusion* without being a part of their construction. (Quintero Ramírez, 2015, p. 187).

Asimismo, en otras funciones de complemento verbal, la presencia del gerundio-participio o el infinitivo depende en gran medida del verbo o sintagma verbal que rige la forma no

finita (Schwartz & Causarano, 2007, p. 46). De tal manera que una oración en la que el verbo rector es *want*, exigirá infinitivo, como en (10); mientras que, si el verbo es *keep*, la oración exigirá la presencia de gerundio-participio (11).

10. I want *to go* to the movies.

11. She keeps *working* hard.

No obstante, hay verbos que aceptan una u otra forma no finita como complemento. De acuerdo con Quirk et al. (1985), la elección de una u otra forma no finita depende en gran medida del significado que se le quiera dar al enunciado completo. En una oración como *I remember doing it*, el significado que despliega es el reconocimiento de una acción; mientras que en una oración como *I remember to do it* el significado es de potencialidad o hipótesis. Parte del objetivo de nuestro estudio es identificar cuáles son dichos verbos rectores.

Desde una perspectiva supraoracional, tanto gerundio-participios como infinitivos pueden emplearse con la función textual de unir cláusulas a fin de formar unidades más elaboradas en el marco de la comunicación (Raible, 2001, p. 596). En la operación de junción, existen técnicas de agregación —como la mera yuxtaposición de cláusulas (12)—, hasta técnicas que implican una mayor integración de dos cláusulas en una unidad (13). Las técnicas que requieren el uso de gerundio-participios e infinitivos tienden a ser técnicas más integrativas que contribuyen a una comunicación más elaborada (14).

12. Joan is ill. She remains at home.

13. On account of her illness, Joan remained at home.

14. *Being ill*, Joan remains at home (Raible, 2001, p. 596).

Como construcciones independientes, tanto gerundio-participios como infinitivos pueden figurar solos en una

construcción sin depender de verbos finitos. De acuerdo con Rémi-Giraud (1988, p. 50), el infinitivo en inglés puede constituir una proposición independiente exclamativa, interrogativa y yusiva.

En construcciones exclamativas, como aquella de (15), el infinitivo se emplea para expresar indignación o al menos mostrar rechazo respecto de una aseveración o sugerencia absurda hecha por otro interlocutor. La construcción interrogativa, como en (16), sirve para presentar el cuestionamiento de manera general sin especificar en el texto a quién va dirigido. Por último, el infinitivo yusivo se emplea para dar direcciones (instrucciones, órdenes o consejos) a cualquier posible receptor de la construcción en cuestión, tal como sucede en (17).

15. *Fire upon their own people!*

16. *Why not forgive him?*

17. *Mix the vegetables well together.* (Rémi-Giraud, 1988, p. 50).

Como construcciones independientes, Wróblewska (2018, p. 9) señala que los gerundio-participios se emplean en títulos e intertítulos de textos científicos. Nosotros extendemos esta función a una gran variedad de géneros discursivos, desde artículos científicos hasta películas, canciones y textos periodísticos.

De acuerdo con González Pueyo y Redrado Lacarta (2003), este tipo de uso independiente del gerundio-participio en inglés es muy común en la titulación de artículos científicos (18), porque, por un lado, esta forma no finita denota la actividad del verbo en cuestión, ya que dicha forma puede regir complementos y adjuntos; por otro lado, expresa una parte estática que hace del gerundio-participio un concepto abstracto, sin recurrir a un sintagma nominal.

Even though gerunds and participles are non-personal verbal forms, they still maintain the dynamic character of their verbal counterparts as in their capacity to receive objects and

adverb modifications. In the decoding process, receivers can easily imagine the action as linked to some sort of personal agency, which escapes the grammatical possibilities of a purely nominal counterpart. (González Pueyo & Redrado Lacarta, 2003, p. 78)

**18. *Painting* Clearer Seismic Portraits of the Foothills**  
(González Pueyo & Redrado Lacarta, 2003, p. 78)

Por último, cláusulas de gerundio-participio y de infinitivo pueden utilizarse como *comment clauses*, tanto en el discurso hablado como en el escrito (Biber et al., 1999, p. 197; Quirk et al., 1985, pp. 1112-113). En efecto, cláusulas como *to be honest or generally speaking* son estructuras cortas que pertenecen a un segundo orden del discurso que se utilizan con recurrencia para comentar el discurso del primer orden. No obstante, cabe advertir que este tipo de cláusulas son más recurrentes en la oralidad. (Biber et al. 1999, p. 197; Quirk et al. 1985, p. 1113)

## METODOLOGÍA

### Formación del corpus de notas periodísticas

A fin de llevar a cabo nuestro estudio sobre las funciones sintácticas y textuales más destacadas de gerundio-participios e infinitivos en textos pertenecientes a la prensa deportiva, hemos conformado un corpus de veinticinco notas periodísticas provenientes de diferentes diarios escritos en inglés.

Los textos fueron tomados de la sección deportiva de la versión digital de cinco diferentes diarios nacionales de distintos países anglófonos, a saber: *Toronto Sun* de Canadá, *New York Post* de Estados Unidos, *New Zealand Herald* de Nueva Zelanda, *Hindustan Times* de India y *The Guardian* de Reino Unido.



Consideramos cinco notas periodísticas por cada diario para recopilar un total de veinticinco textos. Dichas notas fueron publicadas del 19 de julio al 1 de agosto del 2019.

El corpus completo está conformado por 13 699 palabras en total. No obstante, es importante advertir que hay artículos más extensos que otros. En efecto, las notas periodísticas de *Toronto Sun* constan de un total de 4224 palabras, seguidas por aquellas del diario británico *The Guardian* con un total de 2908 palabras y las del diario estadounidense *New York Post* con 2720 palabras. Por último, *Hindustan Times* y *New Zealand Herald* cuentan con apenas 2018 y 1829 palabras respectivamente.

### Procedimiento de análisis

El procedimiento que seguimos para examinar el corpus de nuestro estudio fue el siguiente: en primer lugar, nos dimos a la tarea de distinguir los infinitivos y gerundio-participios utilizados por los periodistas deportivos. Dado que el número de palabras es considerablemente diferente en cada uno de los periódicos analizados, se presentan tanto las frecuencias absolutas como las frecuencias normalizadas por diez mil palabras respecto de los infinitivos y gerundio-participios empleados en cada diario, como sugieren Biber et al. (1998) en el caso de corpus con tamaños desiguales. Lo anterior a fin de tener una perspectiva más clara de cuáles son los diarios que recurren más a estas formas no finitas.

Una vez identificadas ambas formas no finitas, nos propusimos clasificarlas de acuerdo con las explicaciones de los autores que hemos considerado en los fundamentos teóricos. En primera instancia, nos basamos en las elucidaciones de Mayerthaler et al., (1995), Duffley (2006), Schwartz y Causarano (2007), así como Delahunty y Garvey (2010) para distinguir las funciones de gerundio-participios e infinitivos a nivel de la oración. En segunda instancia, consideramos la propuesta de Raible (2001)

a fin de identificar la función de junción de ambas formas no finitas a nivel supraoracional. Por último, tomamos en cuenta los planteamientos de González Pueyo y Redrado Lacarta (2003), por un lado, para advertir la presencia de gerundio-participios independientes y aquellos planteamientos de Rémi-Giraud (1988) para distinguir los infinitivos en construcciones independientes.

Con base en los autores antes señalados, así como en las observaciones detalladas de nuestro corpus, el modelo de análisis que concebimos se resume de la siguiente manera:

- I. A nivel oracional
  - a. Precedido de auxiliar (perífrasis verbal)
  - b. Como complemento verbal
  - c. Como complemento preposicional
  - d. Como modificador del sustantivo
- II. A nivel supraoracional
  - a. En junción de cláusulas
  - b. Como construcciones independientes

A nivel oracional, primeramente, tenemos en cuenta las formas no finitas que se hacen acompañar de verbo auxiliar para formar perífrasis verbales. Enseguida, agrupamos sintagmas de infinitivo o de gerundio-participio que se comportan como sujetos, argumentos o adjuntos del verbo, así como predicados evaluativos (cfr. Mayerthaler et al., 1995). En un tercer rubro, consideramos las formas infinitivas y gerundio-participiales que se asocian a un sintagma nominal, adjetival o de otro tipo mediante un nexo prepositivo. Por último, proponemos la instancia de modificador del sustantivo, porque el gerundio-participio cumple con dicha función de acuerdo con estudiosos del tema (cfr. Delahunty & Garvey, 2010, p. 432).

A nivel supraoracional, tomamos en cuenta las cláusulas de infinitivo y de gerundio-participios que tienen una función textual de unir cláusulas a fin de constituir unidades más extensas en el marco de la comunicación. Asimismo, consideramos las construcciones de estas dos formas no finitas que no llevan ningún elemento rector para conformarse como unidades independientes.

Después de clasificar las funciones tanto sintácticas como textuales de las dos formas no finitas que nos ocupan en esta investigación, procedimos a contrastar las frecuencias de una y otra. Asimismo, contrastamos las funciones explotadas por los periodistas deportivos del corpus y las confrontamos con las explicaciones de los teóricos considerados en el estudio.

Estimamos que el hecho de elucidar las funciones sintácticas y textuales de las dos formas no finitas en este género textual nos permite tener un mejor entendimiento de cómo está constituido el discurso deportivo. En efecto, la comparación de uso y funciones que despliegan ambas formas no finitas nos lleva a observar no solamente su uso como partes de la oración o del párrafo, sino que también nos permite observar cómo dichas formas contribuyen a la concepción de la nota periodística deportiva como unidad. Esto nos lleva a comprender mejor las dinámicas, los espacios sociales y las situaciones comunicativas que se producen en el proceso de construcción de este género discursivo (Adam, 1997, p. 667).

## ANÁLISIS Y RESULTADOS

En las notas periodísticas deportivas registramos un total de 436 infinitivos y 274 gerundio-participios. En todos los diarios, advertimos que los periodistas deportivos recurren a un mayor número de infinitivos que de gerundio-participios. La distribución de las dos formas no-finitas que ocupan nuestra atención no es homogénea en las notas periodísticas de nuestro corpus.

En efecto, en frecuencias absolutas, *Toronto Sun* es el diario en el que se emplean más infinitivos y gerundio-participios con un total de 129 de los primeros y 88 de los segundos. Asumimos que esto se debe en gran medida a que las notas del diario canadiense son las más extensas, como mencionamos en el apartado metodológico. En segunda instancia, los periodistas deportivos de *The Guardian* recurren a 124 infinitivos y a 63 gerundio-participios. En tercer lugar, las notas periodísticas del *New York Post* presentan un total de 82 infinitivos y 55 gerundio-participios. Enseguida, en el *New Zealand Herald* se identifican 53 infinitivos y 46 gerundio-participios. Finalmente, *Hindustan Times* es el diario que menos infinitivos y gerundio-participios emplea, pues identificamos 48 de los primeros y solamente 22 de los segundos.

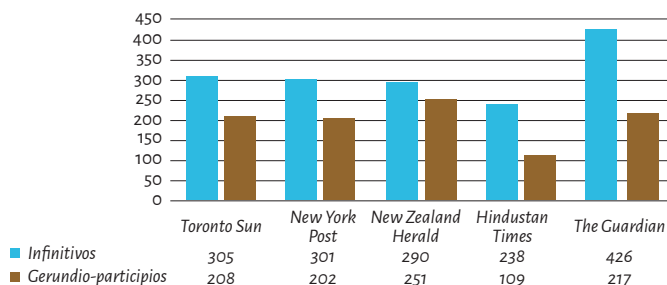
Dado que el número de palabras en cada periódico es muy diferente, las frecuencias absolutas no constituyen información suficiente para determinar si el fenómeno en cuestión aparece en mayor o menor medida en un diario u otro. Por lo anterior, presentamos las frecuencias normalizadas por diez mil palabras. Para ello, hemos seguido las indicaciones de Biber et al. (1998), esto es hemos dividido la frecuencia absoluta del fenómeno lingüístico cuantificado, es decir el número total de infinitivos y gerundio-participios registrados en cada diario, entre el número total de palabras en cada periódico y dicho resultado se ha multiplicado por diez mil.

Una vez los datos normalizados por diez mil palabras, observamos que dichas frecuencias varían respecto de las frecuencias absolutas. En efecto, en el caso de los infinitivos, el diario británico *The Guardian* es el que los produce en mayor número con un total de 426. En segunda instancia, se observa que en el *Toronto Sun*, hay un total de 305 frecuencias. En tercer lugar, observamos 301 en el *New York Post*. Por último, los diarios

*New Zealand Herald* y *Hindustan Times* son los que menos se sirven de estas formas no finitas, pues presentan las frecuencias normalizadas más bajas, a saber: 290 y 238 respectivamente.

En el caso de los gerundio-participios, son los periodistas del *New Zealand Herald* los que utilizan mayormente esta forma, ya que registramos 251 frecuencias. En segundo lugar, en *The Guardian* encontramos 217 frecuencias respecto de esta forma no finita. En tercer lugar, en el diario canadiense *Toronto Sun* observamos 208 frecuencias. En cuarta instancia, en el diario *New York Post* advertimos 202 frecuencias. Por último, en el *Hindustan Times* apenas distinguimos 109 frecuencias. Esta información se observa en la Figura 1.

*Figura 1. Frecuencias normalizadas de infinitivos y gerundio-participios en los diarios del corpus.*



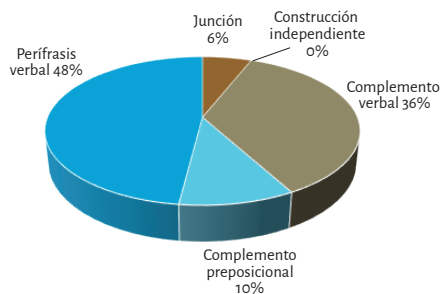
*Fuente:* elaboración propia.

## Funciones sintáctico-textuales de infinitivos

En lo que concierne a los infinitivos, observamos que a nivel oracional dichas formas son más recurrentes que aquellas que se explotan a nivel textual. Primeramente, los infinitivos en perífrasis verbales resultan los más abundantes del corpus con un total de

211/436 (48 %), seguidos por los infinitivos en complementos verbales con 156/436 (36 %). Posteriormente, encontramos los infinitivos como complementos preposicionales con un total de 42/436 (10 %). Por último, a nivel supraoracional, identificamos 25/436 (6 %) infinitivos con fines de unir cláusulas y únicamente 2/436 (0 %) infinitivos en construcciones independientes. En la Figura 2 se advierte la distribución de las cinco funciones de los infinitivos que hemos identificado en el corpus.

*Figura 2. Distribución de las funciones de los infinitivos en el corpus.*



*Fuente:* elaboración propia.

### Precedidos de verbo auxiliar

Como hemos mencionado, los infinitivos en perífrasis verbales son los más abundantes del corpus. Los auxiliares más recurrentes son *will*, *would*, *do/does*, *can*, *did* *could* y *be going*. Tanto el auxiliar *will* (19) como *be going* (20) se emplean con fines de expresar futuro.

19. *There will be no guarantees for Gauthier on the Leafs' fourth line once camp starts, not with Jason Spezza under contract and a slew of depth forwards signed by the Leafs this off-season.* [Koshan, 2019]

20. Gauthier agreed with the idea that *it's going to be a challenge in camp*. [Koshan, 2019]

Por un lado, Gotti (2003, pp. 290-291) advierte que *will*, además de expresar futuro, tiende a expresar modalidad. Por otro lado, Bardovi-Harling (2003, p. 30), advierte que en la construcción perifrástica *be going + to + infinitive*, el verbo de movimiento ha perdido su significado de desplazamiento espacial y ha adquirido uno de desplazamiento temporal, por lo que también hay un significado de intencionalidad.

Otro verbo auxiliar muy común en el corpus es *do/does*. Si bien dicho auxiliar lo encontramos más comúnmente en polaridad negativa, también lo registramos en enunciados interrogativos y en aseveraciones, como la aseveración del ejemplo (21), donde el auxiliar *do* es utilizado dos veces con la finalidad de hacer hincapié en la acción denotada por los respectivos verbos principales: *have* y *need* correspondientemente.

21. So. *We do have issues and they do need sorting*—and that's exactly what the next 50-odd days and twin Bledisloe tests are for. [*New Zealand Herald*, 2019b]

Asimismo, el auxiliar *would* se registra recurrentemente en nuestros materiales. La perífrasis resultante es muy común en oraciones condicionales hipotéticas, como aquella del ejemplo (22), donde la cláusula principal es introducida por la conjunción *if*. Tanto el auxiliar en cuestión como la conjunción refuerzan la idea de hipótesis y condición.

22. In his pre-departure press conference, India skipper Kohli had said *the team would be very happy* if Ravi Shastri continues as the head coach. [IndoAsian News Service, 2019]

El auxiliar *can*, según Ruppenhofer y Rehbein (2012, p. 1538), puede expresar al menos tres significados: a) habilidad o capacidad de llevar a cabo una acción (en un uso dinámico), b) posibilidad o imposibilidad con base en la evidencia del autor del texto (en un uso epistémico) y c) permiso (en un uso deóntico). En el fragmento de (23), la construcción perifrástica en cuestión despliega un significado de habilidad o capacidad.

23. Collaros is the stud quarterback the Argos can desperately use, a gunslinger who *can move the pocket and inspire his teammates*. [Zicarelli, 2019]

### Como complementos verbales

Los infinitivos que tienen una función de complementos de verbos diversos y predicados evaluativos son los segundos más productivos en nuestro corpus. La mayoría de los verbos que registramos en esta función rigen un solo argumento, esto es el sintagma de infinitivo, tal es el caso de *want* (24) y *try* (25). Dos rasgos sintácticos importantes de estas construcciones son los siguientes: a) el sujeto del infinitivo coincide con aquel del verbo principal y b) los sintagmas de infinitivo que fungen como complementos de estos verbos se encuentran precedidos de la partícula *to*.<sup>3</sup>

24. He *didn't want to just pitch*. He *wanted to be front-of-the-rotation*. He *wanted to walk out to the mound and see fear in batters' eyes*. [Simmons, 2019]
25. I *almost tried to downplay the majors this year, tried to treat them like every other event* and I've realized they're not, they're not like any other event [...] [McCarthy, 2019]

3 Con la excepción del infinitivo *see* que constituye la segunda cláusula de infinitivo en la construcción coordinada por la conjunción *and*.



Asimismo, registramos verbos como *see* (26) y *let* (27) que presentan la siguiente configuración: *verbo + sintagma nominal + infinitivo*. A diferencia de los infinitivos que son complementos de *want* y *try*, estos no son precedidos de la partícula *to*. Asimismo, el sujeto de estos infinitivos no coincide con aquel del verbo principal, sino que su sujeto es justamente el sintagma nominal que se encuentra pospuesto al verbo.

- 26. The golfer will not *let the prospect of a major win at home consume her as the Open returns to Woburn*. [Murray, 2019]
- 27. Neesham's latest act involved a small but interesting conversation with a twitter user who *invited him to Pakistan to have Biryani*. [Hindustan Times Correspondent, 2019a]

Finalmente, con base en la propuesta de Haspelmath (1989, pp. 298-299), también como complementos de verbo, consideramos los sintagmas de infinitivo que son complementos de predicados evaluativos, como el ejemplo (28). Este tipo de construcciones despliega la siguiente configuración: *it + be + evaluative adjective + to + infinitive*.

- 28. «Taking it day by day, *it's hard to predict how I will feel three months from now*, because I am only three months out,» Hyman said. [Koshan, 2019]

### Como complementos preposicionales

A nivel de la oración, también encontramos que los sintagmas de infinitivo pueden ser complementos preposicionales. En el corpus identificamos que los sintagmas a los que se asocia el infinitivo a través de la partícula *to* son sintagmas nominales en su mayoría, como es el caso de (29), y con menor frecuencia sintagmas adjetivales, como se observa en (30).

- 29. Hull said Hall's success «made me work harder» but denied any element of professional jealousy. The pair are

friends. Hull is open about *a desire to win a major* but the concept will not consume her. [Murray, 2019]

30. This time though with just 50 odd days before it all kicks off in Japan I'm attempting to ignore my affliction, *determined to try and solve our problems for once* rather than sulk about them. [*New Zealand Herald*, 2019b]

### En junción de cláusulas

A nivel supraoracional, registramos un número un tanto reducido de infinitivos, especialmente si se les compara con aquellos que contabilizamos a nivel oracional. De la variedad de significados que Raible (2001) advierte, en nuestros materiales solamente identificamos dos, a saber: finalidad y consecuencia. Asimismo, solamente encontramos dos partículas que fungen como nexos entre la cláusula principal y aquella de infinitivo: *to* e *in order to*.

En el fragmento de (31), advertimos dos cláusulas de infinitivo con valor de finalidad, ambas ocupan una posición preverbal y ambas presentan el nexo *to*. El ejemplo que se advierte en (32) también tiene un significado de finalidad, este infinitivo se encuentra precedido por el nexo *in order to* y la cláusula de infinitivo se ubica después de la cláusula principal. Finalmente, en (33), encontramos una cláusula de infinitivo que denota la consecuencia que ocasiona el verbo de la cláusula principal.

31. *To be sure*, Hyman didn't participate in his own event, which raises money for several children's charities, including the SickKids Hospital Foundation, Right to Play Canada and uja Federation of Toronto. There *to support Hyman and the various causes* were Leafs teammates Frederik Andersen, Kasper Kapanen and Frederik Gauthier and ex-Leafs Darcy Tucker and Shayne Corson. [Koshan, 2019]

32. Brown is in Treviso at a training camp. The city was picked *in order to best mimic the conditions that await the players in Japan*. They have had to endure sweltering levels of humidity in north-eastern Italy –up to 90 %– which has been «incredibly tough». [Richardson, 2019]
33. Star Indian shuttler Saina Nehwal returned to the court in style, registering a straight-game win over local hope Phittayaporn Chaiwan, *to sail into the women's singles second round of the Thailand Open* here on Wednesday. [Press Trust India, 2019]

### Construcciones independientes

Los periodistas deportivos del corpus aquí considerado no utilizan construcciones infinitivas independientes. En efecto, las únicas dos construcciones identificadas no pertenecen al discurso del periodista, sino al de una personalidad deportiva cuyo discurso es retomado en la nota. Ambas construcciones independientes tienen un valor yusivo. Esto se observa en (34), donde el periodista presenta el discurso de un jugador de rugby a través de la cita directa, en el que a la vez este último retoma el discurso de su entrenador de equipo.

34. «You want to be named in all the squads Eddie announces,” says the 33-year-old [...] You have that doubt at the back of your mind, but Eddie said: ‘*Just be ready*,’ so I went straight back to Quins and was welcomed with a fitness test [...]. [Richardson, 2019]

A manera de resumen, en la Figura 3, observamos la distribución de las diferentes funciones tanto oracionales como supraoracionales que despliegan los infinitivos identificados en el corpus de nuestro estudio. Tal como hemos hecho con la Figura 1, aquí presentamos las frecuencias normalizadas de los

resultados. Como el corpus es modesto, la normalización se ha hecho por diez mil palabras.

En dicha figura se observa que, en función de complemento verbal, el diario británico *The Guardian* es el que más recurre a los infinitivos, pues identificamos 134 frecuencias. En segunda instancia, tanto los periodistas del *Toronto Sun* como aquellos del *New York Post* se sirven de 125 infinitivos en esta función cada uno.

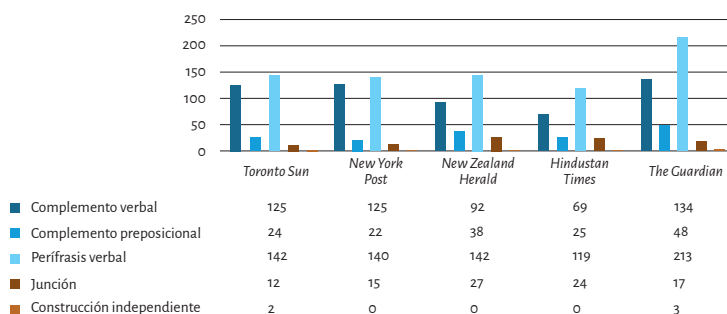
En lo que concierne a los infinitivos en complemento preposicional, advertimos que es el periódico *The Guardian* el que más los emplea en sus notas con 48 frecuencias. En segundo lugar, el diario neozelandés *New Zealand Herald* las utiliza en sus notas deportivas 38 veces.

Respecto de las perífrasis verbales, una vez más son los periodistas de *The Guardian* los que se sirven de ellas mayormente con 213 frecuencias. En segunda instancia, se encuentran los periodistas de *Toronto Sun* y aquellos de *New Zealand Herald* con 142 frecuencias cada diario.

En cuanto a los infinitivos utilizados con fines de junción de cláusulas, advertimos que los periodistas del diario neozelandés *New Zealand Herald* son quienes más los emplean con un total de 27 frecuencias, seguidos por los periodistas del diario indio *Hindustan Times* con 24 frecuencias.

Por último, en lo que respecta a las construcciones independientes, *The Guardian* recurre a ellas en tres ocasiones; mientras que *Toronto Sun* las emplea dos veces. En los otros tres diarios no registramos ninguna construcción de este tipo. La Figura 3 despliega en detalle las frecuencias normalizadas de las funciones desempeñadas por los infinitivos en los cinco diarios del corpus.

*Figura 3. Frecuencias normalizadas de las funciones de los infinitivos en los diarios del corpus.*

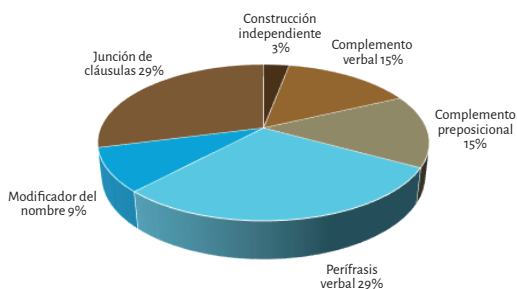


*Fuente:* elaboración propia.

### Funciones sintáctico-textuales de gerundio-participios

En lo que concierne a los gerundio-participios, aquellos utilizados como técnica de junción de cláusulas junto con aquellos precedidos del auxiliar *be* resultan los más prominentes en el corpus con un total de 80/274 (29 %) cada uno. Enseguida, se encuentran los gerundio-participios en complemento preposicional con un total de 42/274 (15 %) y en complemento verbal con una suma de 41/274 (15 %). Después, se registran 24/274 (9 %) gerundio-participios como modificadores de sustantivo en el corpus. Por último, estas formas no finitas son empleadas en construcciones independientes 7/274 (3 %) veces. Lo anterior se observa en la Figura 4.

**Figura 4.** Distribución de las funciones de gerundio-participios en el corpus.



*Fuente:* elaboración propia.

### Precedidos de verbo auxiliar

Como se mencionó anteriormente, los gerundio-participios en construcciones perífrásticas son los más productivos del corpus junto con aquellos que tienen una función de unir cláusulas. El único auxiliar del que se hacen preceder los gerundio-participios es *be* en una diversidad de tiempos y modos verbales, tales como presente (35), pretérito (36), futuro (37), presente perfecto (38), pretérito perfecto (39) e incluso en infinitivo (40).

35. Zach Hyman's recovery from knee surgery *is progressing*. [Koshan, 2019]
36. But those ownerships *were willing to tolerate mammoth payrolls*, which the Wilpons have not. [Sherman, 2019]
37. Andersen *will be pulling for Garret Sparks* with the Vegas Golden Knights. [Koshan, 2019]
38. To show just how draining these conditions have been for the squad, Brown *has been losing around 3kg every session*. [Richardson, 2019]
39. Root revealed he *had been making* the request for Stokes as his No 2 for some time and said [...] [Martin, 2019]

40. It involved self-help books, meditation, heart-to-hearts with trusted advisers, and it seemed *to be working*. Especially for Rory the man. [McCarthy, 2019]

### Como complementos del verbo

Los verbos que rigen gerundio-participios en el corpus presentan en su mayoría la forma no finita en cuestión justo después de dicho verbo, como sucede con *keep* (41), pero también encontramos verbos que rigen otro complemento, como *spend* (42) que es seguido primero del sintagma nominal *months* y posteriormente del sintagma de gerundio-participio *driving to Woburn*. Asimismo, encontramos gerundio-participios en función de sujeto, tal como se observa en (43).

41. «In English, there's a saying and it says once you hit rock bottom, the only way is up,» Lin said in a speech in Taiwan that received national attention here. «But rock bottom just seems to *keep getting more and more rock bottom for me*. So, free agency has been tough. Because I feel in some ways the NBA's kind of given up on me.» [Schwartz, 2019]
42. Three years ago Charley Hull's destiny appeared clear. She *spent months driving to Woburn*, past a giant poster of herself, for twice-weekly practice sessions as the Women's British Open hove into view. [Murray, 2019]
43. *Winning the offseason means* little on paper, but it's safe to say the Devils have done so. [Sears, 2019a]

### Como complementos preposicionales

En el rol de complemento preposicional, el gerundio-participio es precedido de una gran variedad de preposiciones tales como *with* (44), *of* (45), *in* (46), entre otras. En los tres fragmentos, se advierte cómo la preposición correspondiente se encarga de

unir el sintagma de gerundio-participio con el sintagma nominal que le antecede en el marco del enunciado.

44. The problem *with covering yourself with such mental armor* is that when it does fall apart, building it back up can be a long and difficult task. Just ask Tiger Woods. [McCarthy, 2019]
45. «It is still in the stage *of being adjusted*, but I feel it is headed in the right direction so it was encouraging,» Tanaka said. [King III, 2019]
46. The second half saw Sandeep Dhull continue his efforts *in keeping Naveen on the bench* as he got a great thigh hold on him in the 21st minute just as Haryana were inflicted an All Out. [*Hindustan Times* Correspondent, 2019b]

### Como modificadores del nombre

A diferencia del infinitivo, el gerundio-participio tiene la capacidad de modificar al nombre, tal como lo advierten Delahunty y Garvey (2010, p. 432). Esta función se observa en los fragmentos (47) y (48).

47. Lin likely isn't this desperate, but if he fails to find a new suitor in the NBA and prefers to stay in the country, *he seemingly has an offer waiting for him*. [Schwartz, 2019]
48. The captains Joe Root and Tim Paine hold *the urn containing the Ashes* on the eve of the first Test match at Edgbaston. [Martin, 2019]

### En junción de cláusulas

Con base en los resultados del corpus, advertimos que el gerundio-participio es explotado con cierta regularidad con fines textuales, más particularmente con el propósito de unir cláusulas para formar unidades más extensas en el marco de la comunicación (Raible, 2001, p. 596). En este rubro hemos



identificado una variedad de preposiciones que despliegan diversos significados, tal es el caso de *before* (temporalidad) (49), *despite* (concesión) (50) y *for* (causa) (51).

49. However, it was curtains for Sourabh Verma. He fought hard for 64 minutes against seventh seed Kanta Tsuneyama of Japan *before going down 21-23 21-19 5-21 in his opening match*. [Press Trust India, 2019]
50. Crowder had 388 yards *despite missing seven games with injury* — and caught 59.2 percent of his targets, the lowest mark of his career. [Sears, 2019b]
51. If anything shows how the sports world is being flipped on its head then it is the amount of money which American teenager Kyle Giersdorf scooped *for becoming the first Fortnite world champion*. [New Zealand Herald, 2019a]

### Construcciones independientes

Los periodistas deportivos de los textos en inglés recurren en siete ocasiones a gerundio-participios como construcciones independientes. Dichas construcciones se presentan, como lo advierte Wróblewska (2018, p. 9), en encabezados e intertítulos. En (52), esta construcción independiente aparece en un titular; mientras que en (53) aparece en un intertítulo o título secundario en polaridad interrogativa. Coincidimos con González Pueyo y Redrado Lacarta (2003, p. 78) respecto del dinamismo que despliegan estos títulos por la actividad que denotan estas construcciones independientes sin que el periodista recurra a una construcción finita.

52. *Understanding ‘Wilpon model’ and Mets’ trade deadline approach* [Sherman, 2019]
53. FEELING LUCKY?

Right from the get-go, the Argos were on their heels, yielding a touchdown return on the game's opening kickoff. [Zicarelli, 2019]

En la Figura 5, presentamos una síntesis de la distribución de las funciones tanto oracionales como supraoracionales que desempeñan los gerundio-participios identificados en el corpus. Al igual que hemos procedido con las Figuras 1 y 4, hemos normalizado las frecuencias por diez mil debido al número de palabras tan dispar en cada diario.

En primera instancia, los periodistas del *New Zealand Herald* son los que recurren más a los gerundio-participios en función de complemento verbal en sus notas, con un total de 49 frecuencias. En segundo lugar, encontramos 34 frecuencias de estos gerundios en el diario canadiense *Toronto Sun*.

Respecto de los gerundio-participios en complemento preposicional, el diario con mayor número de frecuencias es el *Toronto Sun* con un total de 37, seguido por el periódico estadounidense *New York Post* con 33.

En relación con las perífrasis verbales, las notas del diario neozelandés contienen un total de 87 gerundio-participios. Enseguida, se observa un total de setenta gerundio-participios en esta función en el diario *New York Post*.

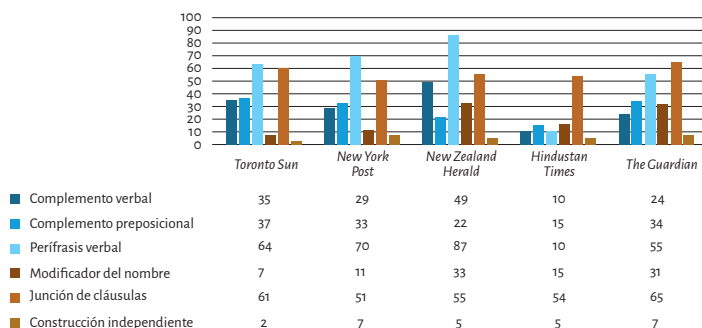
En lo concerniente a la función de modificador del nombre, de nueva cuenta, es en el diario neozelandés donde registramos un mayor número de frecuencias de estas formas no finitas con un total de 33. En segundo lugar, contabilizamos 31 frecuencias de dichas formas en el diario británico *The Guardian*.

En referencia a los gerundio-participios utilizados con funciones de junción de cláusulas, los periodistas de *The Guardian* son los que más se sirven de estos con un total de 65, seguidos

por los periodistas del *Toronto Sun* quienes recurren a estos un total de 61 frecuencias.

Por último, en el marco de las construcciones independientes, detectamos siete gerundio-participios tanto en el diario neozelandés como en el diario británico. Las frecuencias normalizadas de los gerundios-participios en las diferentes funciones tanto a nivel oracional como supraoracional del corpus se pueden apreciar más a detalle en la Figura 5.

*Figura 5. Frecuencias normalizadas de funciones de gerundio-participios en los diarios del corpus.*



*Fuente:* elaboración propia.

### Contraste entre infinitivos y gerundio-participios

Luego de presentar los resultados respecto de las funciones a nivel oracional y supraoracional que despliegan infinitivos y gerundio-participios, nos parece conveniente establecer un parangón entre los hallazgos más destacados de ambas formas no finitas.

En primer lugar, advertimos que las dos formas pueden ser precedidas de verbo auxiliar. Ciertamente, los verbos auxiliares

que preceden infinitivo resultan más tipos que el único auxiliar que precede gerundio-participio. Empero, los *tokens* en los que se registra la única perífrasis de gerundio-participio son, por mucho, más productivos que aquellos de cualquier otra perífrasis de infinitivo. En efecto, el auxiliar *be* + gerundio participio se encuentra conjugado en diferentes tiempos y modos verbales a saber: presente, pretérito, futuro, presente perfecto, pretérito perfecto e incluso en infinitivo a fin de dar cuenta de diversas realidades y situaciones deportivas.

En segunda instancia, respecto de los complementos de verbo, encontramos variedad de verbos que rigen infinitivos o gerundio-participios. Los únicos casos en los que encontramos verbos que rigen tanto infinitivos como gerundio-participios son *love* (54-55), *start* (56-57), *continue* (58-59) y *need* (60-61). Los ejemplos con los que contamos no nos son suficientes para distinguir el uso específico de una u otra forma no finita con estos verbos rectores.

54. If Brown were to find himself on that plane to Japan in September, however, he says he would not let anyone down. «I am a competitive animal and I *absolutely love playing for England*. It means everything to me.» [Richardson, 2019]
55. «It would be great,» she said. «*I'd love to win a major*, especially on home turf. But I'm just going to go out there and enjoy it and the more I enjoy it, hopefully it gives me a chance to win.» [Murray, 2019]
56. Until a rain delay and Diamondbacks ace Zack Greinke *started heading toward Houston*, the Yankees' lineup had Mike Tauchman's two-run, opposite-field homer to left in the second and nothing else after five innings. [King III, 2019]
57. Jeremy Lin is *starting to draw interest*, just not from the nba yet [Schwartz, 2019]

58. Pro Kabaddi: Jaipur Pink Panthers *continue winning streak*, beat Haryana Steelers [*Hindustan Times* Correspondent, 2019b]
59. Dobbie, a product of Elora, Ont., led the league with 115 points (47g, 68a) in the 2019 regular season, a career-high for the 32-year-old veteran. He *continued to dominate the scoresheet in the post-season being named NLL Finals MVP* after tallying a league-leading 12 goals [...]. [Postmedia News Services, 2019]
60. Fisher has a .282 on-base percentage in parts of three seasons in Houston, a little bit of power, a little bit of speed, who can play the outfield. *He needs to be a .330 on-base guy* to be a credible major-leaguer [...]. [Simmons, 2019]
61. So. We do have issues and they do *need sorting*—and that’s exactly what the next 50-odd days and twin Bledisloe tests are for. As I said right at the start, now is not the time to panic. [*New Zealand Herald*, 2019b]

En tercera instancia, en complemento preposicional, los sintagmas de infinitivo se asocian a sintagmas nominales y adjetivales a través del nexa *to*; mientras que los sintagmas de gerundio-participios lo hacen a través de una mayor variedad de nexos tales como *with*, *of*, *in*, entre otras.

A nivel supraoracional, las estrategias de junción de cláusulas son más explotadas por los periodistas deportivos del corpus a través de gerundio-participios que de infinitivos. En efecto, en las notas periodísticas solamente se detectan 25/436 cláusulas de infinitivo con estos fines, lo que constituye el 6 % de las formas infinitivas; mientras que distinguimos 80/274 cláusulas de gerundio-participios con este propósito que se traduce en 29 % del total de estas formas no finitas.

Por último, en lo que concierne a las construcciones independientes, solamente registramos 2/436 infinitivos independientes que representan menos del 0,5 % de los infinitivos del corpus; mientras que identificamos 7/274 construcciones independientes de gerundio-participios en el marco de titulares e intertítulos de las notas deportivas, esto es 3 % de los gerundio-participios, con una función específica, esta es la de hacer atractivo el titular para el lector o en el caso de los intertítulos, romper con la posible monotonía del texto.

La mayor productividad de gerundio-participios que de infinitivos a nivel supraoracional nos lleva a concluir que los primeros constituyen una forma no finita con mayor independencia en idioma inglés que los segundos, pues el gerundio-participio se utiliza más recurrentemente como estrategia textual, tanto para llamar la atención del auditorio en los titulares (Wróblewska, 2018), como para unir cláusulas en el cuerpo del texto de la nota periodística (Raible, 2001).

## CONCLUSIONES

Mediante el presente estudio, damos cuenta de las funciones sintáctico-textuales más prominentes de infinitivos y gerundio-participios en un corpus constituido exclusivamente de notas periodísticas deportivas. La diferencia más notable respecto de las funciones de estas dos formas no finitas es que el gerundio-participio es utilizado con cierta recurrencia como modificador del nombre, una función que no despliega el infinitivo.

Entre otros hallazgos relevantes, constatamos que ambas formas no finitas se hacen anteceder de verbos auxiliares para formar perífrasis verbales. Si bien los verbos auxiliares que son seguidos de infinitivo son más variados, los casos del único auxiliar seguido de gerundio-participio son, por mucho, los más abundantes.

En complemento preposicional, tanto infinitivos como gerundio-participios se asocian a sintagmas nominales y adjetivales. Por un lado, el infinitivo utiliza exclusivamente la partícula *to* como nexos. Por otro lado, el gerundio-participio emplea diferentes preposiciones como *with*, *of* e *in*.

Asimismo, gerundio-participios e infinitivos pueden fungir como complementos del verbo. Los verbos rectores son variados para ambas formas no finitas. Los únicos verbos que rigen tanto una como otra forma no finita en el corpus son cuatro: *need*, *start*, *continue* y *love*.

A nivel supraoracional, lo más relevante de nuestros hallazgos es que el gerundio-participio juega un rol más textual en las notas periodísticas deportivas del corpus que el infinitivo. Por un lado, el gerundio-participio se desempeña con cierta recurrencia en la función de unir cláusulas para presentar unidades más complejas sintáctica y textualmente. Por otro lado, se utiliza en la concepción de titulares e intertítulos con el propósito de presentar un título dinámico sin que el periodista recurra a construcciones finitas.

Esta investigación contribuye a los estudios del discurso, ya que se enfoca en la descripción detallada de las estructuras producidas con dos formas no finitas en idioma inglés, al mismo tiempo que da cuenta de las funciones que despliegan dichas formas a nivel del texto. Por consiguiente, consideramos que la originalidad de este estudio radica en el hecho de comparar las funciones tanto sintácticas como textuales de gerundio-participios e infinitivos en idioma inglés en el marco de un género textual específico: la nota periodística deportiva. Si bien las formas no finitas del verbo han sido ampliamente estudiadas con anterioridad, el tema es original porque los datos se toman de un corpus perteneciente a un discurso que no ha sido suficientemente explorado en investigaciones previas.

Consideramos que los resultados del presente estudio pueden resultar beneficiosos para el campo de la didáctica, en especial para los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en particular la enseñanza de la variedad de funciones que pueden desplegar estas dos formas no finitas en inglés. Igualmente, dichos resultados podrían servir en el área de la traductología, en particular para la traducción de textos deportivos.

Sin embargo, somos conscientes de que estos resultados no pueden generalizarse, ya que se requieren estudios posteriores que consideren corpus más extensos. Asimismo, nuestros resultados podrían retomarse para contrastarlos con aquellos de trabajos semejantes. A manera de ejemplo, un posible estudio sería la comparación de nuestros resultados en el marco del discurso periodístico deportivo con un análisis basado en otros géneros periodísticos, a fin de identificar diferencias y similitudes en el uso de las formas no finitas del verbo en el discurso periodístico en inglés.

## REFERENCIAS

- Adam, J. M. (1997). Genres, textes, discours: pour une reconception linguistique du concept de genre. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*, 75(3), 665-681. <https://doi.org/10.3406/rbph.1997.4188>
- Arroyo Almaraz, I. & García García, F. (2012). El léxico deportivo de las crónicas periodísticas del Mundial de Fútbol 2010 ganado por España en El Poema de Mío Cid. *Historia y Comunicación Social*, 17, 317-341. [https://doi.org/10.5209/rev\\_HICS.2012.v17.40612](https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2012.v17.40612)
- Bardovi-Harlig, K. (2003). Understanding the role of grammar in the acquisition of L2 pragmatics. En A. Martínez Flor, E. Usó Juan, & A. Fernández Guerra (Eds.), *Pragmatic Competence and Foreign Language Teaching* (pp. 25-44). Universitat Jaume I.



- Biber, D., Conrad, S., & Reppen, R. (1998). *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511804489>
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. Longman.
- Casado Velarde, M. (2008). Algunas estrategias discursivas en el lenguaje periodístico de hoy. *Boletín Hispánico Helvético*, 12, 71-97.
- Delahunty, G. P. & Garvey, J. J. (2010). *The English language: from sound to sense*. The WAC Clearinghouse; Parlor Press. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2010.2331>
- Deschamps, A. (1988). L'infinitif et le gérondif en anglais dans les compléments de verbes. En S. Rémi-Giraud (Dir.), *L'infinitif* (pp. 179-210). Presses Universitaires de Lyon.
- Duffley, P. J. (2006). *The English gerund-participle: A comparison with the infinitive*. Peter Lang.
- Fonte Zarabozo, I. (2002). *La nación cubana y Estados Unidos. Un estudio del discurso periodístico (1906-1921)*. El Colegio de México/Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Fonte Zaraboso, I. (2008). Un estudio pragmático del conflicto político mexicano-cubano (2004) en la prensa. *Discurso y Sociedad*, 2(1), 86-114.
- Gawelko, M. (2005). Quelques particularités de l'infinitif en espagnol et en portugais. *Estudios Hispánicos*, (13), 167-176.
- González Pueyo, M. I. & Redrado Lacarta, A. (2003). A pragmatic approach to the study of some internet scientific articles: Headline titles. *Miscelánea: A Journal of English and American Studies*, (27), 69-86.
- Gotti, M. (2003). Shall and will in contemporary English: a comparison with past uses. En R. Facchinetti, F. Palmer & M. Krug (Eds.), *Modality in contemporary English* (pp. 267-300). Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110895339.267>

- Gutiérrez Vidrio, S. (2010). Discurso periodístico: una propuesta analítica. *Comunicación y Sociedad*, 14, 169-198. <https://doi.org/10.32870/cys.voi14.1285>
- Haspelmath, M. (1989). From purposive to infinitive – A universal path of grammaticization. *Lingüística Histórica*, 10(1-2), 287-310. <https://doi.org/10.1515/flih.1989.10.1-2.287>
- Hernández Alonso, N. (2012). *Tendencias en el lenguaje deportivo actual*. Visión Libros.
- Hernando Cuadrado, L. A. (2002). Sobre la configuración lingüística del mensaje periodístico. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 8, 261-274.
- Hernanz Carbó, M. L. (1999). El infinitivo. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2197-2356). Espasa-Calpe.
- Huddleston, R. D. & Pullum, G. K. (2002). *The Cambridge grammar of the English language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316423530>
- Hudson, R. (2003). Gerunds without phrase structure. *Natural language & linguistic theory*, 21(3), 579-615. <https://doi.org/10.1023/A:1024198917277>
- Langacker, R. W. (1999). *Grammar and conceptualization* (vol. 14 en la serie Cognitive Linguistics Research [CLR]). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110800524>
- Lapagna, M. (2012). El sufijo *-ing*: categorías gramaticales y funciones sintácticas en el discurso científico-técnico. *LYCE Estudios*, 15, 67-81.
- Mayerthaler, W., Fliedl, G. & Winkler, C. (1995). *Infinitivprominenz in europäischen Sprachen, vol. 2: Der Alpen-Adria-Raum als Schnittstelle von Germanisch, Romanisch und Slawisch*. Narr.
- Nikolaeva, I. (2010). Typology of finiteness. *Language and Linguistics Compass*, 4(12), 1176-1189. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2010.00253.x>

- Quintero Ramírez, S. (2015). Syntactic functions of infinitives in English. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4(1), 182-190. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.4n.1p.182>
- Quirk, C. R., Greenbaum, S., Leech, G. & Svartvik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language* (2da ed.). Longman.
- Raible, W. (2001). Linking clauses. En M. Haspelmath (Ed.), *Language Typology and Language Universals. An International Handbook. Handbücher zur Sprach und Kommunikationswissenschaft* (vol. I, pp. 590-617). Mouton de Gruyter.
- Rémi-Giraud, S. (1988). Les grilles de Procuste. Description comparée de l'infinitif en français, grec ancien, allemand, anglais et arabe. En S. Rémi-Giraud (Dir.), *L'infiniti*, (pp. 11-68). Presses Universitaires de Lyon.
- Ruppenhofer, J. & Rehbein, I. (2012). Yes we can!?: Annotating the senses of English modal verbs. En N. Calzolari, K. Choukri, T. Declerck, M. Uğur Doğan, B. Maegaard, J. Mariani, A. Moreno, J. Odijk, & S. Piperidis (Eds.), *Eighth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'12)* (pp. 1538 – 1545). European Language Resources Association (ELRA).
- Sasse, H.-J. (2001). Scales between nouniness and verbiness. En M. Haspelmath (Ed.), *Language Typology and Language Universals. An International Handbook. Handbücher zur Sprach und Kommunikationswissenschaft* (vol. I, pp. 495-509). Mouton de Gruyter.
- Schwartz, M. & Causarano, P. L. (2007). The role of frequency in SLA: An analysis of gerunds and infinitives in ESL written discourse. *Arizona Working Papers in SLA & Teaching*, 14, 43-57.
- Wróblewska, M. N. (2018). *The making of the «Impact Agenda»*. *A study in discourse and governmentality* [Tesis doctoral no publicada]. University of Warwick.

## Referencias del corpus:

- Hindustan Times* Correspondent. (Julio 31, 2019a). Jimmy Neesham gives stunning reply to Pakistan fan's biryani invitation. *Hindustan Times*. <https://www.hindustantimes.com/cricket/jimmy-neesham-gives-stunning-reply-to-pakistan-fan-s-biryani-invitation/story-5An8drGu5TzeLsFb19ZPoL.html>
- Hindustan Times* Correspondent. (Julio 31, 2019b). Pro Kabaddi: Jaipur Pink Panthers continue winning streak, beat Haryana Steelers. *Hindustan Times*. <https://www.hindustantimes.com/other-sports/pro-kabaddi-jaipur-pink-panthers-continue-winning-streak-beat-haryana-steelers/story-pGyUI3SqFmrM5c72001DoN.html>
- IndoAsian News Service. (Julio 31, 2019). Virat Kohli has right to say whom he wants as coach: Sourav Ganguly. *Hindustan Times*. <https://www.hindustantimes.com/cricket/virat-kohli-has-right-to-say-whom-he-wants-as-coach-sourav-ganguly/story-N4M9yDLz7qeZldzkn7HRvM.html>
- King III, G. A. (Julio 21, 2019). Only silver lining to Yankees' miserable trade deadline. *New York Post*. <https://nypost.com/2019/07/31/only-silver-lining-to-yankees-miserable-trade-deadline/>
- Koshan, T. (Julio 30, 2019). Hyman on track in recovery from knee surgery, but Leafs winger won't rush it. *Toronto Sun*. <https://torontosun.com/sports/hockey/hyman-on-track-in-recovery-from-knee-surgery-but-leafs-winger-wont-rush-it>
- Martin, A. (Julio 31, 2019). Joe Root riled by Australia's pre-match handshake plan for Ashes opener. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/sport/2019/jul/31/jofra-archer-misses-out-as-broad-and-anderson-reunited-for-first-ashes-test>
- McCarthy, J. (Julio 30, 2019). What's next for Rory McIlroy in big moments? *Toronto Sun*. <https://torontosun.com/sports/golf/mccarthy-whats-next-for-rory-mcilroy-in-big-moments>

- Murray, E. (Agosto 1, 2019). Women's British Open: Hull turns pressure off in hunt for first major. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/sport/2019/jul/31/charley-hull-womens-british-open-golf>
- New Zealand Herald*. (Julio 30, 2019a). Wheel of fortune... cycling's Tour de France crushed by Esports Fortnite payday. *New Zealand Herald*. <https://www.nzherald.co.nz/sport/wheel-of-fortunecyclings-tour-de-france-crushed-by-esports-fortnite-payday/YVQVHIO35BAXI3I7YBQGP7BTFY/>
- New Zealand Herald*. (Agosto 1, 2019b). Martin Devlin: Finding a permanent No 6 best way to obsess over World Cup. *New Zealand Herald*. <https://www.nzherald.co.nz/sport/martin-devlin-finding-a-permanent-no-6-best-way-to-obsess-over-world-cup/DVVFUTXWLOT674PYMB4NWRYA34/>
- Postmedia News Services. (Julio 19, 2019). Roughnecks superstar Dobbie named NLL MVP. *Toronto Sun*. <https://calgarysun.com/sports/lacrosse/nll/calgary-roughnecks/roughnecks-superstar-dobbie-named-nll-mvp>
- Press Trust India. (Julio 31, 2019). Saina Nehwal, Kidambi Srikanth progress as Sourabh Verma crashes out of Thailand Open. *Hindustan Times*. <https://www.hindustantimes.com/other-sports/saina-nehwal-kidambi-srikanth-progress-as-sourabh-crashes-out-of-thailand-open/story-majXGj8cnXv2kM1vQmvGnL.html>
- Richardson, C. (Agosto 1, 2019). Mike Brown is ready to sweat for a place in England's World Cup squad. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/sport/2019/jul/31/mike-brown-england-world-cup>
- Schwartz, J. (Julio 31, 2019). Jeremy Lin is starting to draw interest, just not from the NBA yet. *New York Post*. <https://nypost.com/2019/07/31/jeremy-lin-is-starting-to-draw-interest-just-not-from-the-nba-yet/>

- Sears, E. (Julio 29, 2019a). Devils' big offseason continues with Nikita Gusev trade. *New York Post*. <https://nypost.com/2019/07/29/devils-big-offseason-continues-with-nikita-gusev-trade/>
- Sears, E. (Julio 31, 2019b). Browns star shows just what Jamison Crowder can do in Jets offense. *New York Post*. <https://nypost.com/2019/07/31/browns-star-shows-just-what-jamison-crowder-can-do-in-jets-offense/>
- Sherman, J. (Julio 30, 2019). Understanding «Wilpon model» and Mets' trade deadline approach. *New York Post*. <https://nypost.com/2019/07/30/understanding-the-wilpon-model-and-mets-trade-deadline-approach/>
- Simmons, S. (Julio 31, 2019). Simmons: Aaron Sanchez, the Blue Jays' golden child, is gone. *Toronto Sun*. <https://torontosun.com/sports/baseball/toronto-blue-jays/simmons-aaron-sanchez-the-blue-jays-golden-child-is-gone>
- Zicarelli, F. (Julio 31, 2019). Zach's back in Double Blue amid concerns about his health. *Toronto Sun*. <https://torontosun.com/sports/football/cfl/toronto-argonauts/zachs-back-in-double-blue-amid-concerns-about-his-health>

# Transposição didática: *traduttore, traditore*\*

*Transposición didáctica: traduttore, traditore*

*Didactic Transposition: Traduttore, Traditore*

Joaquim Agostinho de Oliveira Guerra<sup>a</sup>

*Universidade do Algarve, Faro, Portugal*

\* Artigo de reflexão

Recibido: 25 de septiembre de 2020 Aprobado: 7 de agosto de 2021  
A Conferência, que parte de seu conteúdo se apresenta neste texto, realizou-se na véspera das primeiras comemorações internacionais da língua portuguesa, o 5 de maio de 2020. Por essa razão, saudou-se inicialmente este acontecimento que ocorreu de forma diferente devido às restrições causadas pela pandemia do vírus SARS-COV-2. As limitações à deslocação entre países e confinamento da população, decretada em vários estados europeus, Portugal *inclusive*, conduziu-nos a estar juntos, mas fisicamente distantes, sem deixarmos de evidenciar um certo orgulho por a quarta língua mais falada no mundo (contabilizando os falantes nativos) ter, finalmente, reconhecimento internacional. Foi através do português neste evento científico que as instituições ou pessoas comunicantes e o público em geral, de países diferentes, puderam comunicar e serem compreendidos. Salienta-se, ainda, o papel dos estados cuja língua oficial é o português, mas igualmente ao Camões-Instituto de Cooperação e da Língua pelo seu papel na divulgação e ensino do português pelo mundo e a outros estados e instituições que dinamizam o português em diversas áreas (culturais, científicas, educativas, etc.). Por fim, reiteramos os agradecimentos à Comissão Organizadora da conferência, nomeadamente ao Dr. José Carlos Dias pelo gentil convite e à Katarzyna Maż e ao Jakub Jaworski pela simpatia, apoio e ajuda técnica na preparação desta conferência, mas igualmente à Universidade de Varsóvia e ao Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-americanos da Universidade de Varsóvia, ao Instituto Camões e às Suas Excelências os Srs. Embaixadores de Portugal, Dr. Luís Cabaço e do Brasil, Dr. Hadil da Rocha Viana, e das instituições que representam por apoiarem o projeto destas conferências estudantis.

<sup>a</sup> Ph.D. en Didáctica de las Lenguas.  
Profesor auxiliar.

jguerra@ualg.pt – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4029-9495>

**Cómo citar:** De Oliveira Guerra, J. A. (2020). Transposição didática: *traduttore, traditore*. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 14(2), 55-82. <https://doi.org/10.15446/male.v14n2.90735>

Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0.

## RESUMO

Este texto retoma as ideias essenciais da conferência plenária proferida na terceira edição da conferência estudantil Vozes nas Margens<sup>1</sup> sob o tema «Tradução: uma ponte entre culturas». Procurou-se, de certa forma, estabelecer uma ponte entre a atividade do tradutor e do didata das línguas quando este participa na definição do currículo, na tradução do conhecimento científico para a seleção dos conteúdos e das metodologias para o ensino de uma língua, recorrendo ao conceito de transposição didática. Poderemos verificar que a transposição do saber científico-acadêmico para um saber pedagógico não está isenta de problemas, podendo, por isso, associar-se-lhe a máxima *traduttore, traditore*, muitas vezes aplicada à tradução. Não obstante, a equacionar-se a possibilidade de *traditore*, o mesmo sucede por se adequar, em sala de aula, os conteúdos a ensinar às características dos discentes e não por infidelidades aos conteúdos e às competências dos programas curriculares.

**Palavras-chave:** *didática das línguas, tradução, tradução do conhecimento, transposição didática.*

---

1 <http://www.camoes.pl/3-a-edicao-da-conferencia-estudantil-vozes-nas-margens/>



## RESUMEN

A partir de las ideas principales de la sesión plenaria en la tercera edición de la conferencia estudiantil Vozes nas Margens, cuyo tema es «Traducción: un puente entre culturas», intentamos establecer un puente entre la actividad del traductor y el didacta de las lenguas cuando este participa en la definición del currículum, en la traducción de los conocimientos científicos para la selección de los contenidos y de las metodologías para la enseñanza de un idioma, utilizando el concepto de transposición didáctica. Podemos ver que la transposición de los conocimientos científicos y académicos al conocimiento pedagógico no está exenta de problemas, por lo que podemos asociarla al máximo con la expresión *traduttore, traditore*, referida a menudo a la traducción. Sin embargo, si se considera la posibilidad de *traditore*, lo mismo ocurre al adaptar, en el aula, los contenidos que se imparten a las características de los alumnos, no por infidelidad al contenido ni a las competencias del programa curricular.

**Palabras clave:** *didáctica de las lenguas, traducción, traducción de conocimientos, transposición didáctica.*

## ABSTRACT

Based on the principal ideas presented at the plenary sessions of the third student conference *Vozes nas Margens* focused on «Translation: a bridge between cultures», the aim of the paper was to establish a **connection** between the activity of the translator and the language didactics when it takes part in the definition of the curriculum, the scientific knowledge translation for the contents selection and the methodologies for the teaching of a language, using the concept of didactic transposition. We will be able to verify that the transposition of scientific and academic knowledge into pedagogical knowledge is not deprived of problems, and consequently we can associate to it the maximum *traduttore, traditore*, often applied to translation. Nevertheless, if the possibility of *traditore* is considered, it happens by adapting in the classroom, the contents to be taught to the students' characteristics and not for infidelity to content and competencies of the syllabi.

**Keywords:** *didactic transposition, knowledge translation, language didactics, translation.*

**ESTA REFLEXÃO TEM POR MOTE** o desafio proposto pelos organizadores das Conferências Estudantis «Vozes nas Margens»: estabelecer uma ponte entre o ofício de didata das línguas e o de tradutor. Ambas profissões têm um objeto-alvo comum, a língua e a cultura que veicula, problematizando-o em sentidos diversos e transpondo-o para realidades diferentes com o intuito de ser apreciado e aprendido.

Traduzir não é, como referem a maior parte dos dicionários, «fazer passar (uma obra) de uma língua para outra; trasladar ou verter» (Dicionário Priberam, 2008-2021). A tradução não consiste numa atividade que abrange a transposição literal de um texto de uma língua (o texto fonte) e a produção de um novo texto noutra língua. Para tal, utilizar-se-ia os tradutores automáticos que proliferam na internet, mas cujos resultados nem sempre são satisfatórios. A tradução, tal como o tema desta conferência exprime, estabelece «uma ponte entre línguas e culturas». Corresponde, em qualquer área científica, a uma prática para globalizar a cultura e o conhecimento, independentemente da língua em que é produzida, facilitando a troca e a circulação de informação e de produções culturais.

No mesmo sentido, ensinar não é apenas o ato de dar aulas ou lições. O ensino de uma língua, sem o qual o trabalho do tradutor seria dificultado, permite não só a comunicação com o outro, mas igualmente o conhecimento de uma cultura e modos diferentes de viver em sociedade, o que fomenta a alteridade. Desse modo, a aprendizagem e o conhecimento de uma ou mais línguas estrangeiras possibilitam a construção e o fomento de pontes entre línguas e culturas.

A capacidade do tradutor e do intérprete, que consiste em transferir para outra língua, palavras, frases, mas sobretudo significados e emoções, torna-os no exemplo do que as políticas europeias defendem em termos de aprendizagem e conheci-

mentos de línguas: agentes de competências multilinguísticas e multiculturais no desempenho da sua profissão, mas que se espera que se traduzam também na sua forma de estar e de agir pela e através da língua. Tal como se espera que os professores, nomeadamente de línguas estrangeiras, desenvolvam na sua formação inicial e contínua de competências multilinguísticas e multiculturais e que se tornem, nas escolas, em agentes de multilinguismo.

Continuando em traços gerais, ao tradutor é pedido que tenha conhecimento da língua-fonte, mas igualmente do contexto em que essa língua se realiza, seja ele histórico, político, social ou cultural, tendo necessariamente que essa realidade ser transposta para a língua-alvo de forma que a mensagem, as características da escrita e o pensamento original do autor não sejam comprometidos, ainda que adaptados à língua e cultura-alvos, num processo de recriação da obra original.

Rodrigues (2008) afirma que

o tradutor pretende é recriar a obra estrangeira procurando ser mais fiel possível à intenção da mensagem pretendida pelo autor, para que aqueles que a adquirem e que não são falantes da língua original não sejam privados do prazer e da honra de poder alcançar outras culturas e ampliar seus horizontes através da leitura. (s/p)

Por seu lado, o didata pretende, através das suas investigações, reelaborar os contextos e os processos de ensino e de aprendizagem; procurando descrevê-los por meio do avanço das áreas científicas de base<sup>2</sup>, e do próprio processo científico da didática

---

2. É de realçar que os estudos relativos à tradução e os associados ao ensino de línguas partilham quadros teóricos e metodológicos comuns (*e.g.* abordagens culturais, comunicativas e sociolinguísticas), ainda que tenha contextos epistemológicos, objetos de estudo e finalidades diferentes.

geral ou específica; reformulando as abordagens de ensino; acompanhando os decisores políticos na definição dos conteúdos curriculares e sua progressão; e desenvolvendo e fomentando a formação didático-pedagógica dos profissionais de ensino, etc.

Num outro patamar, em sala de aula, o professor, ao ensinar uma língua, pretende que os alunos possam se comunicar, oralmente ou por escrito, na língua a ser aprendida, de maneira que a interação entre falantes de línguas diferentes permita alcançar outras culturas, ampliar horizontes. Para tal, o docente, conhecedor dos contextos de produção da língua-alvo, por via da formação inicial ou contínua, procura trabalhá-los com os seus alunos de modo que os mesmos possam ser proficientes na interação verbal, seja oral ou escrita.

Ao traduzir, o profissional não se limita a realizar uma simples transposição de uma língua para outra. Com efeito, ainda que Junining & Kusuma (2020) refiram que a tradução pode ser descrita como uma atividade de atribuição de um significado a um texto de uma língua para outra, acrescentam que, citando Nida e Taber (1982, p. 12), o principal objetivo da tradução consiste em reproduzir a mensagem do idioma de origem na língua-alvo procurando a equivalência mais próxima em termos de significado, estilo e estrutura.<sup>3</sup>

Saule & Aisulu (2014) acrescentam que se o tradutor não for competente em ambas as línguas (fonte e alvo) pode não transmitir adequadamente a variedade de significado e preservar a equivalência da mensagem do texto original. Ideia corroborada por Junining & Kusuma (2020) quando afirmam que o

---

3 «[a]ccording to Nida and Taber (1982, p. 12) the main goals of translation is to reproduce the source-language message into the receptor language closest natural equivalence in the terms of meaning and style. It means that the main objective of translation is the “closest equivalence” in meaning and structure». (Junining & Kusuma, 2020, p. 79)

conhecimento e a capacidade do tradutor afetarão grandemente o processo de tradução e afetarão diretamente a qualidade do produto final.

Não se defende, por isso, como refere Rodrigues (2008) na citação anterior, que a tradução tenha de ser fiel à obra original na sua globalidade (linguagem, estilo e mensagem). Nesta atividade se procura encontrar equivalências na passagem da mensagem da língua-fonte para a língua-alvo. Encontrar nos contextos linguísticos e culturais naturais da língua-alvo os meios de estabelecer pontes com a mensagem, cultura, estilo, por exemplo, do autor traduzido da sua língua mãe.

Assim sendo, o perfeito conhecimento de uma língua não permite recriar contextos equivalentes noutra língua. Concorrendo com Rodrigues (2008),

não basta o conhecimento razoável, nem o perfeito domínio, de qualquer língua estrangeira para fazer um bom tradutor. Não se traduz afinal de uma língua para outra; e sim, de uma cultura para outra, a tradução requer assim, do tradutor qualificado, um repositório de conhecimentos gerais, de cultura geral que cada profissional irá aos poucos aperfeiçoando, de acordo com o setor a que se destina o seu trabalho. (s/p)

Em minha opinião, um tradutor dificilmente se torna mais experiente e conhecedor dos processos de tradução se este não especificar uma ou duas áreas de atuação, de modo a não alargar em demasia os saberes declarativos necessários para o seu ofício. Para além do mais, é imprescindível recordar que traduzir consiste numa profissão, com o seu código de conduta, os seus valores éticos e competências declarativas e processuais próprias, não acessíveis a todos. Ainda que, no quotidiano, possamos transladar entre línguas segmentos discursivos, não podemos

equiparar esses gestos diários ao trabalho de um tradutor (Bell, 1991; Robinson, 2012).

O conhecimento razoável da língua e cultura alvos a ensinar (conhecimento de conteúdo), por parte do professor, não é suficiente para o desempenho da sua profissão. Um estudante português pode procurar auxiliar um colega em programa Erasmus + no seu estudo da língua portuguesa. Não obstante, esse conhecimento é insuficiente para torná-lo um profissional da língua e de ensino (*Cf.* Duarte, 2009 para exemplificações no contexto do ensino do português enquanto língua estrangeira). De acordo com estudos relativos à profissão docente (*e.g.* Argyris & Schön, 1974; Roldão et al., 2009; Schön, 1987), ao conhecimento sobre a língua e cultura alvos, somam-se os conhecimentos sobre os processos de ensino e de aprendizagem (conhecimento pedagógico), sobre a forma de transformar o conteúdo em ações pedagógicas para o aluno o adquirir (conhecimento pedagógico de conteúdo) e o desenvolvimento de um conhecimento reflexivo através do qual avalia a sua atuação e o resultado da mesma nas aprendizagens dos alunos.

### **TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: *TRADUTTORE***

Centremo-nos no conteúdo. O tradutor tem muitas vezes de contextualizar o que pretende traduzir no contexto da língua e cultura de origem para poder entender todo o contexto e contexto envolvente. Julgo que deverá ainda ser capaz de descontextualizar esse mesmo conhecimento quando o transpõe para a língua e cultura alvos, recontextualizando-o de seguida nessa mesma língua, procurando transmitir o que o autor pretendia comunicar na língua e cultura de origem.

O didata se confronta, inúmeras vezes, com a transposição de conhecimento, descontextualizando-o da área científica de origem e recontextualizando-o em programas de ensino a serem

aplicados nas escolas, definindo o conteúdo e competências que os estudantes devem aprender em cada ano escolar. Este processo de construção e contextualização do saber específico de uma área científica a ser ensinado se designa por **transposição didática** e corresponde à transformação do saber acadêmico e científico (estável) em saber passível de ser ensinado; o saber passa a ser o objeto de ensino, presente em instruções oficiais (programas curriculares), e base do trabalho do docente em ambiente escolar de modo que o aluno possa aprendê-lo.

Yves Chevallard, que em 1985 teorizou e defendeu o conceito (na área das ciências exatas, a Matemática mais precisamente), que define este mecanismo como os processos adaptativos e de transformação de um determinado saber acadêmico selecionado como conhecimento a ser ensinado, passando a corresponder a um objeto de ensino de uma determinada disciplina escolar. Gauvin & Boivin (2012, p. 13) acrescentam que o conhecimento reconhecido social e culturalmente é aquele a que é dada legitimidade para o ensino. Mas não pode ser ensinado tal e qual: para ser ensinável, deve ser transformado. Longe de ser uma simples vulgarização do conhecimento «aprendido», o conhecimento transposto é uma criação original.<sup>4</sup>

Isto é, o conhecimento social e culturalmente reconhecido como tal, é aquele a quem é dada legitimidade para se ensinar. Não obstante, este conhecimento não pode ser ensinado *verbum ad verbum*: para ser ensinável, deve ser transformado, traduzido para um conhecimento dito escolar. Longe de corresponder a uma vulgarização do conhecimento acadêmico-científico, o

---

4 « [...] les savoirs reconnus comme tels socialement et culturellement, sont ceux qui se voient accorder une légitimité pour l'enseignement. Mais ils ne peuvent être enseignés tels quels: afin d'être enseignable, ils doivent être transformés. Loin d'être une simple vulgarisation du savoir 'savant', le savoir transposé est une création originale ». (Gauvin & Boivin, 2012, p. 13)



conhecimento transposto corresponde a uma criação original (cf. Achiam, 2014).

Os mecanismos da transposição didática se concretizam em várias etapas: dos conteúdos acadêmicos aos conteúdos a ensinar (transposição externa); dos conteúdos a ensinar aos conteúdos efetivamente ensinados (transposição interna); dos conteúdos ensinados àqueles realmente adquiridos pelos discentes (Gauvin & Boivin, 2012).

A **transposição externa**, realizada no âmbito do que Chevallard (1985) designa como *Noosphère* é exterior ao sistema de ensino e é regulada pelos «pensadores» designados para o efeito com o objetivo de construir as instruções oficiais, os programas de ensino. A *Noosphère* para Chevallard (1985) corresponde à esfera daqueles que pensam, isto é, o conjunto de pessoas, especialistas em diversas áreas do saber, que refletem sobre os conteúdos de ensino (acadêmicos, governantes, instituições que representam aquelas áreas científicas no ensino, por exemplo, a Associação de Professores de Português, didatas e outros profissionais das Ciências da Educação, etc.) para a produção dos programas de ensino de determinada disciplina escolar.

Nesta situação particular, gostaria de salientar o papel do didata. Como afirma Petitjean (1998), cabe à didática controlar as operações de transposição, mas também de selecionar as teorias de referência, de acordo com o seu grau de validade explicativa em relação às aptidões orais, de leitura e de escrita dos estudantes e às suas estratégias de aquisição.

Neste sentido, a transposição externa corresponde a um processo de contextualização e de recontextualização (Paun, 2006). O investigador opera num contexto específico, teórico, conceptual e metodológico próprio do espaço epistemológico em que desenvolve a sua ação. O produto da sua investigação não é transferível tal e qual, como refere-se, mas é transponível.

Durante a transposição externa ocorre um processo de descontextualização através da modificação do referente científico original por um espaço teórico de substituição, que tem todas as características impostas pelo processo de ensino. Este processo de adaptação pressupõe ainda uma recontextualização que corresponde ao posicionamento dos conteúdos científicos num novo contexto, o do tipo pedagógico (Paun, 2006).

A descontextualização ocorre de diversas formas:

- » relativa ao conteúdo científico (a problemática científica);
- » relativa ao contexto conceptual (as noções integram outras estruturas conceituais, especificamente desenvolvidas em termos pedagógicos);
- » relativa à terminologia científica adaptada à terminologia pedagógica;
- » relativa à substituição do modelo epistemológico inicial para poder servir os propósitos de ensino e de aprendizagem.

Petitjean (1998) refere quatro operações que caracterizam a didatização dos saberes. A primeira, como já foi referida anteriormente, refere-se à descontextualização e consequente recontextualização. Ele define esta fase como a extração de um conceito da sua lógica erudita original (uma abstração coerente, mas polémica e falsificável, dado não ter sido inicialmente desenvolvida para o processo educativo) e transformá-lo em conceitos adequados à aprendizagem no quadro de uma disciplina curricular (recontextualização). Corresponde, portanto, à estruturação do saber de origem em campos e domínios distintos. A segunda corresponde à despersonalização do saber: a noção a ensinar, ainda que possa manter a designação de origem, é raramente associada ao fundador do conceito, nem ao seu domínio científico de referência. Segue-se a programação, na qual os conceitos são colocados em rede com outras noções,

distribuídos conceptual e temporalmente, de acordo com as finalidades pedagógicas previamente desenhadas. A quarta operação consiste na publicitação do saber a ensinar nos programas disciplinares oficiais, seguindo-se, por último, o controlo através de processos que verificam e certificam as aprendizagens (*e.g.* os exames de aferição ou os exames nacionais do 12º ano do ensino secundário).

A atividade de tradução do saber científico-acadêmico, que não deixa de possuir rigor epistemológico, resulta no saber curricular que será ensinado nas escolas. Este currículo formal corresponde à seleção rigorosa de entre os diversos saberes<sup>5</sup>, organizada por anos escolares, de modo a uniformizar a cultura escolar e as aprendizagens dos jovens e materializa-se nos programas oficiais de cada disciplina. No entanto, esta seleção e organização é realizada tendo em conta um aluno e um professor abstrato. Ainda que existam muitas investigações relativas aos modos de ensino e de aprendizagem desses saberes, dificilmente a cultura escolar do quotidiano influencia a atividade de tradução dos que participam na transposição didática (Paun, 2006). A aprovação, publicitação e prescrição do currículo formal constante das orientações governamentais oficiais corresponde à etapa final da transposição externa. O saber pedagógico resultante é apresentado como uma verdade absoluta a aprender, quando na realidade, o saber acadêmico de referência é geralmente questionável, resultante do constante trabalho epistemológico do(s) cientista(s), garantindo o avanço do conhecimento em determinada área.

---

5 Nem todas as áreas do saber estão representadas no currículo escolar. Existe, por conseguinte, uma seleção prévia das áreas científicas consideradas relevantes para a formação dos jovens durante a escolaridade obrigatória e que, se compararmos os currículos de vários países, poderemos verificar que são semelhantes em todos eles.

Uma segunda etapa da transposição externa é conduzida pelos autores dos manuais e de outros materiais pedagógicos, equivale, no fundo, à primeira manifestação da tradução das instruções oficiais para o contexto escolar, mas que se torna também acessível ao público. Com efeito, cumpre-lhes, de certo modo, divulgar de modo simples, mas não simplista, os conteúdos e organizar uma panóplia de atividades pedagógicas que facilitarão a aprendizagem dos conteúdos prescritos. Existe, por conseguinte, o risco de uma certa simplificação ou apresentação simplificada do modelo científico de referência.

Petitjean (1998) advoga que a preparação de um manual escolar envolve muitos atos de transposição didática: escolha das noções a ensinar; modo de ligação em rede destas noções; modo de definição e grau de formulação; tipos de progressão; e formas de programação do conhecimento (escolha dos suportes textuais, tipos de questionamento, tipos de exercícios, modos de aprendizagem, etc.).

Nos caso dos programas de português como língua materna, por exemplo, em Portugal, a liberdade de escolha dos suportes textuais se encontra limitada dado os programas oficiais definirem gêneros de texto, mas principalmente por referirem explicitamente autores e textos específicos dos mesmos, no caso da literatura, fazendo com que todos os alunos contactem, leiam e interpretem praticamente os mesmos escritores e produções, ainda que com formas de abordagem e de interpretação diferentes, por estarem condicionados pela leitura do autor do manual e do docente desses mesmos textos.

Por seu lado, a **transposição interna** representa as sucessivas transformações, muitas vezes negociadas no âmbito do grupo disciplinar escolar e na sala de aula. Corresponde, assim, às sucessivas transformações no quadro do processo de ensino e de aprendizagem:

- a. produzida pelos docentes no âmbito da sua programação escolar, adaptada à realidade da(s) sua(s) turma(s), tendo por base os programas oficiais e o manual escolar adotado;
- b. o conhecimento adquirido pelos estudantes que pode revelar-se diferente do saber acadêmico original.

O professor, no contexto da programação anual, conjuntamente com o seu grupo disciplinar, readapta o currículo definido na transposição externa à realidade contextual do agrupamento escolar. Desta reflexão, resultam as programações anuais de determinado agrupamento escolar, ou escola não agrupada, para o ensino curricular de acesso ao ensino superior ou ainda nos programas de ensino para contextos escolares específicos como o ensino noturno, profissional, artístico, etc. Para além disso, conjuntamente com os seus alunos, o docente *a posteriori* reinventa, na sua prática pedagógica diária, os saberes, adaptando-os às características dos seus alunos, às suas necessidades e às suas demandas.

Existe, por conseguinte, uma diferença entre o currículo real (programado), o currículo ensinado e, por fim, o currículo adquirido através das experiências educativas com os alunos. O currículo efetivamente desenvolvido em aula reflete a subjetividade de cada estudante (Gauvin & Boivin, 2012; Paun, 2006); exatamente como a leitura de uma obra a traduzir implicará necessariamente a subjetividade do leitor real e do leitor que ele idealiza para a obra traduzida; já para não mencionar o leitor que o autor idealizava originalmente para a sua obra, do tradutor-leitor e dos seus próprios leitores, destinatários da tradução.

No caso específico do ensino de línguas, desde as abordagens comunicativas — e de certo modo, já as metodologias áudio-orais — que as práticas sociais de referência influenciam o saber a ser ensinado (transposição externa) e o saber ensinado (transposição interna), contextualizando o saber linguístico e comunicativo a

trabalhar em sala de aula. Esta influência motivou a progressiva passagem à focalização no ensino de competências, isto é, saberes processualmente contextualizados em situações comunicativas e em práticas sociais de comunidades discursivas reais. No fundo, como advoga Petitjean (1998), referindo-se ao ensino do francês como língua materna, o conteúdo a ser ensinado não se reduz ao conhecimento acadêmico transposto, mas também refrata o que J.-P. Martinand (1986, *apud* Petitjean, 1998) chama «práticas sociais de referência». Aplicado ao francês, este conceito considera que falar, ler, escrever e pensar, em graus diferentes, são competências exercidas em práticas sociais não escolares (Petitjean, 1998, p. 25).

A inserção das competências e saberes em práticas discursivas reais permite que o aluno atribua sentido ao saber e aos atos comunicativos que tem de aprender: para que serve na sociedade e quando e como deve usá-lo. Em Portugal, desde o início do século em que os programas nacionais de línguas se organizam em torno de competências e incluem descritores de desempenho que congregam saberes declarativos e saberes procedimentais (cf. *As Aprendizagens Essenciais* publicadas pelo Ministério da Educação para o Ensino Básico<sup>6</sup> e Secundário<sup>7</sup>; mas igualmente os programas oficiais anteriores de línguas – materna e estrangeira).

As práticas sociais de referência estão presentes no conceito de perspetiva nacional do Quadro Europeu Comum de Referência, mas são recorrentes desde as abordagens comunicativas, principalmente com a teorização da *task-based learning* (e.g. Nunan, 2003; 2004) ou da *genre-based approach* (e.g. Johns, 1997; Swales, 1990), por exemplo.

6 Consultáveis em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

7 Disponíveis em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>

Conforme o Quadro Europeu de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001):

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem atividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. (p. 29)

Esta visão do ensino de uma língua passou a influenciar todos os programas oficiais de línguas, até ao momento, em Portugal, inclusivamente as orientações oficiais para o Português Língua Segunda: o *QuAREPE* (Grosso, 2011) ou o *Referencial Camões* (Direção de Serviços de Língua e Cultura (DSLCL), 2017) ou ainda os programas para o Português Língua Não Materna (Leiria, 2008).

Identifica-se, portanto, três momentos importantes na transposição didática, correspondentes a três saberes diferentes: o saber académico, o saber pedagógico e o saber ensinado. Contrariamente a outros processos educativos, estes não ocorrem simultaneamente no tempo e não são intrinsecamente recursivos. Isto é, se pensarmos a longo prazo, na maior parte dos casos, os agentes governativos raramente avaliam a aplicação dos programas escolares quando os alteram. A título de exemplo, Portugal em 20 anos teve cinco variações programáticas diferentes definidas pelo Governo para as escolas portuguesas no âmbito do ensino da língua materna, algumas bem diferentes em substância e metodologia sugerida, sem que algumas dessas reformulações

assentassem em estudos concretos, longitudinais e transversais, da aplicação das diferentes propostas programáticas.

### **TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: TRADITORE**

A transposição didática não está isenta de problemas. Se retivermos apenas (I) que se efetua uma recomposição do saber acadêmico-científico em saber pedagógico, (II) as diferentes pessoas e entidades envolvidas e (III) as adaptações contextuais à realidade da comunidade educativa e da turma em particular, podemos, desde logo antever dificuldades que se espelharão no contexto educativo como um todo. Traduzem, por conseguinte, complexidades diversas e que, por si só, já nos permitem entender as diferentes variáveis que fazem com que do saber acadêmico ao saber ensinado na sala de aula, a transposição didática concretizada por agentes diferentes, em contextos diferentes para pessoas diferentes possa resultar em entendimentos diferentes da matéria original.

A consideração das práticas sociais de referência fez eclodir os contextos de aprendizagem de situações comunicativas e competências linguísticas, como referimos anteriormente. Se considerarmos, por exemplo, a aprendizagem do português enquanto língua segunda, as práticas sociais de referência para as diversas situações comunicativas variarão de acordo com os manuais (se a elas recorrerem, o que nem sempre é o caso), com as representações comunicativas e sociais dos docentes e discentes, pela sua localização geográfica (aprender português em Díli, Varsóvia, Nova Iorque, Joanesburgo, Goa ou Sydney não será necessariamente igual), pelas políticas educativas de diversos países, ou se os programas de língua portuguesa construídos por esse mundo fora se baseiam no *QuAREPE* (Grosso, 2011) e/ou no *Referencial Camões* (DSL, 2017) ou em nenhum dos dois.



Tardy (2013) acrescenta que a transposição didática implica riscos de alteração, redução, obsolescência ou mesmo de falsificação dos saberes a serem ensinados. Vejamos apenas alguns exemplos:

- » perda de substância semântica (as tipologias textuais de J.-M. Adam que passaram a organizar as categorias gramaticais nos manuais do ensino secundário de Francês em Portugal, em vigor até 2018; cf. Santos, 2001)<sup>8</sup>;
- » redução, simplificação dos modelos explicativos (a supressão da segunda pessoa gramatical do plural na conjugação verbal no ensino do português como língua estrangeira<sup>9</sup>, fixando um modelo de língua ensinado como uma evidência científica, mas que reflete apenas a norma padrão, não falada e escrita na totalidade do território português<sup>10</sup>);
- » presença abusiva do figurativo (exemplos, ilustrações, etc.) e sobrevalorização do aparato metodológico (exercícios de aprendizagem, reforço e avaliação, repetição de estruturas, etc.).

Tardy (2013) acrescenta ainda (I) a simplificação, desvio ou alteração de conceitos, referindo estudos de J.-M.- Adam relativos ao esquema de comunicação de R. Jakobson nos programas de língua materna; (II) a despersonalização do saber transposto, apagando o sujeito de enunciação desse mesmo saber; e (III) a descontextualização do saber acadêmico relativamente às suas condições de produção, enfraquecendo a sua pertinência.

8 Tardy (2013) exemplifica com as funções cardinais de R. Barthes que se tornaram, nos programas de francês como língua materna, as ações principais do estudo da narrativa.

9 Em concreto, o português europeu.

10 Para além do mais, sabemos que no caso dos tradutores ou intérpretes, os textos a traduzir não serão exclusivamente oriundos de autores que apenas produzem textos ou discursos em português padrão (do português europeu).

Acrescentamos, ainda, concordando com Perrenoud (1998), que os diferentes níveis de transposição didática correspondem igualmente a escolhas ancoradas em identidades, poderes, filiações, valores escondidos, que criam concorrência, conflito e dominação entre os proponentes de um e de outro<sup>11</sup>:

- » quer nos programas oficiais que consolidam um conjunto de finalidades, objetivos, saberes, metodologias e modos de avaliação, selecionados pelas equipas governativas;
- » quer nos manuais escolares que elegem, à sua maneira, os saberes e sua organização, a interação e a sequencialidade desses mesmos saberes, a metodologia (modelo organizativo do saber, mas também como é abordado na panóplia de atividades que incluem);
- » quer pelos docentes, tendo em conta as suas representações de como se ensina e se aprende uma língua, dos saberes a ensinar e suas práticas sociais de referência; mas igualmente no contexto específico de ensino, na seleção dos saberes, recursos de ensino, etc.;
- » quer pelos discentes cujos filtros mentais individuais ajustam as suas aprendizagens consoante a necessidade, o interesse ou a relevância atribuída a cada um dos saberes.

O próprio processo de transposição didática externa pode revelar-se difícil e moroso. Pensemos, a título de exemplo, as aprendizagens relativas ao sistema da língua em contexto universitário ou nas escolas básicas e secundárias que assentam em

---

11 Vejamos, a título de exemplo, os diferentes cânones literários que se alteram e ajustam de acordo com a nova proposta programática de cada governo. Poder-se-ia, também, referir a publicação de três professores da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, no ano transato, que procurou contribuir para a redefinição do cânone literário português sob grande polémica (cf. Queirós, 2020, por exemplo).

formas diferentes para descrever o mesmo objeto: a gramática da língua. Concretamente, em Portugal, iniciou-se uma tentativa de transposição didática do saber linguístico (*i.e.*, das teorias e investigações providas das diferentes áreas da Linguística), no final dos anos 90 do século XX, para um saber transponível e ensinável no Ensino Básico e no Ensino Secundário que resultou na Nova Terminologia Gramatical (Tlebs), e em 2004, mas não sem durante algum tempo, após a sua implementação nas escolas, existirem problemas, recuos e reformulações até se fixar no saber gramatical ensinado hoje, com a sua oficialização e prescrição no *Dicionário Terminológico*<sup>12</sup> (DT) em 2008, nas aulas de língua materna nas escolas portuguesas até à entrada na Universidade. O processo levou mais de dez anos a ser concluído. Com efeito, o primeiro grupo de trabalho criado em 1997, constituído por docentes dos ensinos básico e secundário, coordenados por professores universitários, foi mais tarde substituído por dezassete linguistas que finalizaram o projeto em 2002. No entanto, a Tlebs apenas foi publicada em Diário da República em 2004, entrando formalmente em vigor. Em 2005, foi adotada como nomenclatura gramatical oficial apenas em algumas escolas portuguesas, devido à celeuma que levantou junto da comunidade escolar e académica. Apenas após três anos de experiências pedagógicas é que a Tlebs se fixou no DT hoje em vigor (*cf.* AAVV, 2006; Fernandes, 2006).

A dificuldade e morosidade do processo da transposição didática externa poderá explicar por que razão existe uma certa estagnação relativamente aos conteúdos socioculturais e literários da disciplina de língua materna que há pelo menos quatro décadas pouco têm variado em Portugal, nomeadamente até ao final do Ensino Básico (*e.g.* a leitura de um dos autos de Gil Vicente,

---

12 Consultável em: <http://dt.dge.mec.pt/>.

referido nas aprendizagens essenciais para a língua portuguesa, que motiva o estudo dos processos de evolução da língua<sup>13</sup>, tal como continham os programas de português adotados em 1991 após a reforma do sistema de ensino e aprovação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo).

Quanto aos manuais, se procedermos a uma comparação, por exemplo, dos conteúdos linguísticos dos diferentes manuais publicados em Portugal para o ensino do português como língua estrangeira, poderemos verificar que, ainda que um núcleo duro se repita, existem conteúdos presentes nuns que não se reproduzem noutros; apesar de terem de garantir que as aprendizagens correspondem ao mesmo nível de língua. Assim, é difícil encontrar manuais exatamente com os mesmos conteúdos linguísticos, socioculturais, sociodiscursivos, etc., porque estarão sempre dependentes das representações dos seus autores sobre como se ensina uma língua e com que conteúdos socioculturais e linguísticos.

Quanto ao professor, este tem de, na maior parte dos casos, adaptar o currículo à realidade da turma. Assim, um aluno de português como língua segunda aprenderá conteúdos diferentes, de forma diferente, com metodologias e progressões diferentes, numa mesma escola mas igualmente entre regiões de um país, de país para país, etc. Como refere Perrenoud (1998), nenhuma ação docente é feita apenas de rotinas. Mesmo na prática pedagógica mais «mecânica», há momentos de hesitação, de decisão, de planeamento da ação, de construção de cenários ou estratégias, de negociação de meios materiais ou de apoio. Ao abandonar o piloto automático, afim de tomar decisões reais, o docente é levado a pesar os prós e os contras, a refletir antes de optar por

---

13 Consultável em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.

uma tática, um *modus operandi*, um estilo, um cenário ou um guião (Perrenoud, 1998, p. 14)<sup>14</sup>.

Acresce o facto que, mesmo que o processo educativo requeira que os alunos aprendam conteúdos e desenvolvam competências, as sucessivas observações e estudos da prática de sala de aula realizados no âmbito da Didática da Língua, por exemplo, demonstram que, independentemente da disciplina escolar, nenhum docente transmite efetivamente saberes. Com efeito, o docente desencadeia atividades, tarefas, situações através das quais – no melhor dos casos – os estudantes constroem conhecimentos aproximados aos que o professor tinha em mente (Perrenoud, 1998; Petitjean, 1998).

Desse modo, os saberes adquiridos e as competências desenvolvidas pelos aprendentes constituirão a última etapa da transposição didática interna que, usualmente, é, como referimos, controlada por processos de avaliação externa às escolas, de forma centralizada. No caso português, os resultados dessa avaliação servem ainda como indicadores para o *ranking* das escolas, com todas as condicionantes que possam provocar a jusante do processo educativo.

Por conseguinte, do saber científico de base, ao conhecimento transposto externamente para a esfera escolar, e que se manifesta nos programas curriculares, àquele que é efetivamente trabalhado em aula, resultam diversos momentos de tradução do conhecimento original. Não resultam, por si só, numa traição do conhecimento de base. Refletem, antes, os diversos olhares dos agentes educativos, políticos, etc. que interferem no processo de transposição didática, adaptando-o aos contextos sociais e temporais da sociedade na qual se integra o sistema educativo.

---

14 Destaques e aspas da responsabilidade do autor na língua de origem.

## CONCLUSÕES E OBSERVAÇÕES FINAIS

A tradução de uma língua e a tradução de uma ciência acadêmica, para um saber ensinável, têm em comum o facto de problematizarem o seu objeto-alvo. A tradução problematiza a linguagem nos seus diferentes componentes gramaticais e nos seus referentes socioculturais. A transposição didática problematiza o conhecimento enquanto o transpõe para um contexto diferente daquele em que foi criado, espartilhando-o e escalonando-o por anos e níveis de ensino. Não obstante, contrariamente à tradução de uma obra que é geralmente realizada por um tradutor, o processo de transposição não é heterogêneo nos processos e nas pessoas e entidades envolvidas. Para além do mais, existe uma mudança relativa ao referente e à linguagem de origem.

Neste contexto, torna-se difícil falar em fidelidade ao saber académico, mas não podemos igualmente dizer que estamos perante uma transposição de conhecimentos potencialmente «infíéis» ao contexto de origem, ou adulterados. Como afirma Philippe (2004), o conhecimento é sempre parcial, porque sempre passível de questionamento, reformulação ou desenvolvimento, e é sempre apanhado num processo de tradução (no seio das diversas idiossincrasias sociais e individuais), portanto sempre também de «traição».

Considero que não se deve interpretar as minhas palavras como uma crítica ao processo de transposição didática ou uma vontade de regresso ao livro único ou metodologia de ensino imposta, por exemplo. Antes pelo contrário. Seria, a meu ver, um retrocesso civilizacional. Nenhum processo didático-pedagógico, ou outro, está isento de problemas devido, como referimos antes, às interferências, influências e idiossincrasias dos agentes envolvidos. O fundamental é ter conhecimento dos mesmos para tentar minimizá-los.

O processo educativo tem por finalidade procurar garantir o sucesso das aprendizagens e que as mesmas, associadas ao desenvolvimento do sentido crítico (*critical thinking*), potenciem a vontade de questionar o conhecimento; desenvolver um certo espírito científico que se vai esbatendo no processo de transposição didática. Convenhamos que o questionamento, a curiosidade científica e cultural é o que faz evoluir o próprio conhecimento científico, acadêmico e cultural.

## REFERÊNCIAS

- AAVV (2006, Novembro 25). Da nomenclatura gramatical à nova terminologia. *Público*. <https://www.publico.pt/2006/11/25/jornal/da-nomenclatura-gramatical-a-nova-terminologia-109322>
- Achiam, M. (2014). Didactic transposition: From theoretical notion to research programme. *Biannual Esera (European Science Education Research Association) Doctoral Summer School* (comunicação).
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass Publishers.
- Bell, R. (1991). *Translation and translating: Theory and practice*. Longman.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Editions La Pensée Sauvage.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA.
- Dicionário Priberam [em linha]. Acessado em 25 de março de 2019. <https://dicionario.priberam.org/traduzir>
- Direção de Serviços de Língua e Cultura (DSLc). (2017). *Referencial Camões PLE*. Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P.
- Duarte, G. (2009). Da especificidade do professor de Português Língua Estrangeira (1). *O português não tá cansado*. <https://tacansado.wordpress.com/2009/02/19/da-especificidade-do-professor-de-portugues-lingua-estrangeira-i/>

- Fernandes, G. (2006). Aspectos críticos da nova terminologia linguística para os ensino básico e secundário. *Revista de Letras*, 5(11), 75-86. [https://www.researchgate.net/publication/304304985\\_Aspectos\\_Criticos\\_da\\_nova\\_Terminologia\\_Linguistica](https://www.researchgate.net/publication/304304985_Aspectos_Criticos_da_nova_Terminologia_Linguistica).
- Gauvin, I. & Boivin, M.-C. (2012). La théorie de la transposition didactique: un Outil conceptuel pour décrire les savoirs grammaticaux élaborés em classe par les élèves. *Bellaterra – Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(3), 10-24. <https://raco.cat/index.php/Bellaterra/article/view/258144>
- Grosso, M. J. (Coord.). (2011). *QuAREPE. Quadro de referência para o ensino do português no estrangeiro. Documento orientador*. Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Johns, A. M. (1997). *Text, role, and context: Developing academic literacies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524650>
- Junining, E. & Kusuma, V. (2020). Translation strategies for translating a news article. *Lingua*, 15(1), 79-90. <https://doi.org/10.18860/ling.v15i1.9562>
- Leiria, I. (Coord.) (2008). *Orientações programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM). Ensino Secundário*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- Nunan, D. (2003). *Practical English language teaching*. McGraw-Hill.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667336>
- Paun, E. (2006). Transposition didactique: um processos de construction du savoir scolaire. *Carrefour de l'Éducation*, 2(22), 3-13. <https://doi.org/10.3917/cdle.022.0003>
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 24(3), 487-514. <https://doi.org/10.7202/031969ar>



- Petitjean, A. (1998). La transposition didactique em français. *Pratiques: Linguistique, Littérature, Didactique*, (97-98), 7-34. <https://doi.org/10.3406/prati.1998.2479>
- Philippe, J. (2004). La transposition didactique en question: pratiques et traduction. *Revue Française de Pédagogie*, 149, 29-36. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3170>
- Queirós, L. M. (2020, Novembro 20). Um cânone para abalar o cânone. *Público*. <https://www.publico.pt/2020/11/20/culturaipilon/noticia/canone-abalar-canone-1939670>
- Robinson, D. (2012). *Becoming a translator. An introduction to the theory and practice of translation* (3 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203108727>
- Rodrigues, E. (2008). *Análise do ensino de tradução: teoria e prática. Notas de estudo de Tradução*. <https://www.doccity.com/pt/analise-do-ensino-de-traducao-teoria-e-pratica/4707611/>
- Roldão, M., Figueiredo, M., Campos, J. & Luís, H. (2009). O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(2), 138-177. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2900/1/Conhecimento%20profissional%20dos%20professores.pdf>
- Santos, Z. S. (Coord.) (2001). *Programa de Francês. Níveis de continuação e de iniciação, 10º, 11º, 12º. Cursos gerais e formação geral e específica. Ministério da Educação/Direção do Ensino Secundário*.
- Saule, B. & Aisulu, N. (2014). Problems of translation theory and practice: original and translated text equivalence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 136, 119-123. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.300>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflexive practitioner: toward a new design for teaching and learning in the profession*. Jossey-Bass Publishers.

- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Tardy, M. (2013). La transposition didactique. In J. Houssaye (Dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (9<sup>a</sup> ed.) (pp. 51-60). ESF.

# Analyse des erreurs de traduction automatique pour la combinaison de langues slovène-français et perspectives pour une formation en post-édition\*

*Análisis de los errores de traducción automática para la combinación de idiomas esloveno-francés y perspectivas para una formación en posedición*

*Error Analysis in Machine Translation for Language Pair Slovenian-French and Perspectives for Post-Editing Training*

Sonia Vaupot<sup>a</sup>

*Université de Ljubljana, Ljubljana, Slovénie*

\* Article de réflexion

Reçu: 1er novembre 2020    Accepté: 16 juillet 2021

<sup>a</sup> Ph.D. de Traductologie.  
Maître de conférences.

sonia.vaupot@ff.uni-lj.si – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1410-0937>

**Cómo citar:** Vaupot, S. (2020). Analyse des erreurs de traduction automatique pour la combinaison de langues slovène-français et perspectives pour une formation en post-édition. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 14(2), 83-110. <https://doi.org/10.15446/male.v14n2.91299>

Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0.

## RÉSUMÉ

Ces dernières années, la traduction automatique (TA) a considérablement progressé de sorte que des connaissances en post-édition (PE) deviennent nécessaires dans l'industrie de la traduction. Cela nécessite de nouvelles connaissances et la mise en place d'un enseignement dans le domaine de la PE. Dans le présent article, nous vérifions l'usage de la TA dans une formation en traduction de niveau Master (Université de Ljubljana), à partir d'une langue maternelle à moindre diffusion (le slovène) vers une langue étrangère à large diffusion (le français), et nous en dégageons les erreurs dues à la TA. L'analyse des erreurs indique que la qualité de la TA diffère notamment en fonction du type de texte et du niveau de difficulté du texte à traduire. Enfin, nous proposons quelques perspectives pour une formation en PE axée sur la traduction et l'apprentissage d'une langue étrangère.

**Mots clés:** *analyse des erreurs, formation, post-édition, traduction automatique.*

## RESUMEN

En los últimos años, la traducción automática (TA) ha avanzado considerablemente, por lo que tener conocimientos de posesición (PE) es cada vez más necesario en la industria de la traducción. Esto requiere adquirir nuevos conocimientos y que se eduque en el campo de la PE. En este artículo, verificamos el uso de la TA en la formación en traducción a nivel de Maestría (Universidad de Ljubljana); basándonos en la TA desde una lengua materna no muy difundida (esloveno) hacia una lengua extranjera de mayor difusión (francés), e identificamos errores debidos a la TA. El análisis de errores indica que la calidad de la TA difiere notablemente según el tipo de texto y el nivel de dificultad del texto a traducir. Por último, ofrecemos algunas perspectivas para una formación en PE centrada en la traducción y el aprendizaje de una lengua extranjera.

**Palabras clave:** *análisis de errores, formación, posesición, traducción automática.*

## ABSTRACT

Machine translation (MT) has advanced significantly in recent years, making knowledge of post-editing (PE) essential in the translation industry. This requires new knowledge and training in PE. In this paper, we investigate the use of MT in a Master's level translation course at the University of Ljubljana, from a less common native language (Slovenian) to a more common foreign language (French) to identify MT errors. The failure analysis shows that the quality of MT varies depending particularly on the type of text, and the level of difficulty of the text that is to be translated. Finally, we propose some perspectives for PE training focused on translation and foreign language learning.

**Keywords:** *failure analysis, machine translation, post-editing, training.*

**CES DERNIÈRES DÉCENNIES, LE DOMAINE** de la traduction s'est transformé grâce au développement des outils d'aide à la traduction, des mémoires de traduction, etc. En effet, ces progrès imposent au traducteur « une modulation sensible de ses méthodes de travail [et parmi] tous les outils d'aide à la traduction, le logiciel de TA est celui qui impose le plus grand nombre de contraintes » (L'Homme, 2008, p. 245). Ces contraintes sont de nature diverse et concernent notamment l'apprentissage d'un logiciel, la relecture de textes et l'acquisition de certaines habiletés de vérification liées à la traduction automatique (TA). Ces exigences relèvent, entre autres, du domaine de la post-édition (PE).

La PE est une activité étroitement liée aux systèmes de TA. Elle se différencie de l'activité traditionnelle de révision ou de relecture d'un texte en ce sens qu'il s'agit de vérifier et de corriger une traduction issue d'un système de TA. Cela consiste à améliorer et « à repasser derrière un texte pré-traduit automatiquement pour le rendre humainement intelligible » (Robert, 2010, p. 139). Brunette et O'Brien (2011) notent également que « les textes à revoir ont une nature hybride puisqu'ils intègrent remontées de mémoires de traduction et sorties de traduction automatique » (p. 2). L'enseignement de la traduction humaine peut ainsi s'appuyer sur la TA par le biais de la PE. Les auteurs (Brunette & O'Brien, 2011) conseillent, par ailleurs, une formation préalable en PE pour les traducteurs. Lavault-Olléon (2011) estime, pour sa part, qu'une

meilleure connaissance des compétences et stratégies mobilisées en post-édition, de son organisation matérielle, des délais qu'elle nécessite et des degrés de qualité attendus permettraient aux traducteurs de l'accepter comme une tâche faisant partie intégrante de leur métier et aux formateurs de l'enseigner de façon plus organisée. (p. 9)

Toutefois, même si la TA est utilisée comme base pour des traductions professionnelles, elle possède encore de nombreuses lacunes et ne peut actuellement remplacer la traduction humaine. En effet, les traductions générées automatiquement sont loin d'être parfaites. Nous remarquons également que la TA entraîne des erreurs différentes de celles de la traduction humaine. Par conséquent, dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère et de la traduction à visée professionnelle, les apprenants semblent confrontés à des difficultés qui ont évolué avec la progression de la TA.

Dans le cadre de leur cursus universitaire, les étudiants inscrits en Master au département de traduction (Université de Ljubljana) doivent aussi traduire à partir du slovène, qui est leur langue maternelle (A), vers deux langues étrangères (B), à savoir l'anglais, qui est obligatoire, et le français (les autres langues B sont, au choix, l'italien ou l'allemand). Or, nous constatons que les étudiants ont de plus en plus recours à la TA pour traduire vers la langue maternelle ou vers une langue étrangère. La TA leur permet, outre la rapidité d'exécution, d'éviter certaines fautes de langue, en l'occurrence des fautes de français. En outre, il est difficile, à l'heure actuelle, de s'opposer complètement à l'usage de la TA dans un cursus destiné à former des traducteurs, d'où la nécessité de perfectionner la formation initiale en traduction.

Notre recherche se rapporte à la traduction du slovène, une langue de petite diffusion ou périphérique, vers le français considéré comme une langue supercentrale, de niveau 2 (pour reprendre la classification proposée par Calvet, 1999, pp. 75-83). Ainsi, en Slovaquie, un pays d'environ deux millions d'habitants, le marché de la traduction est petit et un traducteur peut être amené à traduire vers sa langue maternelle et/ou vers la langue étrangère. Dans leur cursus, les apprenants sont aussi amenés à traduire d'une langue minorisée vers une langue étrangère dite



« supercentrale » ou une « grande langue. » On peut donc supposer que la traduction par un système de TA comporte des erreurs de langue ou de traduction plus importante que la TA entre deux langues majeures.

Dans cet article, nous présentons une expérience pédagogique menée dans le cadre d'un cours de traduction slovène-français suivi par des étudiants de master en traduction. Nous présentons les résultats de l'analyse qualitative d'un corpus composé de quatre textes sources en slovène, puis de leur TA et PE en français. L'outil utilisé est Google translate. L'objectif principal de cette expérience est de mettre en évidence les limites de la TA, et ce, malgré les progrès réalisés dans ce domaine, mais aussi de vérifier la possibilité d'utiliser la TA et la PE à des fins pédagogiques.

Après quelques généralités sur les liens entre la TA et la PE, nous abordons les typologies d'erreur dans ce domaine à savoir la traduction de la langue maternelle, le slovène, vers une langue étrangère, le français. La TA de quatre textes, de type différent, nous a permis de mettre en lumière une typologie des principales erreurs et d'évaluer la qualité de la TA. Enfin, la PE étant étroitement liée aux systèmes de TA, nous proposons quelques pistes didactiques afin d'intégrer la PE dans une formation destinée aux futurs traducteurs, l'accent étant mis sur la PE en langue étrangère.

## TRADUCTION AUTOMATIQUE ET POST-ÉDITION

Si les débuts de la TA remontent aux années 1930, c'est dans les années 60 que l'on commence à s'intéresser au modèle syntaxique des langues. Puis, dans les années 70, face aux besoins croissants dans le domaine de la traduction communautaire, la communauté européenne met en place le système Systran (Kübler, 2007). Dans les années 80, les activités de recherche en matière de TA évoluent et connaissent un véritable essor grâce à

la révolution en informatique, aux nouvelles théories syntaxiques et sémantiques, au développement de l'intelligence artificielle et de la traductologie (Kliffer, 2008). Des projets européens se mettent en place (GETA, Eurotra) et les prémices de l'intelligence artificielle se font sentir (Maxwell, 1990).

Puis, les logiciels d'aide à la traduction apparaissent et les outils en ligne progressent. Pour effectuer une traduction, les systèmes n'utilisent plus de règles définies, mais ils se servent de modèles statistiques (traduction automatique statistique ou SMT) construits à partir de corpus et de banques de données pour chaque langue. À partir des années 90, les mémoires de traduction sont de plus en plus présentes sur le marché et deviennent l'outil indispensable du traducteur professionnel. On note, par ailleurs, un intérêt et un besoin croissants pour les outils d'aide à la traduction. Peu à peu, la TA touche de nombreux domaines comme la syntaxe, le lexique, la linguistique théorique et formelle, la linguistique de corpus, etc. De plus, les systèmes de TA s'associent à de nombreux outils d'aide à la traduction (concordanciers, mémoires de traduction, dictionnaires électroniques, vérificateurs d'orthographe et de grammaire, etc.). C'est aussi à la fin des années 90 que les agences de traduction commencent à utiliser la TA en lien avec la PE. À ce propos, Guerberof Arenas et Moorkens (2019) notent que « In response, many universities have seen the necessity, as with CAT tools in the 1990s, of introducing MT and MTPE as part of their curricula for new generations of translation graduates. » (p. 219)

Le domaine de la TA progresse rapidement dans les années 2000 combinant l'usage de l'intelligence artificielle et des réseaux neuronaux. Depuis 2015, la traduction automatique neuronale (TAN) remplace la traduction automatique statistique. Aujourd'hui, la TAN évolue rapidement grâce notamment à l'auto-apprentissage basé sur l'Intelligence artificielle, le Big Data et le Deep Learning (Bentivoglio et al., 2016 ; Toral &

Sánchez-Cartagena, 2017). Face à la traduction humaine, la TAN est donc considérée comme une technologie nouvelle, voire révolutionnaire, qui pousse le traducteur à acquérir de nouvelles compétences. De ce fait, les services de traduction utilisent de plus en plus la PE afin d'être plus rapides et compétitifs, mais aussi pour améliorer leur productivité. Certaines études ont en effet montré des gains de productivité significatifs lorsque les traducteurs optent d'abord pour la TAN (par la suite TA) et ont ensuite recours à la PE (Federico et al., 2012 ; Green et al., 2013). La PE est ainsi étroitement liée à la TA.

De l'anglais *to postedit*, la PE consiste à réviser ou corriger un texte traduit au préalable par un logiciel de TA, l'objectif étant de traduire plus rapidement tout en produisant une traduction de qualité. On distingue quatre types de PE : la PE est dite *complète* lorsque le texte final est révisé dans un souci de qualité (Wagner, 1985) ; elle est *professionnelle* lorsque le texte est produit par la TA et la traduction assistée par ordinateur (Robert, 2013). En revanche, la PE est dite *rapide* quand la révision du texte est superficielle (Wagner, 1985), et on la considère comme *brute* si la révision du texte traduit passe par un moteur de TA (Robert, 2013). Ces différentes manières de post-éditer se concentrent essentiellement sur le transfert correct du sens. Allen (2003) reprend la subdivision de Wagner (1985), mais ajoute à cette typologie la PE *minimale* qui vise à produire une qualité finale acceptable avec le minimum de modifications. Selon Allen (2003), le niveau de PE dépend de plusieurs facteurs : l'utilisateur final ou le client, le volume de documentation à traiter, le niveau de qualité attendu, le temps à disposition du post-éditeur, la durée de vie du document et du matériel informatif ou destiné à la publication.

Par conséquent, les progrès dans le domaine de la TA et le recours à la PE mènent à repenser les formations en traduction. En

effet, pour que les étudiants puissent « post-éditer correctement un texte, il importe de bien analyser ce que l'on voit, de bien déterminer ce qui doit être vérifié et éventuellement modifié. » (Looock, 2019, p. 60). Ne pouvant empêcher, à moyen ou long terme, les étudiants d'avoir recours à la TA, il est donc indispensable de les sensibiliser à la PE vers la langue maternelle, mais aussi vers la langue étrangère.

## PARTICIPANTS ET DÉROULEMENT

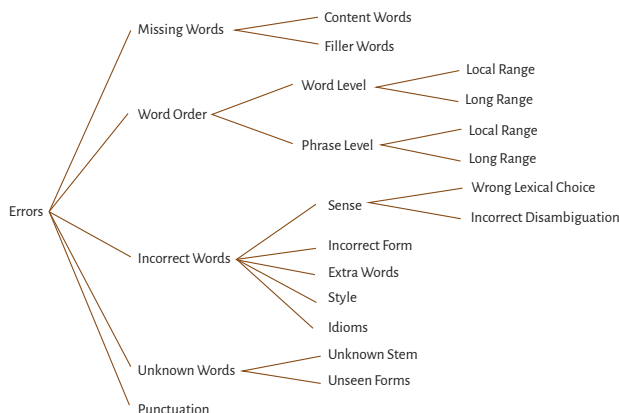
Dans le cadre d'un cours de Master, visant la traduction du slovène (la langue maternelle) vers le français (la langue étrangère), qui s'est déroulé au sein du département de traduction (Faculté des Lettres), nous avons effectué l'annotation des erreurs de traduction au cours de l'année académique 2019/2020. Notre objectif consistait, d'une part, à évaluer la qualité de la TA d'une langue minorisée, le slovène, vers une langue majeure, le français, et les éventuelles variations ou niveaux de difficulté en fonction du type de texte. Nous supposons en effet que les langues minorisées sont moins bien représentées que les langues centrales dans le domaine de la TA et que ce fait donne lieu à davantage d'erreurs. Nous souhaitions également vérifier les capacités des apprenants à améliorer une TA vers la langue étrangère. À cette fin, nous avons d'abord identifié les erreurs produites par le système de TA, puis vérifié les corrections effectuées par les étudiants. Les résultats obtenus visaient à orienter plus facilement l'étudiant dans l'activité de PE d'un texte vers le français langue étrangère.

Afin de mener à bien cette tâche, nous avons sélectionné quatre textes de genres différents et de difficultés croissantes. Les quatre textes sont les suivants : l'article de presse comprend 302 mots ; la présentation de la collection sur le site du Musée national slovène de Ljubljana est de 271 mots ; le texte touristique contient 305 mots ; enfin, l'article sur le patrimoine slovène, plus spécialisé, est

constitué de 375 mots. L'annotation s'est faite en deux temps. Nous avons d'abord vérifié la qualité de la TA des quatre textes. Parmi les systèmes et outils de traduction en ligne les plus connus et disponibles gratuitement pour le couple de langues slovène-français, on note (depuis peu) DeepL Translator et Google Translate. Notre choix s'est porté sur le système Google translate qui propose, depuis plusieurs années, des traductions du slovène vers le français et inversement. Puis, nous avons soumis ces traductions à un groupe de 25 étudiants. Les étudiants devaient post-éditer les textes traduits automatiquement. L'expérience s'est déroulée dans un contexte pédagogique, les étudiants disposant de toutes les ressources qu'il jugeait nécessaires (dictionnaires, glossaires, grammaire, etc.). Il leur a ainsi été demandé de relire les traductions, de corriger les erreurs et d'améliorer la traduction brute générée par le moteur de TA. Les productions ont été traitées de manière anonyme.

### TYPOLOGIE DES ERREURS

Diverses classifications typologiques des erreurs sont possibles. Les recherches dans le domaine de la TA peuvent être classées notamment en trois grandes catégories : (1) les typologies d'erreurs au niveau linguistique qui permettent de classer les erreurs dans les sorties des systèmes (Farrus et al., 2010 ; Lommel et al., 2014 ; Vilar et al., 2006) ; (2) les typologies d'erreurs au niveau de la traduction (Koponen, 2010) ; (3) les typologies visant la métrique et la qualité du texte (Lommel & Melby, 2018). Certains travaux (Lommel et al., 2014 ; Vilar et al., 2006) portent notamment sur des typologies d'erreurs au niveau linguistique. Ainsi, Vilar et al. (2006) identifient cinq catégories principales d'erreurs de traduction, à savoir les mots absents ou non traduits, l'ordre des mots, les mots incorrects (mauvais choix lexical ou mauvaise désambiguïsation), les mots inconnus et le non-respect de la ponctuation de la langue cible ainsi que des sous-catégories. Vilar et al. (2006) dressent également la Figure 1 :

*Figure 1. Typologie des erreurs de traduction.*

*Source* : récupérée de Vilar et al. (2006, p. 699).

Pour leur part, Farrus et al. (2010) dressent une typologie des erreurs linguistiques les plus fréquentes dans le domaine de la TA. Cette classification est essentiellement d'ordre orthographique, morphologique, lexical, sémantique et syntaxique, chaque catégorie comprenant aussi des sous-catégories. Dans sa recherche, Koponen (2010) met l'accent sur les aspects sémantiques et propose une première typologie qui se base sur six catégories d'erreur : le concept est omis ; le concept est ajouté ; le concept n'est pas traduit ; le concept est mal traduit ; le concept est substitué et le concept est expliqué. À cette classification de base viennent s'ajouter les concepts d'omission ou d'ajout : le participant est omis ou ajouté ; la relation est omise ou ajoutée en raison d'erreurs morphosyntaxiques ; le participant ou la relation n'est pas identique ; le participant ou la relation a été substitué(e). Ces normes sont censées veiller à la cohérence et la clarté d'une traduction.

Pour mener à bien notre recherche, nous nous sommes basées sur ces études antérieures et avons distingué dans la grille ci-dessous (Tableau 1), six types d'erreurs qui reposent sur des catégories linguistiques traditionnelles : grammaire/(morpho) syntaxe/style ; sens/sémantique ; orthographe/ponctuation ; lexique/terminologie ; phraséologie/collocation ; omission/ajout/calque.

**TABLEAU 1.** Grille générale des erreurs de langue et de traduction conçue à partir des études précitées.

grammaire/ (morpho)- syntaxe/ style	sens/ sémantique	orthographe/ ponctuation	lexique/ terminologie	phraséologie/ collocation	omission/ ajout/ calque
ordre des mots	ambiguïté	orthographe non conforme	variante inappropriée	phraséologie inappropriée	mots/ noms propres non connus
structure et longueur de la phrase	perte de sens	ponctuation non conforme	terme appartenant à un autre domaine	phraséologie appartenant à un autre domaine	formes non connues
temps verbal, concordance des modes et des temps	sens incorrect, faux-sens, contresens		incohérence termino- logique	incohérence /mauvaise collocation ou expression idiomatique	mot inséré
déterminant			néologisme		
préposition			abréviation		
accord en genre et en nombre					
registre de langue					

*Source :* élaboré par l'auteur.

Nous reproduisons dans le Tableau 2, sur la base du Tableau 1, la typologie des erreurs obtenues à partir de la TA des quatre textes slovènes traduits vers le français.

**TABEAU 2.** *Typologie des erreurs de TA pour les textes slovènes.*

type d'erreurs	texte 1	texte 2	texte 3	texte 4
grammaire/(morpho syntaxe/style	4	7	13	17
sens/sémantique	2	9	6	9
orthographe/ ponctuation	3	2	3	7
lexique/terminologie	4	4	5	2
phraséologie/collocation	-	-	3	3
omission/ ajout/calque	-	-	-	4

*Source :* élaboré par l'auteur.

## Diagnosics des erreurs

Le Tableau 3, ci-dessous, indique le pourcentage des erreurs de traduction, tous textes compris.

**TABEAU 3.** *Pourcentage des erreurs de langue et de traduction pour les textes slovènes.*

grammaire/ (morpho) syntaxe/ style	sémantique	orthographe/ ponctuation	lexique/ terminologie	phraséologie/ collocation	omission/ calque
38%	24%	14%	14%	6%	4%

*Source :* élaboré par l'auteur.



Il apparaît que les erreurs les plus fréquentes dans le texte 1 (article de presse sur les tissus coptes) concernent l'erreur syntaxique, à savoir l'ordre des mots, et l'erreur lexicale pour les répétitions de termes et le manque de nuance de sens. Dans le texte 2 (présentation internet de l'exposition du Musée national – la collection des tissus coptes), les erreurs les plus fréquentes s'appliquent aux erreurs syntaxiques (l'ordre des mots), stylistiques (lourdeur des phrases) et sémantiques (sens incorrect et faux-sens). Pour le texte 3 (texte touristique – présentation de la région karstique Planinsko polje), l'erreur grammaticale (problème de déterminant et emploi de la préposition) apparaît le plus souvent. Sur le plan sémantique, le système de TA a commis le plus de faux-sens. Enfin, dans le texte 4 (l'article sur l'histoire des costumes traditionnels slovènes), les erreurs relatives à la syntaxe et la stylistique (lourdeur des phrases, omission de l'article, phrase incompréhensible) sont les plus fréquentes. Sur le plan sémantique, le système de TA a commis le plus d'erreurs de faux-sens et sur le plan orthographique, les virgules et les points sont omis ou mal placés. La traduction est, quant à elle, littérale.

L'analyse des erreurs indique que, pour le couple de langue slovène-français, la qualité de la TA diffère bien en fonction du type de texte et que les articles de presse ou textes journalistiques comportent le moins d'erreurs et semblent les plus appropriés pour la TA du slovène vers le français. Les textes proposés étant de niveaux linguistiques différents, ce fait peut expliquer les niveaux variables des traductions automatiques. Quelques exemples d'erreurs générées par le moteur de traduction Google dans tous les textes sont indiqués dans le Tableau 4 :

TABLEAU 4. *Nature des erreurs et exemples pour les textes slovènes.*

erreurs	nature de l'erreur	exemples
syntactiques	ordre des mots incorrect	<i>*la timidement cachée Rakov Škočjan dans les bois ;</i>
grammaticales	(1) accord en nombre,	(1) <i>*Il n'est pas non plus indépendant de la mode</i> (le singulier est utilisé à la place du pluriel, cela concerne les costumes folkloriques).
	(2) mauvais emploi de la préposition,	(2) : <i>*Quand nous regardons de Tromostovje dans le centre de Ljubljana à la Ljubljana verte</i> (mis pour « quand nous observons le centre de Ljubljana depuis les trois ponts Tromostovje et la verte rivière Ljubljana » ; <i>*des éléments encore plus ou moins clairs et reconnaissables de leurs habitants</i> (au lieu de « par/pour les habitants »).
	(3) omission de l'article défini	(3) <i>*population urbaine ; *cachés dans dépôts depuis 130 ans.</i>
orthographiques	virgule mal placée	<i>*Les Coptes sont les descendants des anciens Égyptiens, qui ne se sont pas convertis à l'islam après la conquête arabe ou turque ;</i> <i>*C'est l'un des sept noms du gouffre karstique, qui a coulé à la surface avant même l'ère glaciaire.</i>
stylistiques	répétitions erronées, lourdeur des phrases, phrases peu compréhensibles	<i>*ils ont également été endommagés par les colles avec lesquelles ils ont été collés aux bases lors de la compilation des collections ;</i> <i>*Avec de nombreux sites détaillés de Planinsko polje, il ne serait pas difficile de remplir au moins un an de suppléments Naša družina, donc ce dossier devrait vous encourager à en trouver au moins une poignée vous-même !</i>
sémantiques et lexicales	sens incorrect ou faux sens, répétitions, manque de nuances de sens	<i>*le défunt était enterré dans le plus beau travail qu'il ait jamais eu de son vivant ;</i> <i>*des changements plus visibles ont commencé à apparaître dans les costumes paysans, à la suite desquels les versions de paysage ont été perdues.</i>
phraséologiques	collocations incorrectes	<i>*Ainsi, pour nous, observateurs de surface et généralement superficiels.</i>

*Source* : élaboré par l'auteur.

Par conséquent, les erreurs dans les TA sont avant tout des fautes de langue (grammaire ou style), suivies par des erreurs de traduction (erreur de sens, calque, traduction littérale). Les exemples cités dans le Tableau 4 montrent que certaines phrases, notamment dans les textes 3 et 4, sont incohérentes. Les erreurs de ponctuation portent essentiellement sur un mauvais usage de la virgule, et les erreurs lexicales sont des variantes inappropriées. Enfin, les fautes d'ordre phraséologique sont moindres.

La majorité des étudiants ont rectifié les erreurs suivantes syntaxiques (rétablissement de l'ordre des mots correct), grammaticales (accord en nombre), stylistiques (répétitions erronées, phrases peu compréhensibles, lexique erroné). En revanche, peu d'étudiants ont apporté une correction concernant la grammaire (mauvais emploi de la préposition ou omission de l'article), l'orthographe (virgule mal placée), la syntaxe (traduction littérale ou calque), le style (phrases trop lourdes), la sémantique ou le lexique (nuances de sens). Les erreurs de ponctuation s'expliquent sans doute par le fait que la virgule est placée obligatoirement devant un pronom relatif en slovène, ce que les apprenants ont tendance à reproduire en français. Les difficultés liées à l'emploi de la préposition subsistent, même si elles sont moindres. En outre, les étudiants n'ont pas corrigé les lourdeurs de style ni le manque de cohésion. Nous estimons toutefois que, malgré les nombreuses lacunes de la TA pour la combinaison de langues slovène-français, il peut être intéressant d'exploiter le domaine de la TA dans un cours universitaire de traduction, vers ou à partir de la langue maternelle. Il est donc indispensable de former les futurs traducteurs à l'activité de correction et de PE, mais nous confirmons que les activités seront différentes lorsqu'il s'agit de la PE dans la langue maternelle ou une langue étrangère.

## QUELQUES PERSPECTIVES DIDACTIQUES À L'ACTIVITÉ DE POST-ÉDITION

La présente étude marque la nécessité de sensibiliser l'apprenant aux erreurs récurrentes en matière de TA. Il est toutefois utile de départager la formation de la PE en lien avec la langue maternelle, et celle destinée à approfondir les connaissances ou l'apprentissage en langue étrangère.

De plus en plus d'auteurs se penchent sur les besoins d'une formation en PE, mais essentiellement vers la langue maternelle. Vasconcellos (1986, p. 145) préconise de développer progressivement les compétences dans ce domaine. Il ajoute que les compétences essentielles d'un post-éditeur sont une excellente connaissance de la langue source, une parfaite maîtrise de la langue cible, ainsi que des connaissances techniques et en traduction. L'auteure estime également que l'étudiant doit pouvoir pratiquer la PE pendant et en dehors de ses cours. O'Brien (2002) propose de former les futurs traducteurs, dans le cadre d'un module réparti sur deux semestres, à l'activité de PE. Le cours comprendrait un premier volet théorique et un second plus pratique. La partie théorique serait une introduction à la PE, aux technologies de TA, au système auteur d'édition contrôlée, à la gestion de bases terminologiques, à la linguistique textuelle et aux compétences de base en programmation (O'Brien, 2002, p. 103). La partie pratique (O'Brien, 2002, pp. 104-105) consisterait à acquérir une certaine aisance en PE, notamment une bonne maîtrise linguistique, une aptitude à la gestion terminologique, des compétences en informatique et en traduction spécialisée, ainsi qu'aux technologies du langage. Pour ce faire, l'étudiant peut s'entraîner sur plusieurs types de textes et différentes traductions automatiques. Il peut aussi s'exercer sur au moins deux niveaux de PE (par exemple, rapide et complète). Il peut soumettre des textes à traduire au système de TA, puis analyser et comparer les résultats.

Il peut également étudier les avantages et les inconvénients de l'intégration d'un système de TA à un outil de mémoire de traduction, créer une base de données terminologique à l'aide d'un outil de gestion terminologique spécifique. L'étudiant doit donc « apprendre à gérer les transformations de paramètres des systèmes utilisés, la terminologie spécifique et les changements de règles linguistiques. Il est également nécessaire d'aborder l'intégration de la traduction automatique aux outils de traduction assistée par ordinateur » (De Faria Pires, 2018, p. 54).

Pour sa part, Depraetere (2010) distingue, dans un premier temps, les besoins des apprenants qui diffèrent de ceux des traducteurs professionnels. Partant de l'analyse des activités de PE des étudiants, l'auteure suggère de se concentrer sur l'analyse des erreurs en matière de TA. Elle propose, entre autres, d'aborder les différents niveaux de PE (rapide, minimale et complète) en lien avec l'apprenant qui doit pouvoir les distinguer et les appliquer. D'autres auteurs visent plutôt une collaboration avec les agences de traductions. Ainsi, Robert (2013) soutient que la TA doit être associée aux technologies de traduction assistée par ordinateur (TAO). Or cette association doit être préparée auparavant par des spécialistes dans les agences de traduction, d'où la difficulté de mettre en place un cours destiné à la PE. L'auteure (Robert, 2013, pp. 37-38) propose notamment des exercices qui peuvent être effectués à partir de traductions automatiques générées par des moteurs disponibles gratuitement sur internet. Toutefois, elle ajoute que ces moteurs semblent peu fiables et ne conviennent pas à une formation professionnelle. Pym (2013) estime également que la formation doit se baser sur certaines aptitudes et compétences nécessaires pour travailler avec les mémoires de traduction et la traduction automatique statistique dans un environnement professionnel.

Les nombreuses expériences récentes (pour ne citer que celles de Bouillon et al., 2021 ; Casas, 2021 ; Guerberoof Arenas & Moorkens, 2019 ; Plaza Lara, 2019 ; Yamada, 2019 ; etc.) prouvent bien les tendances actuelles et les progrès dans la formation en PE. D'une manière générale, il semble préférable de proposer une formation en PE (vers la langue maternelle ou la langue étrangère), incluant des compétences générales, techniques ou spécialisées, plutôt en fin de parcours. Un tronc commun peut inclure des cours théoriques dispensés dans un cursus universitaire de traduction. Il est possible d'évoquer en cours le parcours historique et l'évolution de la TA ou encore les diverses approches (neuronale, statistique, etc.). L'enseignant peut également se baser sur les différents types de PE pour créer des cours ou pratiquer des exercices qui permettront de renforcer la capacité à produire des traductions professionnelles et à sensibiliser les apprenants aux différences entre la révision et la PE. Les cours peuvent ainsi aborder les différences entre la révision, qui se réfère à la traduction humaine dans une perspective de lecture et de vérification, mais aussi la PE qui concerne la lecture d'une traduction à l'état brut et nécessite des opérations de correction ou de remaniement du texte. Il est, par ailleurs, indispensable de développer le sens critique des apprenants afin qu'ils puissent fournir des traductions de qualité. Enfin, si les cours théoriques sur la PE sont indispensables, l'étudiant doit au préalable avoir été formé aux outils d'aide à la traduction ou outils de TAO avant d'aborder la PE de manière pratique. En plus des compétences linguistiques, il doit en effet pouvoir développer des compétences technologiques (De Faria Pires, 2018, pp. 51-52).

En ce qui concerne l'activité de PE vers la langue étrangère, des activités langagières supplémentaires sont nécessaires. Ces activités vont sans doute varier en fonction des langues. Pour

notre part, nous enseignons la traduction vers le français langue étrangère. Or, nous remarquons certains faits depuis l'avènement de la TA. D'une part, la nature des erreurs et les corrections de l'enseignant ont changé depuis que les apprenants utilisent la TA : par exemple, nous ne corrigeons quasiment plus les fautes d'orthographe (accent, cédille, accord de genre ou de nombre) ou certaines fautes de grammaire (mauvais emploi du déterminant, accord entre le verbe et le participe passé, etc.). En revanche, les fautes de grammaire qui subsistent, malgré le recours à la TA, pour le couple de langues slovène-français, sont : les erreurs de concordance des temps ; les différences entre le passé composé/passé simple/imparfait ; quelques prépositions (mais bien moins que lors d'une traduction humaine), etc. Par conséquent, nous confirmons que les compétences linguistiques (grammaire, syntaxe, lexique) et stylistiques sont indispensables, même après une traduction générée par un logiciel, pour améliorer ou parfaire la TA en français. Dans un premier temps, on peut suggérer des exercices de correction afin d'améliorer la TA et accroître les compétences en langue (syntaxe, style, par exemple) ou en traduction (vérification du sens, traduction de sens). Un travail sur les fautes récurrentes peut aussi s'avérer utile afin de sensibiliser les apprenants à anticiper les erreurs de TA.

D'autre part, après une première phase de correction, on peut envisager des exercices de PE même en langue étrangère. Nous suggérons un travail sur le texte dans son ensemble, et non uniquement sur des phrases isolées qui, selon nous, s'avère nécessaire. Il nous paraît en effet utile de développer les compétences stylistiques et textuelles des apprenants. On peut notamment viser la capacité à augmenter et, si possible, à contrôler la lisibilité du texte cible, mais aussi la faculté à s'adapter aux différents types de textes, ainsi que la capacité à postéditer la traduction. Ainsi, les cours pratiques pourraient comprendre un

travail ou des exercices sur les différents types de texte afin que l'étudiant prenne conscience des différents stades de TA. L'étudiant peut, par exemple, comparer deux versions pré-traduites, en examiner les différences, travailler sur les différents niveaux de PE (rapide, minimale, complète) avant de modifier, dans un contexte informatique, la version qu'il considère comme étant la plus simple à améliorer. Il peut notamment choisir quelques phrases du texte pré-traduit, parmi les plus problématiques, et parfaire la traduction avant d'harmoniser, articuler et finaliser l'ensemble. Il est aussi possible de travailler à partir de textes, plus ou moins complexes et prétraduits, en respectant les normes de correction linguistique et de contrôle de la qualité. Afin de reconnaître une TA de qualité, on peut proposer des exercices sur la lisibilité du texte (cohésion, cohérence), le style et les compétences rédactionnelles. Les critères de PE peuvent aussi varier en fonction de la typologie des textes (texte de vulgarisation, texte spécialisé). Pour les textes plus spécialisés, il est possible de consulter des supports de référence spécifiques (les glossaires terminologiques, notamment), ou de travailler la terminologie (Vaupot, 2020) et/ou la phraséologie (Vaupot, 2021) à partir d'un corpus. L'apprentissage par projet qui incite les apprenants à traduire de manière autonome et en contexte, voire à facturer pour le travail effectué, est une autre possibilité.

With this methodology we expect to develop the competences that the translation market requires, to improve second language learning and to raise awareness of what machine translation and post-editing imply in the translation process, but also what it takes to properly post-edit a machine-translated text in professional practice. (Castillo Bernal, 2021, p. 15)



Enfin, comme il est difficile d'atteindre la perfection en langue étrangère, il sera toujours conseillé de faire relire la traduction finale par une tierce personne lorsqu'on ne traduit pas vers sa langue maternelle.

## CONCLUSION

La pratique de la traduction est aujourd'hui indissociable des technologies. Dans cet article, nous avons dégagé les principales erreurs de TA et présenté les typologies des erreurs de TA, pour la paire de langues slovène-français, à partir de quatre textes de genre différent. Nous avons poursuivi en décrivant les recherches et les études qui préconisent une formation préalable dans le domaine de la PE. Enfin, partant du principe qu'il est de plus en plus difficile d'empêcher les apprenants d'avoir recours à la TA, surtout lorsqu'il s'agit de traduire vers une langue étrangère supercentrale, nous avons proposé quelques pistes susceptibles d'être prises en compte afin d'améliorer le texte brut, issu d'une TA, avant de le modifier dans un contexte informatique. Le gain de temps et la maîtrise de certains éléments langagiers sont des avantages certains de la TA. Toutefois, l'expérience a montré également les limites de la TA pour le couple de langues slovène-français. D'une part, la PE nécessite une bonne, sinon une excellente connaissance de la langue cible. Les apprenants ont certes amélioré les textes, mais surtout d'un point de vue langagier, en commettant parfois des fautes. La TA ayant tendance à traduire les textes littéralement, il restait encore à améliorer les traductions. Finalement, le gain de temps était moindre. Afin d'éviter que les étudiants ne se satisfassent d'une traduction trop rapide et trop imparfaite, nous avons avancé quelques aptitudes, compétences et activités linguistiques susceptibles, selon nous, d'être incluses dans une formation pratique en PE. Ces activités méritent encore d'être approfondies.

L'évolution rapide de la TAN implique certains changements dans la profession de traducteur et, de ce fait, une adaptation relativement rapide du cursus universitaire. Comme c'est souvent le cas en traduction professionnelle, la PE requiert notamment une part de travail relativement importante en terminologie et en phraséologie spécialisées, majoritairement vers la langue maternelle, mais aussi en langue étrangère et en gestion des projets. Il faut en effet pouvoir s'organiser pour réviser, corriger ou améliorer rapidement de gros volumes de traductions générées par un logiciel de TA, à rendre souvent dans des délais très courts. Les logiciels de TA sont des outils de plus en plus performants qui permettent un gain de temps et de productivité lorsque la traduction est cohérente ou s'ils sont adaptés à une langue spécialisée. Une formation en PE est utile à l'heure actuelle afin de s'adapter aux changements, même lorsque le logiciel de TA n'est pas encore suffisamment développé, comme c'est le cas pour quelques petites langues ou langues minorisées. Les apprenants doivent toutefois s'assurer que le texte cible correspond bien au texte source et surtout prendre conscience que, malgré l'extrême rapidité d'une TA, le résultat final doit nécessairement tendre vers la qualité.

Le métier de traducteur devient donc de plus en plus polyvalent. La traduction professionnelle semble en effet requérir des compétences technologiques alliées aux compétences langagières, traductionnelles, terminologiques et rédactionnelles. De ce fait, le profil semble, à l'ère actuelle, évoluer de pair avec la technologie et des partenariats avec l'industrie de la traduction.

## RÉFÉRENCES

- Allen, J. (2003). Post-Editing. In H. Somers (Ed.), *Computers and translation: A translator's guide* (pp. 297-317). Benjamins Translation Library. <https://doi.org/10.1075/btl.35.19all>

- Bentivogli, L., Bisazza, A., Cettolo, M., & Federico, M. (2016). Neural versus phrase-based machine translation quality: A case study. In J. Su, K. Duh, & X. Carreras (Eds.), *Proceedings of the 2016 conference on empirical methods in natural language processing* (pp. 257-267). Association for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.18653/v1/D16-1025>
- Bouillon, P., Girletti, S., & Volkart, L. (2021). Advanced machine translation post-editing training for in house professional translators. In *Proceedings of the Affumt 2021 Conference: Former aux métiers de la traduction aujourd'hui et demain* (pp. 10-11). Livret Abstracts.
- Brunette, L. & O'Brien, S. (2011). Quelle ergonomie pour la pratique postéditrice des textes traduits ? *ILCEA*, 14, 1-10. <https://doi.org/10.4000/ilcea.1081>
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Plon.
- Casas, S. (2021). Intégration de la post-édition dans un cours de traduction et révision. In *Proceedings of the Affumt 2021 Conference: Former aux métiers de la traduction aujourd'hui et demain* (pp. 13-14). Livret Abstracts.
- Castillo Bernal, P. (2021). Post-editing machine-translated specialised texts and second-language learning. In *Proceedings of the Affumt 2021 Conference: Former aux métiers de la traduction aujourd'hui et demain* (pp. 14-15). Livret Abstracts.
- De Faria Pires, L. (2018). Intégration de la traduction automatique neuronale à la formation universitaire des futurs traducteurs : pistes d'exploration. *Myriades*, 4, 50-61.
- Depraetere, I. (2010). What counts as useful advice in a university post-editing training context? Report on a case study. In V. Hansen & F. Yvon (Eds.), *Proceedings of the 14th annual conference of the European Association for Machine Translation*. European Association for Machine Translation.

- Farrus, M., Costa-Jussà, M. R., Marino, J. B., & Fonollosa, J. A. R. (2010). Linguistic-based evaluation criteria to identify statistical machine translation errors. In V. Hansen & F. Yvon (Eds.), *Proceedings of the 14th annual conference of the European Association for Machine Translation*. European Association for Machine Translation
- Federico, M., Cattelan, A., & Trombetti, M. (2012). Measuring user productivity in machine translation enhanced computer assisted translation. In J. DeCamp (Ed.), *Proceedings of the 10th conference of the Association for Machine Translation in the Americas, AMTA*. Association for Machine Translation in the Americas.
- Guerberof Arenas, A. & Moorkens, J. (2019). Machine translation and post-editing training as part of a master's programme. *Jostrans: The Journal of Specialised Translation*, (31), 217-238.
- Green, S., Heer, J., & Manning, C. D. (2013). The efficacy of human post-editing for language translation. In *Proceedings of the Sigchi Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 439-448). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/2470654.2470718>
- Kliffer, M. (2008). Post-Editing machine translation as an FSL Exercise. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (9), 53-68. <https://doi.org/10.30827/Digibug.31745>
- Koponen, M. (2010). Assessing machine translation quality with error analysis. In *MikaEL: Electronic proceedings of the KāTu symposium on translation and interpreting studie* (Vol. 4). Suomen kääntäjien ja tulkkien liitto.
- Kübler, N. (2007). La traduction automatique : traduction machine. *Tribune internationale des langues vivantes*, 45, 1-14.
- Lavault-Olléon, É. (2011). L'ergonomie, nouveau paradigme pour la traductologie. *ILCEA*, 14. <https://doi.org/10.4000/ilcea.1078>

- L'Homme, M.-C. (2008). *Initiation à la traductique*. Linguattech éditeur.
- Loock, R. (2019). La plus-value de la biotraduction face à la machine. *Traduire*, 241, 54-65. <https://doi.org/10.4000/traduire.1848>
- Lommel, A., Burchardt, A., Popovic, M., Harris, K., Avramidis, E., & Uszkoreit, H. (2014). Using a new analytic measure for the annotation and analysis of MT errors on real data. In M. Cettolo, M. Federico, L. Specia, & A. Way (Eds.), *Proceedings of the 17th conference of the European Association for Machine Translation* (pp. 65-172). European Association for Machine Translation.
- Lommel, A. & Melby, A. K. (2018). Tutorial: MQM-DQF: A good marriage (Translation quality for the 21st Century). In J. Campbell, A. Yanishevsky, J. Doyon, & D. Jones (Eds.), *Proceedings of the 13th conference of the Association for Machine Translation in the Americas* (Vol. 2). Association for Machine Translation in the Americas.
- Maxwell, D. (1990). *Distributed language translation: A multilingual project*. The Indiana University Linguistics Club.
- O'Brien, S. (2002). Teaching post-editing: A proposal for course content. In *Proceedings of the 6th EAMT workshop: Teaching machine translation* (pp. 99-106). European Association for Machine Translation.
- Plaza Lara, C. (2019). Análisis DAFO sobre la inclusión de la traducción automática y la posesición en los másteres de la red EMT. *Jostrans: The Journal of Specialised Translation*, (31), 260-280.
- Pym, A. (2013). Translation skill-sets in a machine-translation age. *Meta: Journal des traducteurs Translators' Journal*, 58(3), 487-503. <https://doi.org/10.7202/1025047ar>
- Robert, A.-M. (2010). La post-édition : l'avenir incontournable du traducteur ? *Traduire*, 222, 137-144. <https://doi.org/10.4000/traduire.460>

- Robert, A.-M. (2013). Vous avez dit post-éditrice ? Quelques éléments d'un parcours personnel. *The Journal of Specialised Translation*, (19), 29-39.
- Toral, A., & Sánchez-Cartagena, V. M. (2017). A multifaceted evaluation of neural versus phrase-based machine translation for 9 language directions. In M. Lapata, P. Blunsom, & A. Koller (Eds.), *Proceedings of the 15th conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics* (Vol. 1, pp. 1063-1073). Association for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.18653/v1/E17-1100>
- Vasconcellos, M. (1986). Post-editing on-screen: Machine translation from Spanish into English. *Translating and the Computer*, 8, 133-146.
- Vaupot, S. (2020). Création de ressources lexicographiques Français-Slovène d'aide à la traduction spécialisée. *Lexikos*, 30, 1-21. <http://doi.org/10.5788/30-1-1579>
- Vaupot, S. (2021). Creating a bilingual dictionary of collocations: a learner-oriented approach. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 10(3), 762-770. <https://doi.org/10.17509/ijal.v10i3.31888>
- Vilar, D., Xu, J., D'Haro, L. F., & Ney, H. (2006). Error analysis of statistical machine translation output. In N. Calzolari, K. Choukri, A. Gangemi, B. Maegaard, J. Mariani, J. Odijk, & D. Tapias (Eds.), *Proceedings of the fifth international conference on language resources and evaluation*. European Language Resources Association (ELRA).
- Wagner, E. (1985). Post-Editing systran – A challenge for commission translator. *Terminologie et Traduction*, 3, 1-7.
- Yamada, M. (2019). The impact of Google Neural Machine Translation on post-editing by student translators. *Jostrans: The Journal of Specialised Translation*, (31), 87-106.

# Desafíos en el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera: una discusión sobre los estudiantes de lento y rápido aprendizaje en México\*

*Challenges in the Foreign Language Teaching-Learning Process:  
A Discussion on Slow and Fast Learners in Mexico*

Edwin Eglon Harris-Matamoras<sup>a</sup>  
*Universidad del Valle de Puebla, Puebla, México*

Hannia Santamaría-Valencia<sup>§</sup>  
*Universidad del Valle de Puebla, Puebla, México*

---

\* Artículo de investigación científica y tecnológica  
Recibido: 7 de enero del 2021 Aprobado: 15 de julio del 2021

<sup>a</sup> Máster en Ciencias del Lenguaje.  
Docente investigador.  
[edwin.harris@uvp.edu.mx](mailto:edwin.harris@uvp.edu.mx) – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3414-2720>

<sup>§</sup> Licenciada en Lenguas Extranjeras.  
Estudiante y auxiliar de proyectos de investigación.  
[le41979@uvp.edu.mx](mailto:le41979@uvp.edu.mx) – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5516-2854>

**Cómo citar:** Harris-Matamoras, E. E. & Santamaría-Valencia, H. (2020). Desafíos en el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera: una discusión sobre los estudiantes de lento y rápido aprendizaje en México. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 14(2), 111-144. <https://doi.org/10.15446/male.v14n2.92650>  
Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0.

## RESUMEN

Este artículo pretende analizar y ofrecer una perspectiva de la relación enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en México, en función de los tipos de estudiantes y de qué forma estos representan un desafío. En consecuencia, a lo largo de la investigación se plantean los retos que representan los estudiantes de lento y rápido aprendizaje dentro de un aula. Se encontró que tanto la motivación, ansiedad del lenguaje, consciencia gramatical, y retroalimentación son temas que forman parte de este proceso para lograr el dominio de un idioma. Esta investigación está basada en la observación esporádica directa a sesiones de inglés en diversos centros de idiomas, los cuales fueron elegidos bajo parámetros que cumplieran con el perfil de la investigación. Esta fue llevada a cabo en tres etapas, la primera fue una etapa exploratoria; la segunda fue una indagación teórica; y la tercera consistió en observaciones sistematizadas. La discusión de los resultados muestra que es importante dar prioridad a la eficacia de los materiales, la retroalimentación, y la aptitud pedagógica en función del tipo de alumnos que conforman un grupo, así como a los factores que afectan el progreso de los estudiantes en su aprendizaje del idioma. Se concluye que es necesario identificar los tipos de estudiantes: de lento o rápido aprendizaje, y según esto crear grupos específicos para que el aprovechamiento académico sea óptimo.

**Palabras clave:** *ansiedad del lenguaje, consciencia gramatical, estudiantes de lento aprendizaje, estudiantes de rápido aprendizaje, lenguas extranjeras, motivación, retroalimentación.*



## ABSTRACT

This article aims to analyze and offer a perspective of the teaching-learning relationship of foreign languages in Mexico based on the type of students and how they represent a challenge. Consequently, throughout the present research the challenges displayed by slow and fast learning students in a classroom are portrayed. It was found that motivation, language anxiety, grammatical awareness, and feedback are topics that contribute to achieve mastery of a language. This research is based on sporadic direct observation of English classes at various language centers that were chosen under parameters that met the research profile. The latter was developed in three stages, the first was an exploratory stage; the second was a theoretical research; and the third were systematized observations. The discussion of the results depicts that it is important to prioritize the effectiveness of teaching materials, feedback, and pedagogical aptness based on the type of students constituting a group, as well as the factors that affect students' progress in the language learning process. A necessary class division is concluded considering the type of students: slow or fast learners, to create specific groups according to each type so that academic achievement is optimal.

**Keywords:** *fast learning students, feedback, foreign languages, grammatical awareness, language anxiety, motivation, slow learning students.*

**APRENDER UNA LENGUA EXTRANJERA SUPONE** un esfuerzo cognitivo que es necesario ejercitar constantemente; en este proceso, podemos encontrar estudiantes para quienes es más fácil obtener buenas calificaciones, puesto que sus habilidades de aprendizaje les permiten desenvolverse en el idioma de mejor manera, mientras que, para otros, el mismo proceso puede resultar complicado; así, el esfuerzo para obtener una calificación aceptable en una escala del 1 al 10, para unos significará un protocolo rutinario, y para otros representará un desafío. Pensemos en nuestra historia de vida o en nuestra experiencia docente; todos nos hemos encontrado con personas para quienes la obtención de un 10 no representa ningún desafío, es más, podríamos afirmar que la evaluación numérica carece de valor y sentido puesto que parece que la manera en que ellos miden su aprendizaje no está en función de una nota aprobatoria o reprobatoria, sino en función de alguna otra cosa; por otro lado, también nos hemos encontrado con gente que muestra un evidente interés en la calificación que obtienen, puesto que obtener una evaluación satisfactoria representa un reto en su desarrollo como hablantes de otro idioma, así, para ellos, un número prueba qué tan inteligentes son.

Aunque entendemos que dicha calificación se enmarca en una escala de evaluación cuyo propósito es medir el avance o rendimiento de los alumnos, es necesario tomar en cuenta que hay varios factores alrededor del proceso enseñanza-aprendizaje que condicionan su obtención, lo cual nos debería llevar a reflexionar sobre los factores extrínsecos a la enseñanza que de algún modo obstaculizan un desempeño bajo estándares normalizados, entre estos factores nos gustaría resaltar las habilidades cognitivas de los estudiantes, ya que la comparación que puede suscitarse a raíz de un número se decanta, en muchos casos, en desmotivación y deserción, porque, bajo parámetros de alumnos ideales, no pueden.

Durante la instrucción de una lengua se observan diferentes métodos que buscan establecer una relación semántica entre un idioma y la realidad, lo que se define en un objetivo idealizado sobre el dominio de una lengua, esto es, que el alumno pueda utilizar otro idioma de manera natural. En el proceso se utilizan varios recursos pedagógicos que se enfocan en la repetición de léxico para su memorización y la repetición sistemática de patrones gramaticales para su comprensión; no obstante, para quienes hemos estado involucrados en la enseñanza de un idioma, es evidente que hay estudiantes que con una aproximación rápida logran comprender la estructura o memorizar un vocabulario, *fast learners*, así como hay aquellos que logran dominar la estructura para un ejercicio en específico, pero encuentran tortuoso utilizar la forma gramatical fuera de la burbuja pedagógica, por lo que el léxico es fácilmente olvidado, *slow learners* (Pandey & Kurian, 2016). Tener un aula con estos dos tipos de alumnos representa un desafío en la planeación y control de las actividades, debido a que sus habilidades cognitivas representan una serie de necesidades diferentes; así, estamos interesados en la manera en que la práctica docente se relaciona con estos dos tipos de estudiantes para poder establecer parámetros de mejora en el aprendizaje y evitar el fracaso o deserción del estudio de una lengua extranjera, para esto es importante identificar cuáles son las características de ambos en relación con la producción de idioma, los factores que pueden influir en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y las estrategias docentes encaminadas a auxiliar a cada uno ellos en su desarrollo como hablantes de una lengua extranjera.

### MARCO TEÓRICO

Mucho se ha escuchado sobre las clases conversacionales o el sistema conversacional, siendo esta una pregunta recurrente

de los individuos que se acercan a los centros de idiomas, pues desean practicar el *speaking skill* dentro de entornos controlados para posibilitar una comunicación natural que permita conversaciones fluidas dentro y fuera del aula; sin embargo, esto no significa que los individuos conozcan qué es un sistema conversacional o que estén dispuestos a separarse de un estudio tradicionalista gramatical. El sistema conversacional está basado en «The Natural Approach» (Krashen & Terrell, 1988), un estudio sobre cómo se adquiere una lengua foránea en ambientes no controlados. Precisamente al carecer de control, se deja a un lado la gramaticalidad del lenguaje como prerequisite para su comprensión, lo que no solo permite un dominio más rápido del idioma, además, se pierde el miedo a cometer errores, a no ser entendido por —o a no entender a— los hablantes nativos. De esta manera, el estudio reflexiona en crear ambientes controlados que sean lo más cercanos a un contexto de la vida cotidiana, se enfatizan los propósitos comunicativos y se disminuye el tiempo que se emplea enseñando gramática, ya que, al igual que la primera lengua, se espera que el alumno entienda la gramática en uso; así, el lenguaje que se produce debe ser comprensible pero no perfecto.

El estudio se divide en 5 hipótesis: *The acquisition-learning hypothesis*, que establece la diferencia entre el aprendizaje consciente y la adquisición inconsciente del idioma, los cuales desarrollan las competencias comunicativas para crear una interacción significativa. *The monitor hypothesis*, que establece que el aprendizaje consciente de un idioma sólo funciona en ambientes controlados para un propósito específico, además, el lenguaje que se produce es esencial para corregir discrepancias en la comunicación. *The input hypothesis*, la cual establece que un idioma es adquirido por exposición a un lenguaje comprensible que sea un poco superior a la del estado actual de competencia comunicativa del

individuo. *The natural order hypothesis*, que establece que los humanos aprendemos cualquier idioma aproximadamente de la misma manera y en el mismo orden, por ejemplo, aprendemos sustantivos antes que verbos, y aprendemos a hablar en presente antes que en pasado. *The affective filter hypothesis*, que establece que entre más relajada se encuentre una persona, mejor será su aprendizaje, es decir, aquellos que muestren nerviosismo o estrés al momento de producir lenguaje tendrán mayor dificultad para dominar sus competencias comunicativas.

Este estudio ha sido uno de los trabajos más significativos en relación con el proceso en que un individuo logra adquirir un idioma, puesto que adquirir y aprender están situados en una categoría diferente: el primero permite el pensamiento, el segundo lo inhibe; a su vez bosqueja teóricamente un modo de trabajo para que esto pueda llevarse a cabo dentro de un aula; sin embargo, como lo discute Droste (2013), el principal obstáculo de esta aproximación es un *slow learner*, ya que este difícilmente se podrá mantener a un ritmo de adquisición adecuado, puesto que hay otras barreras a derribar antes de comenzar el aprendizaje, por ejemplo, que aprender otro idioma es difícil; además se comenta otra categoría, la de los *true beginners*, es decir, aquellos con conocimiento nulo de una lengua, puesto que no poseen los marcos cognitivos necesarios para relacionar nuevos conceptos con la realidad, por lo que hablarle completamente en otro idioma resulta fatídico, lo que llevaría al individuo a la frustración y, eventualmente, la deserción del programa. Ahora, si se combinan estos dos factores, es decir, una persona que además de ser un *true beginner* sea un *slow learner*, entonces es mandatorio cambiar lo que se esté haciendo, por lo menos al principio, puesto que aquella persona encontrará imposible adquirir otro idioma.

### Learners: la materia prima

En este sub-apartado del desarrollo teórico plantearemos un perfil del estudiante basándonos en la motivación por la que una persona desearía aprender otro idioma, la diferencia cognitiva entre un *slow learner* y un *fast learner*, obstáculos comunes para el desarrollo de una lengua, el planteamiento de los *statements for repetition*, y la postura de *grammatical awareness*.

Es claro que la motivación muchas veces está condicionada por factores externos, es decir, motivadores que accionan el proceso de aprendizaje, como viajar, ver películas, escuchar música, una promoción laboral, un logro académico, etc., no obstante, cada uno de estos motivadores extrínsecos se encuentra relacionado con una motivación intrínseca por desarrollarse en uno de los ámbitos más provocativos de nuestros días: la globalización. Si bien, también hay personas que aprenden idiomas por el puro placer de hacerlo, sin importar cuán necesario o demandante sea en su cotidianidad, también existen factores externos que impulsan el aprendizaje y desarrollo del idioma. Cuando la motivación extrínseca no encuentra una motivación intrínseca a la cual anclarse, difícilmente podrá el estudiante desarrollarse no solo en el área de idiomas, sino en cualquier ámbito de su vida personal, por esto es que la motivación es un fuerte determinante de la actitud que el alumno tenga en clase, la persistencia en su aprendizaje, y la retención del lenguaje (Zenotz Iragi, 2012). Además, por un lado, es necesario que el estudiante tenga claros los objetivos de su aprendizaje, y, por otro lado, que el profesor ayude en su formación para el logro de dichos objetivos, ya que, en el proceso evaluativo, muchas veces los profesores olvidan el motivo por el cual un alumno está aprendiendo el idioma y manifiesta el desempeño en un índice cuantitativo, lo que desencadena una mayor preocupación por parte de los estudiantes en obtener buenas calificaciones que en el logro de sus objetivos.

Además, el objetivo se ve ligado a razones que Brown (1988) define como: instrumentales e integrativas. La primera razón se refleja en un fin específico o meta a corto o mediano plazo, esto es, desempeñarse exitosamente en un área de interés para conseguir un beneficio laboral o académico, por mencionar algunos; así, el idioma es un requisito o pretexto para su obtención, lo que lleva a la presuposición de que, si el estudiante no necesitara el idioma para el logro de su objetivo, no lo estudiaría, puesto que su aprendizaje es una obligación. No obstante, como plantea Dörnyei (1994), el estudio instrumental de un idioma también puede estar ligado a fines personales o sociales, ya que el beneficio no está en términos de un logro material, como lo puede ser un diploma o certificado como requisitos necesarios, sino en relación con la imagen propia o reconocimiento de superación social donde el beneficio se encuentra en términos de la reconceptualización de la propia identidad.

La segunda razón se entiende en términos de integración social, esto es, ser parte de un contexto, entender el mundo desde otra perspectiva cultural, lo que motiva el contacto frecuente con productos foráneos, el razonamiento semántico que subyace al léxico, y la adquisición de materiales que fomenten el estudio autodidacta. En este caso, la reconceptualización de la identidad también es inminente, no obstante, esta no se encuentra ligada a la imagen, sino al modo mismo en que una persona se percibe y se entiende a sí misma. En este artículo nos referimos a la imagen y la identidad en términos ricoeurianos, es decir, la imagen es cómo me percibe la sociedad, y la identidad es cómo me percibo a mí mismo, entendiendo con esto que algunas personas definen su identidad en términos de su imagen, o modifican su imagen según su identidad (Elgue-Martini, 2005). Usualmente se comenta que una motivación integrativa conduce a un aprendizaje menos perenne, sin embargo, cualquiera de las motivaciones puede

llevar al estudiante al dominio del idioma si este es enfocado correctamente, aunque es evidente que el segundo tiene una mayor probabilidad de lograr un nivel nativo en términos de expresiones idiomáticas y usos pragmáticos del lenguaje.

Ahora bien, la falta de motivación no es la única razón por la cual una persona presentaría dificultades en el aprendizaje, existen otros factores que obstaculizan el desempeño que están ligados, muchas veces, a factores externos que inhiben la producción oral de los estudiantes, puesto que estos presentan diferentes grados de ansiedad debido a una interacción entre factores personales y contextuales que se manifiestan en tensión, timidez, nerviosismo, pánico, aprensión, miedo, inseguridad, incomodidad, agotamiento, vergüenza, y cólera; este conjunto es entendido como *language anxiety* (Valladares Segovia, 2015), el cual es provocado cuando los estudiantes se enfrentan a situaciones en las que tienen que participar sin haberse preparado, por el miedo a ser corregidos frente a toda la clase, causado por una inseguridad en sus capacidades y su identidad, por auto-comparación con otros compañeros de clase cuyo desempeño es evidentemente mejor, o por miedo a desesperar a otros compañeros por la velocidad de la producción. Esto involuntariamente limita la interacción con el profesor y con los compañeros de clase, lo cual afecta la retención del léxico, la producción en términos de sintaxis, y la aprehensión semántica de nuevos conceptos, lo cual puede decantar en una perentoria deserción del estudio.

Del mismo modo, la frustración, por un lado, juega un papel muy importante en la creación de ansiedad en los estudiantes debido a una ruptura de expectativas entre tiempo y esfuerzo empleados para el aprendizaje del idioma (Gardner & Lambert, 1959), además, es muy posible que la frustración aumente si el aprendizaje está encaminado a presentar un examen para la



obtención de algún beneficio; por otro lado, la presión social extraescolar impacta el aprendizaje en tanto que familia y amigos constantemente se encuentran generando evaluaciones del desempeño (Horwitz & Young, 1991). Así, el proceso de aprendizaje es determinado por el miedo al fracaso o la burla, lo que muchas veces se refleja en un uso desmesurado de metalenguaje que asegure que aquello que se expresa está correctamente dicho, acto que consume tiempo, acto que genera ansiedad.

Aunado a la motivación y a los obstáculos, uno de los mayores retos para docentes en idiomas es la falta de homogeneidad en los salones de clase en términos de factores cognitivos, es decir, en un mismo grupo encontramos gente de lento aprendizaje y de rápido aprendizaje, esto puede ser un factor decisivo en tanto que cada uno de ellos precisa un estilo de enseñanza diferente puesto que también es distinta la manera en cómo comprenden el lenguaje y el mundo que les rodea. Ahora bien, ser de lento aprendizaje no significa que no se pueda aprender otro idioma, sin embargo, tristemente así son definidos en términos de valoraciones cuantitativas bajo esquemas de estudiantes ideales. El reto surge cuando los docentes deben abarcar estas dos necesidades en términos de estructura pedagógica y recursos didácticos, en tanto que los alumnos de lento aprendizaje precisan mayores ejercicios de modulación y repetición, mientras que los de rápido aprendizaje obligan al docente a trabajar más ejercicios de producción libre (Zakarneh et al., 2020), y la satisfacción de ambos grupos estará en términos de tolerancia que no está garantizada y que busca ser impuesta por medio de políticas de convivencia escolar, puesto que los primeros al enfrentarse prematuramente a ejercicios que demanden espontaneidad, caerán en frustraciones y miedos anteriormente descritos, y los segundos, al permanecer demasiado tiempo en ejercicios

de modulación y repetición, inevitablemente sentirán pereza y fatiga por sesiones que no demandan esfuerzo cognitivo.

Lograr identificar adecuadamente a los estudiantes permitirá que el docente pueda abordar de mejor manera las necesidades de cada alumno. Dependiendo de la edad y de las diferencias individuales, algunas características (Borah, 2013; Pandey & Kurian, 2016) que definen, por un lado, a los *slow learners* son: muestran un bajo rendimiento escolar, muestran inmadurez en sus relaciones con otros estudiantes, presentan lentitud para completar ejercicios, expresan esfuerzo por resolver problemas que demanden múltiples capacidades, pierden la noción del tiempo, tienen dificultad para expresarse, tardan en dominar conocimientos académicos tales como ortografía, presentan dificultad para visualizar el futuro. Por otro lado, un *fast learner* se caracteriza por: buscar patrones en las actividades que realizan, tolerar el miedo al fracaso, tratar de buscar la comunicación sin importar la precisión, prestar atención a los estándares de calidad escolar, tener confianza en sus capacidades, dominar con cierta facilidad los nuevos retos que se presenten en la instrucción.

Un recurso pedagógico que ha sido ampliamente utilizado en las aulas para la enseñanza de vocabulario y formas gramaticales son los *statements for repetition*, que buscan, por medio de la repetición sistematizada de ejemplos modelados por el profesor, una comprensión de lo que se expresa, enfocándose, muchas veces, más en el significado que en la estructura gramatical (Roehr & Ganem-Gutierrez, 2013), sin embargo, se ha observado, en muchas ocasiones que el estudiante memoriza una estructura para sacar adelante la sesión sin ser capaz de utilizar el vocabulario de manera precisa o la forma gramatical fuera del contexto en el que es usado; a su vez, en las series de *statements for repetition* donde los ejemplos modelados son pequeños esquemas conversacionales, algunos estudiantes memorizan una estructura sin comprender

aquello que responden o aquello que preguntan, evidenciando una disociación tópica en la conversación. Esto, nuevamente, confronta al estudiante idealizado contra aquel cuyo aprendizaje es más lento; primero, es evidente una discordancia entre el pensamiento y el habla, puesto que si el estudiante sólo está repitiendo una forma gramatical sin entender el significado de lo que está respondiendo o preguntando, entonces nos encontramos con una situación en la que el sentido de una enunciación no está en su coherencia léxica, sino en su mera expresión, casi podríamos relacionar este evento con una afasia de Wernicke o Broca según sea el tipo de enunciación presentada por el alumno:

La afasia de Broca es caracterizada por una suspensión total del lenguaje espontáneo, [...] el paciente tiene un lenguaje reducido y con graves problemas sintácticos: emisión de frases sencillas y cortas, casi telegráficas, utilizando sólo aquellas palabras imprescindibles, nombres y adjetivos en singular, verbos en infinitivo, y suspensión casi completa de artículos, preposiciones, conjunciones, etc. [...] En la afasia de Wernicke, en la emisión oral, el paciente confunde las características fonéticas, tanto por problemas de selección como de control, cometiendo frecuentes equivocaciones que afectan a un fonema dentro de una palabra o a palabras completas, que originan una jerga propia sin sentido para quien lo escucha. El paciente no es consciente de sus errores, y se muestra cordial y seguro. (Rodríguez & Smith-Ágreda, 2003, p. 301)

Entendemos que una afasia supone una lesión física cerebral, y en este caso, no hacemos alusión a que un estudiante de lento aprendizaje forzosamente tiene algún tipo de lesión en el cerebro, simplemente nos resulta curiosa la similitud en la producción.

Además, otra situación que se presenta en relación con las repeticiones modeladas es la ruptura lógica entre el ejercicio

de modelación y el ejercicio de producción libre,<sup>1</sup> ya que el correcto desempeño en el primero no garantiza el éxito en el segundo, lo que parecería una contradicción o discrepancia epistémica puesto que el correcto desempeño de la primera debería garantizar una producción libre, fluida, efectiva, y precisa. No obstante, el conjunto de ayudas visuales, corporales, o de cualquier naturaleza, permiten que los ejercicios de modelación fluyan dentro de una burbuja de aprendizaje que, al salir de ella, entendemos, como profesores de lenguas, que el alumno de lento aprendizaje no está ideando cómo aplicar en un discurso espontáneo, mientras que el alumno de rápido aprendizaje logra desenvolverse sin problema, inclusive si existe desconocimiento léxico. Entonces surge la pregunta: ¿hasta qué punto es viable realizar modelaciones de lenguaje? No hay un número definido por los referentes teóricos, ya que no se podría estandarizar el número de modelaciones necesarias si cada individuo avanza en la adquisición del idioma a una velocidad diferente; consideramos que, ya sea que la institución estandarice el número de repeticiones, o que el profesor determine un mayor o menor número según las necesidades del estudiante o del grupo, el anclaje de los marcos lingüísticos del nuevo idioma para posibilitar el pensamiento en su competencia comunicativa debe ser observada para corregir o variar el esquema de modelación en caso de que sea necesario.

Ahora bien, encontrar patrones en la realidad es algo que hacemos de modo natural, puesto que de ello depende el mapeo mental que realizamos para entenderla e interactuar con ella (Carey, 2009), por lo que no es extraña la idea de que también

---

<sup>1</sup> La etiqueta «ejercicio de producción libre» es de nuestra autoría, ya que este ejercicio es nombrado por las instituciones observadas de diversas maneras, entre ellas: *performance activities*, *social activities*, *enactment activities*, *integrational activities*, etc.

encontramos patrones en el lenguaje de manera natural para poder entenderlo y utilizarlo efectiva y eficazmente; de este modo, aunque no somos conscientes de las reglas gramaticales en nuestro idioma nativo, intuitivamente conocemos la gramaticalidad y sentido de las oraciones estructuradas por cualquier hablante (Chomsky, 1980); no obstante, al aprender otra lengua, estas dos características deben adquirirse gradualmente, de tal modo que antes de ser consciente de la gramaticalidad y sentido de los otros, primero debo ser consciente de lo que sucede con mi propia producción. Así, observemos a dos estudiantes: el primero, por un lado, aunque no tiene una producción perfecta, logra autocorregirse o entiende que aquello que dice podría decirse mejor puesto que la coherencia no logra consolidarse en la mente del estudiante, además es capaz de encontrar errores en la producción de sus pares y puede ser monitor para apoyo; el segundo, por otro lado, tiene una producción limitada, rica en errores gramaticales y lexicales, sin embargo, no sabe que está mal aquello que dice, quizá puede intuir que hay errores, pero no sabe en dónde están, incluso dice rápido algunas palabras para que pasen desapercibidas, y muchas veces no responde satisfactoriamente durante la interacción con los pares. Podríamos decir que el primero, en calidad de *fast learner*, logra dirigirse hacia la gramaticalidad descrita mediante sus propios méritos; el segundo, como *slow learner*, necesita mucho mayor apoyo para poder analizar su propia producción y comenzar a corregirse a sí mismo.

Ser consciente de la gramaticalidad de aquello que produzco y escucho tiene que ver con el desarrollo de una *grammatical awareness* con la cual el individuo logra vincular coherentemente la relación entre cada uno de los elementos sintácticos (Lewis & Mol, 2013). No obstante, nos parece que un problema serio se encuentra en la necesidad del estudiante por recurrir a su lengua

materna, lo que nos lleva a problemas de traducción –acto que consume tiempo y que se puede volver un mal hábito–, por lo que son necesarios elementos pedagógicos que le permitan al estudiante reflexionar sobre aquello que dice dentro de la misma lengua que está empleando. Por ello es necesario recurrir a un metalenguaje adquirido, esto es, aprender una forma lingüística para hablar del lenguaje mismo que parta de patrones polifónicos, cuya reflexión es innecesaria o es dada por hecho por los hablantes (Arrivé, 2004), así, el estudiante no se detiene a pensar en las reglas gramaticales o a analizar los constituyentes inmediatos, sino que mecanismos lingüísticos o extralingüísticos le permiten pensar la gramaticalidad para corregirse a sí mismo.

Todo lo descrito anteriormente se consolida con una correcta retroalimentación por parte del profesor. Si bien, aunque el *feedback* es una parte crucial durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma, también es muy cierto que muchos profesores se limitan a una o dos técnicas de corrección, siendo la modelación la más común (Contijoch, 2014), que consiste en enunciar el modo correcto en que una palabra o una estructura es dicha y pedirle al estudiante que repita, logrando, en los alumnos de lento aprendizaje, una corrección inmediata del error, pero sin la seguridad de que el alumno sea consciente del error que está cometiendo, lo cual se puede ver en expresiones por parte de los profesores como «le corrijo lo mismo una y otra vez pero no entiende», que muestran que quizá el profesor no está utilizando un repertorio significativo de técnicas retroalimentativas para que el estudiante pueda internalizar aquello que debe corregir para que su competencia comunicativa mejore.

La precisión del *feedback* determina la velocidad con la que un estudiante puede dominar una lengua extranjera según el nivel al que pertenece (Chang, 2018), puesto que el modo en que se estructuran sintácticamente las ideas se ve reflejado en el tipo de discurso

que se produce (Chafe, 1994), lo que resulta en un individuo que puede entender y hacerse entender sin problema según en el nivel en que se encuentre; además, consideramos que todas la técnicas de retroalimentación deben contribuir a la autocorrección, esto es, a que el alumno sea consciente de la gramaticalidad de su producción, de saber si existen mejores formas de decir algo; en otras palabras, la autocorrección, sin importar qué tan precisa sea, es un indicio para evaluar la creación de una *grammatical awareness* en los estudiantes, y con ello la mejora en su desempeño del idioma, lo que logrará que tanto alumnos de lento y rápido aprendizaje dominen, eventualmente, una lengua extranjera.

## METODOLOGÍA

Este artículo es resultado derivado de una investigación más profunda llevada a cabo en la Universidad del Valle de Puebla, que procura dar cuenta de la situación actual de la relación enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en México en función de los tipos de estudiantes. Dicha investigación se llevó a cabo en tres etapas: la primera fue una aproximación personal con los docentes y alumnos del área de idiomas de la propia universidad para conocer su opinión y postura con relación al proceso en que una persona logra pensar en otro idioma —cabe mencionar que los idiomas que tienen mayor prevalencia entre los estudiantes son inglés, alemán, y francés, no obstante esto no afectó la etapa exploratoria de la investigación, puesto que no se pretendió analizar las diferencias didácticas entre los idiomas mencionados, sino cómo a través de la instrucción se logra el objetivo idealizado de todo centro de idiomas, esto es, que el alumno piense efectiva y eficazmente en otra lengua—. Los docentes y alumnos que participaron en la etapa exploratoria de la investigación se seleccionaron de acuerdo a una serie de parámetros, entre los que se incluyen, por parte del profesorado: ser profesores de idiomas dentro de la

universidad, poseer más de 5 años de experiencia laboral como maestros de idiomas, ser parte de los profesores A, esto es, de alta calidad de enseñanza y disponibilidad de horario en las tardes para la realización de la encuesta. Entre los parámetros para selección de alumnos se encuentran: ser estudiantes de la propia universidad, ser estudiantes de algún idioma en el nivel básico o intermedio, poseer calificaciones excelentes o reprobatorias, ser estudiantes entre el cuarto y el octavo semestre. En ambos casos, los parámetros de selección se establecieron para asegurar respuestas significativas, que pudieran orientar el trabajo teórico y el procedimiento preparativo. Tanto a profesores como a alumnos se les envió un correo electrónico invitándolos a participar en la encuesta; dicho correo presentaba la finalidad de esta, así como, en caso de aceptar, concretar un día para realizarla. Todas las citas se concretaron en un lapso de quince días.

Durante la exploración teórica no encontramos un método sistematizado para analizar el pensamiento, más bien, encontramos rúbricas y escalas para evaluar la competencia lingüística del estudiante, lo cual sí consideramos que refleja el estado de pensamiento del individuo; no obstante, el interés no está centrado en el pensamiento ya consolidado o en proceso, sino en los recursos pedagógicos que se utilizan para lograr esto. Al no encontrar información satisfactoria para la evaluación de la enseñanza en estos parámetros, nos acercamos a la teoría fundamentada (Glaser, 1992) que, en oposición a una metodología deductiva, busca que por medio de una aproximación inductiva se parta el estudio de un fenómeno poco estudiado cuyas bases teóricas aún se encuentran en consolidación, esto para establecer una sistematización propia del fenómeno basada en datos extraídos por, en este caso, la observación de patrones según el enfoque tomado. La exploración teórica acerca del tema nos permitió aproximarnos a otras áreas de interés, entre ellas a los tipos de



estudiantes según sus capacidades cognitivas, esto es, los alumnos de lento y rápido aprendizaje, área que se abordó en el desarrollo de resultados y que es la que se expone en el presente artículo.

Posteriormente se seleccionaron doce centros de idiomas de la región en los cuales se harían observaciones sistematizadas de clases; la selección se realizó bajo los siguientes parámetros: se dedican única y exclusivamente a la enseñanza de idiomas, son reconocidos socialmente por su trayectoria institucional, tienen más de 10 años funcionando en el mercado, cuentan con horarios matutinos y vespertinos, están localizados en un rango menor a los 10 km del centro de la ciudad de Puebla. Los centros de idiomas fueron contactados primero por correo electrónico, en el que se detallaba el propósito del contacto, así como una posible interacción telefónica para concretar una cita en los centros. De los doce centros, diez aceptaron la visita para platicar a profundidad los propósitos de la investigación y discutir reglas de privacidad, interrupción de clases, medio de presentación, y demás asuntos que los centros consideraron pertinentes. Al término de las visitas, ocho centros aceptaron la realización de las observaciones; afortunadamente no se nos limitó en cuanto a las observaciones, sin embargo, solo cuatro de estas nos autorizaron a grabar las sesiones. Nos limitaremos a mencionarlas como «las instituciones», puesto que no se nos ha autorizado la mención directa por políticas internas de estas. Las observaciones se realizaron de manera esporádica durante tres meses, para motivar la naturalidad en las sesiones observadas; además, se seleccionaron niveles desde básico hasta avanzado, para lograr un panorama completo de la situación de los estudiantes en los distintos centros de idiomas.

Esta investigación es descriptiva con método observacional, puesto que su objetivo es abordar un fenómeno y caracterizar sus elementos, y a su vez, registrar su comportamiento bajo su entorno habitual, en este caso, la relación que tienen los procesos de

enseñanza-aprendizaje con los alumnos de lento o rápido aprendizaje bajo entornos controlados, mediados por las propias metodologías y estructuras de clase de los diferentes centros de idiomas.

## RESULTADOS

Todos los centros contaban con niveles de principiantes, intermedios, y avanzados, no obstante, solo tres de ellos contaban con una escala comparativa estandarizada al Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas, por lo que en el presente artículo se agruparán todos los centros de acuerdo al MCER con el fin de establecer homogeneidad entre la variación de etiquetado de los niveles en los diferentes centros. No obstante, es importante aclarar que la homologación está en función de los contenidos que se enseñan en cada nivel, y no en relación con la competencia individual de cada estudiante, por ende, una banda del MCER corresponde de tres a cinco niveles institucionales. La Tabla 1 presenta un sumario de todos los alumnos observados y matriculados en cada una de las instituciones.

**TABLA 1.** *Sumario de todos los alumnos observados y matriculados en cada una de las instituciones.*

	A1	A2	B1	B 2	C1	Total
Institución 1	46	54	37	9	12	158
Institución 2	18	12	14	1	0	45
Institución 3	39	7	7	10	4	67
Institución 4	13	34	25	3	0	75
Institución 5	29	22	22	15	18	106
Institución 6	53	8	0	2	0	63
Institución 7	32	24	13	22	11	102
Institución 8	21	16	11	8	2	58
Total	251	177	129	70	47	674

**Fuente:** elaboración propia con base en las estadísticas internas de cada institución.

Para determinar quiénes eran los estudiantes de rápido aprendizaje, basados en lo presentado en el apartado teórico, se establecieron los siguientes parámetros: primero, el estudiante puede aplicar conocimientos previos con poca o nula dificultad; segundo, el desarrollo de la consciencia gramatical de los conocimientos nuevos ocurre en una o dos sesiones; tercero, es capaz de auto-corregirse ya que es sensible a la reflexión de lo que se dice y cómo se dice; y, cuarto, es capaz de adaptar sus recursos lingüísticos a un cierto grado de espontaneidad dependiendo del nivel. Si contáramos todos los niveles de las instituciones, se obtiene que un 68 % de los estudiantes matriculados fueron de rápido aprendizaje; en otras palabras, la mayoría de ellos progresa de manera exitosa en su desarrollo, sin embargo, es necesario observar que en los niveles B2 y C1, el 97 % de la matrícula es de rápido aprendizaje, lo que ofrece una evidente pérdida de alumnos de lento aprendizaje conforme la dificultad del idioma es mayor.

Ahora, para determinar quiénes eran los alumnos de lento aprendizaje,<sup>2</sup> basados en lo discutido en el apartado teórico, se establecieron los siguientes parámetros: primero, presenta dificultad para seguir instrucciones; segundo, en términos de conversación, la enunciación del otro funciona como un par adyacente cuyo significado no es entendido, es decir, la conversación no fluye en cuanto a tema y rema (Santander, 2011), sino en términos de estructuras lógicas memorizadas; tercero, la conciencia gramatical de una sesión puede tardar tres o más sesiones en desarrollarse; cuarto, muestran expresiones faciales de esfuerzo; quinto, necesitan anclar el idioma meta al idioma materno; sexto, poca o nula capacidad de utilizar esquemas gramaticales cuya estructura no tenga un equivalente en el idioma materno. Como ya se mencionó, el 97 % de los estu-

2. No hemos realizado una categoría de «estudiantes normales» por lo que la población solo fue dividida en rápidos o lentos según los parámetros establecidos para la observación de las sesiones.

antes en los niveles B2 y C1 son de rápido aprendizaje, por lo que conviene observar el porcentaje de alumnos de lento aprendizaje en los primeros tres niveles de instrucción; así, se obtendría que el 39 %, casi la mitad de los estudiantes, son de lento aprendizaje. Estos números son alarmantes, puesto que la relación entre los tipos de estudiantes no se mantiene, se evidencia una falta de preocupación en los centros, por lo que, parece, en lugar de ser el centro un lugar que los ayude a su mejor desarrollo, se espera que sea su propia motivación lo que los mantenga subiendo una cuesta inclinada.

Ahora bien, todas las instituciones siguen un modelo que se puede resumir en tres segmentos, estos son: presentación de los contenidos de la sesión, práctica de los contenidos bajo esquemas controlados, y producción libre de lenguaje bajo ciertos parámetros contextuales. Encontramos que en cada uno de estos segmentos se pueden agrupar una serie de técnicas utilizadas por los profesores que estarán en función de la metodología institucional y los objetivos de cada sesión; además, se lograron encontrar patrones en cuanto al tiempo que se emplea en cada uno de estos segmentos. En la Tabla 2 mostramos un resumen del tiempo promedio utilizado por cada institución.

**TABLA 2.** *Ponderación del tiempo empleado en cada segmento en cada una de las instituciones observadas.*

	Presentación	Práctica	Producción
Institución 1	32 %	34 %	34 %
Institución 2	23 %	48 %	29 %
Institución 3	31 %	61 %	8 %
Institución 4	44 %	37 %	19 %
Institución 5	23 %	34 %	43 %
Institución 6	8 %	83 %	9 %
Institución 7	33 %	24 %	43 %
Institución 8	12 %	32 %	56 %

*Fuente:* elaboración propia con base en las observaciones realizadas.

Se ha decidido realizar estimaciones de los tiempos en porcentajes ya que no es posible comparar el cronometraje de las sesiones en minutos empleados, puesto que las mismas instituciones tienen variaciones de tiempo de clase entre los programas que ofrecen y entre ellas; es decir, la variación de las sesiones oscilaba entre los treinta y los noventa minutos; además, para facilitar la visualización de los resultados se ha decidido realizar un redondeo estándar, esto es, conservar dos dígitos según la cercanía del decimal a un número entero de rango mayor o menor. Asimismo, se ha resaltado con negrilla el segmento al que cada institución parece darle mayor prioridad. Es importante mencionar que en muchas ocasiones se pudo observar un vaivén entre los segmentos, es decir, se presentaba una parte del vocabulario, posteriormente se practicaba, luego se volvía a presentar otra parte del vocabulario o gramática de la sesión, se ponía en práctica lo presentado, y, posteriormente, se procedía a la producción libre de lenguaje bajo dichos parámetros de los anteriores. Dicho esto, es natural concluir que el orden de los tres segmentos no siempre fue lineal, sin embargo, no en todas las sesiones existió un espacio de práctica, especialmente en los niveles B2 y C1, ni tampoco todas las sesiones acababan con técnicas de instrucción que estuvieran orientadas a la producción libre, principalmente en los niveles A1 y A2, no obstante, la eficiencia de la sesión en función de la linealidad de los segmentos no formó parte de los objetivos del estudio.

Resulta interesante que las instituciones que se enfocan más en el segmento de producción también son las instituciones que tienen una mayor cantidad de estudiantes en niveles altos, lo cual resulta natural, ya que entre mayor sea la dificultad también mayor es la exigencia de lenguaje espontáneo, el cual se motiva desde el primer contacto con el idioma, por lo que la exigencia en la producción será según el nivel en el que se encuentren y de acuerdo con las limitaciones que los niveles bajos suponen.

## DISCUSIÓN

En este apartado presentamos la relación que tienen: los estados de ánimo de los estudiantes, la deserción escolar, la re-  
realimentación, y las aptitudes pedagógicas, con, por un lado, el desarrollo que tienen los estudiantes de rápido aprendizaje, y, por otro, las dificultades que presentan los estudiantes de lento aprendizaje, esto direccionado a qué elementos se involucran en el mejor desarrollo del idioma en ambos tipos de estudiantes, así como los factores que afectan o desmotivan el progreso en el dominio del idioma.

Si quisiéramos plantear el desarrollo de los alumnos de rápido aprendizaje en términos de esfuerzo docente, nos aventuramos a afirmar que este es mucho menor en comparación con el esfuerzo que se pone en la preparación, ejecución, y control de las clases frente a alumnos de lento aprendizaje, ya que, precisamente las habilidades cognitivas del alumno facilitan el trabajo de enseñanza. Entonces, ¿qué están haciendo las instituciones para aprovechar esta capacidad inherente de este tipo de alumnos? Como ya se mencionó, las instituciones que tienen mayor ponderación en el segmento de producción también son las que tienen mayor número de matrícula en niveles altos, siendo las instituciones 1 y 8 las que presentaron mejores resultados en cuanto al desarrollo lingüístico de los estudiantes de rápido aprendizaje, puesto que sus estudiantes practicaron por más tiempo en entornos poco controlados, consiguiendo explotar la capacidad cognitiva para lograr conversaciones medianamente espontáneas con los recursos lingüísticos necesarios para el logro de las actividades; en estas sesiones los estudiantes de rápido aprendizaje difícilmente se notaban frustrados, o aburridos, o dubitativos, además, los recursos didácticos y las técnicas de instrucción se mostraban afines a los propósitos de las actividades propuestas por los docentes.

Por otro lado, la tercera y sexta institución son las que presentan peores resultados en cuanto al desarrollo de alumnos de rápido aprendizaje; consideramos esto así puesto que las clases son bastante monótonas, enfocadas a la memorización de léxico y estructuras, y no hay una clara preocupación por parte de los docentes por el uso de lo aprendido fuera de ejercicios total o parcialmente controlados; además, basados en los resultados de las observaciones, los índices de tendencia al ausentismo —llegando ellos a faltar a más de la mitad del curso sin que esto les provocara una barrera en su aprendizaje, o deserción—, en estas instituciones son altos, pues se estima en un 22 %: a estos estudiantes se les encontraba aburridos, distraídos de la clase, o con inasistencia a las sesiones; algunos comentarios que recibimos por parte de los alumnos denotaban aburrimiento, ineficacia del método, o buscaban solo un repaso porque estaban próximos a un examen escolar.

Ahora bien, parece que las técnicas de retroalimentación que mejores resultados presentaban en los alumnos de rápido aprendizaje, fueron: primero, repeticiones sistemáticas basadas en *cueing* o *prompting* para un correcto seguimiento del patrón gramatical; segundo, explicaciones lógicas del uso de vocabulario o reglas gramaticales; tercero, anclajes visuales del error, por ejemplo, en la octava institución cada vez que el profesor señalaba errores, levantaba una paleta amarilla, e incluso escribía la retroalimentación en una lámina amarilla; de hecho, algunos alumnos cargaban notas adhesivas de color amarillo para anotar sus errores; cuarto, corrección entre pares; quinto, la búsqueda del error propio en enunciaciones que fueron anotadas por el profesor para su posterior análisis. Consideramos que esto es así, puesto que todas estas técnicas de retroalimentación suponen una mayor demanda cognitiva que la modelación del profesor y repetición por parte del estudiante, por lo que, entre

más involucrado esté un alumno de rápido aprendizaje en la búsqueda de la corrección de sus propios errores, mejor será el aprovechamiento de la retroalimentación. Es más, en muchas ocasiones notamos que varios estudiantes de rápido aprendizaje mostraron expresiones corporales de disgusto cuando el profesor no hacía ninguna corrección en la producción, en otras palabras, les molestaba pensar que no había nada que mejorar. Definitivamente la sobre-corrección es algo que buscamos evitar para no desmotivar a los alumnos, no obstante, nos pareció que un alumno de rápido aprendizaje rara vez se mostraba desmotivado al ser corregido.

Por último, observamos que los profesores que se enfrentan a este tipo de alumnos deben poseer capacidades de enseñanza y carisma mínimas para el éxito de las sesiones, es decir, cualquiera, con un poco de profesionalismo es capaz de llevar a un alumno de rápido aprendizaje a su propio nivel de dominio del idioma. Parece que el alumno se encarga de hacer todo, de entender los patrones y buscar soluciones a los problemas lingüísticos a los que se enfrenta, por lo que la labor del profesor parece ser, fundamentalmente, basados en las observaciones exitosas de la primera y la octava institución: primero, maximizar el tiempo de habla de los estudiantes; segundo, preparar clases que carezcan de monotonía en cuanto a las actividades realizadas en cada segmento, en especial el de producción; tercero, realizar correcciones oportunas y permitir otra participación en la que los estudiantes puedan observar su propia producción y mejorar su desempeño. En suma, parece que el profesor con el mínimo esfuerzo puede lograr buenos resultados gracias a la magia de las capacidades inherentes de los estudiantes de rápido aprendizaje.

En cuanto a los motivos por los cuales un estudiante de lento aprendizaje busca instruirse en un idioma, estos son, en gran medida, muy similares a los motivos de los estudiantes de rápido



aprendizaje, por lo que el esfuerzo docente se encuentra encaminado a factores externos que busquen motivar el aprendizaje y la permanencia en alguno de los programas según la autopercepción que el estudiante pueda tener de sus resultados; entonces, en relación con las dificultades que presentan los alumnos de lento aprendizaje ¿qué están haciendo las instituciones para subsanar el déficit en el desarrollo de los estudiantes de este tipo? Parece que el segmento que más beneficia a estos estudiantes es el de práctica, ya que los entornos con un mayor control parecen generar menos estrés en tanto que el alumno no debe pensar la totalidad de la producción sino que esta es parcialmente dada por el ejercicio a realizar. De este modo, son las instituciones 1 y 2 las que obtienen los mejores resultados con los estudiantes de lento aprendizaje, debido a las técnicas de instrucción y recursos didácticos utilizados durante la práctica, esto es: en el caso de la institución 2, ejercicios controlados que permiten promover el entendimiento de patrones gramaticales, ejercicios menos controlados que permiten sensibilizar al alumno en estructuras tópicas conversacionales, y ejercicios que promueven la sana competencia en el aula; en el caso de los últimos, algunos profesores nunca pusieron a competir obligadamente a un alumno de rápido aprendizaje con uno de lento, lo que motivaba la participación puesto que la posibilidad de ganar siempre existía. Las instituciones 1 y 2 también presentaron buenos resultados en el segmento de producción, cuando este existía, ya que en variadas ocasiones se mostraba una ausencia deliberada o provocada de dicho segmento, no obstante, cuando este se presentaba, aunque al final se pudiera evaluar el segmento como exitoso, era notoria la falta de adaptabilidad a la espontaneidad, es decir, a pesar de conocer el léxico o las formas gramaticales que eran utilizadas para el discurso espontáneo, requerían de un espacio de silencio para formular la respuesta o para repetir en voz baja lo que otro decía, lo que consideramos como necesidad de traducir.

A su vez, las instituciones con el peor resultado fueron la tercera, la sexta, y la séptima, ya que las primeras dos, aunque son las que dedican mayores tiempos a la práctica, esta se basa, mayormente, en el caso de la sexta, en la traducción de múltiples oraciones del inglés al español y viceversa con la ayuda de un diccionario; en el caso de la tercera, el profesor monitorea la repetición sistemática de enunciaciones en afirmativo, negativo, interrogativo directo, e interrogativo adverbial. Los estudiantes de la sexta institución rara vez ponen en práctica aquello que traducen o lo que resuelven en sus hojas de ejercicios de clase, por lo que los ejercicios de producción no logran el objetivo, y los estudiantes solo cumplen con una función que parecería de oficinista; los estudiantes de la tercera dedican muy poco tiempo a la producción, y cuando algo sale mal en este, en lugar de desarrollar un *feedback*, vuelven a las repeticiones. En ambos casos, los estudiantes de lento aprendizaje conocen un patrón de trabajo bajo el cual pueden sacar adelante la sesión, no obstante, difícilmente logran producir algo de manera espontánea, ya que los ejercicios se enfocan en el uso aislado de estructuras o vocabulario, en lugar de hacer lenguaje el pensamiento. En el caso de la séptima, los profesores parecen simplemente ignorar al alumnado que se empieza a rezagar, en otras palabras, parece que planear sesiones para los estudiantes de lento aprendizaje supone un esfuerzo que no están dispuestos a realizar, lo que inminentemente se manifiesta en desertión.

Las técnicas de retroalimentación que mejores resultados dieron fueron: primero, la interrupción del discurso con modulación, esto mayormente en el trabajo de las partículas lexicales más abstractas, como el caso de las preposiciones y conjunciones; segundo, la repetición del léxico correcto comparando el error, esto en función de las variaciones morfológicas como el caso de los verbos, adjetivos, y adverbios; tercero, traducción de

aquello que se dijo contra aquello que debería decirse, esto en relación a la omisión de léxico o uso de léxico incorrecto. Así, podemos observar que entre menor participación tenga el alumno en la corrección de su error, mayor aprovechamiento hay, puesto que en correcciones del tipo *prompting*, muchas veces parecía que el alumno ni siquiera entendía dónde estaba el error que había cometido, o por qué aquello era un error; además, encontramos que *cueing* después de la corrección para una aplicación inmediata de la retroalimentación, a modo de un pequeño segmento de práctica, resultaba provechoso para la memorización de las formas correctas de gramática, léxico, o pronunciación. Sin embargo, no todos los estudiantes de lento aprendizaje se mostraban lentos en su producción, por ejemplo, encontramos alumnos que aparentemente hablaban con mucha fluidez, pero se limitaban a la mención de entidades o procesos nucleares pobremente relacionados sintácticamente, no obstante, la idea era perfectamente entendible; en una ocasión, un profesor interrumpió este tipo de participación y tradujo literalmente lo que se había dicho, pidió al alumno que completara su idea en español, y después la tradujo haciendo relaciones semánticas, después de esta corrección, aunque las participaciones de dicho alumno no se volvieron perfectas, definitivamente ayudó a que el estudiante prestara más atención a la manera en que estructuraba sus ideas.

Por último, a diferencia de los alumnos de rápido aprendizaje, por lo observado en la segunda institución, el profesorado que se enfrenta a los alumnos de lento aprendizaje requiere de una personalidad carismática que pueda motivar al alumno a superar las inevitables comparaciones que suceden entre compañeros, aunado a esto, es necesaria la preparación de clase y un uso eficiente de las técnicas de instrucción y recursos didácticos, ya que un alumno de lento aprendizaje parece requerir mucho

más apoyo visual que un alumno de rápido aprendizaje. Así, es necesario que los profesores que se enfrentan a estos alumnos: tengan una personalidad amigable, constantemente expresen palabras de aliento, utilicen distintos modos de corrección sin que estos lleguen a desmotivar al alumno, preparen materiales visuales que soporten la producción lingüística, y utilicen colores para los diferentes segmentos y momentos de la instrucción como refuerzo visual.

En suma, las posibilidades de instrucción de cada tipo de estudiante deben ser tomadas en cuenta para el éxito del proceso enseñanza-aprendizaje; entendemos que es un desafío para todos los profesores adaptar sus clases, materiales de trabajo, y personalidad misma según sea un alumno de lento o rápido aprendizaje, no obstante, tener una clara imagen de lo que beneficia o afecta a cada tipo de alumno, propiciará que los profesores sean más empáticos y sensibles a las necesidades individuales de sus estudiantes.

## CONCLUSIONES

La identificación de los alumnos de lento y rápido aprendizaje es necesaria para poder realizar ajustes en la manera en que se abordan las sesiones, puesto que cada uno de ellos presenta necesidades de instrucción distintas. En el caso de los estudiantes de rápido aprendizaje, encontramos que el entorno pedagógico debe construirse pensando, primero, en entornos controlados que permitan el desenvolvimiento de lo aprendido de manera libre para que estos puedan experimentar con el lenguaje a su gusto y construyan un vocabulario de acuerdo a un rol conversacional que se adapte a sus marcos de pensamiento cotidiano; segundo, la velocidad de la clase puede afectar el estado de ánimo de los estudiantes, por lo tanto lo ideal es buscar actividades en donde la participación pueda ser constante y activa; tercero,

el involucramiento de los estudiantes en la corrección de sus propios errores beneficia el desarrollo del idioma, además, propicia la autocorrección de la producción, por lo que es importante evitar la modelación como técnica correctiva y enfocarse en retroalimentaciones que supongan un análisis de la producción realizada; cuarto, aptitudes pedagógicas que estén encaminadas a la interacción entre el profesor y el alumno para que este desarrolle sus competencias lingüísticas.

En el caso de los estudiantes de lento aprendizaje, encontramos que el entorno pedagógico debe construirse pensando, primero, en enfatizar el segmento de práctica ya que estos precisan un mayor contacto con el idioma antes de pasar a la producción libre, por lo que sería bueno explorar la idea de maximizar el último segmento cada tres o cuatro sesiones, con la finalidad de que el alumno practique un mayor tiempo en entornos controlados y pueda automatizar un tipo de discurso; segundo, exponerlos al segmento de producción de manera prematura puede propiciar estrés en el alumno, puesto que este, quizá, está pensando no solo lo que debe decir, también cómo debe decirlo, la entonación y la pronunciación de lo que quiere decir, por lo que el alumno, al final, quizá ni siquiera pueda participar; tercero, en lugar de involucrarlos en las correcciones de sus propios errores, es mejor realizar ejercicios que refuercen la corrección realizada por parte del profesor, así se fomenta la interiorización de la estructura, léxico, o pronunciación en cuestión; cuarto, aptitudes pedagógicas que supongan una planeación que propicie una mayor interacción con el entorno, de esta manera el alumno tendrá apoyos extralingüísticos que le permitirán anclar el lenguaje a un patrón sensorial.

Ahora, como profesores, no hay nada que podamos hacer para que un alumno de lento aprendizaje se vuelva de rápido aprendizaje, y parece, como se ha observado, sumamente complicado poder

beneficiar a ambos tipos de estudiantes en un grupo heterogéneo, por lo que, cuando la diferencia es ingente, el trabajo es similar a cuando se tiene un alumno de nivel A1 y otro de nivel B1 en un mismo salón para aprendizaje de los mismos contenidos.

Consideramos, entonces, que es necesaria la división de *slow learners* y *fast learners*, no por discriminación, sino por necesidades de aprendizaje. Nos resultó muy obvio identificar este tipo de alumnos y sus reacciones ante clases que ellos consideraban muy difíciles o fáciles, respectivamente, incluso hubo deserción escolar por este factor. Entendemos que las instituciones no cuentan con un profesorado capacitado para esta división, o con el apoyo administrativo para hacerlo, además, también entendemos que en muchos casos esta división podría decantar en ataques a la autoestima del alumnado, no obstante, nos resulta demasiado romántica la idea de «los más avanzados pueden jalar a los menos avanzados», ya que no tratamos con contenidos teóricos o con problemas en conducta, sino con marcos cognitivos de modelación de la realidad a través de referentes lingüísticos diferentes, por ello apostamos por un futuro de enseñanza que permita sesiones para uno u otro tipo de alumnos sin que esto signifique la discriminación, el insulto, o el rechazo, esto con la finalidad de poder beneficiar al máximo a nuestros estudiantes según sus necesidades cognitivas, para observar más alumnos de lento aprendizaje en niveles avanzados y, con ello, que ambos logren el dominio de una lengua extranjera.

## REFERENCIAS

- Arrivé, M. (2004). *Lenguaje y psicoanálisis, lingüística e inconsciente: Freud, Saussure, Pichon, Lacan* (G. Daniel, Trad.). Siglo XXI.
- Borah, R. (2013). Slow learners: Role of teachers and guardians in honing their hidden skills. *International Journal of Educational Planning & Administration*, 3(2), 139-143.

- Brown, J. W. (1988). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. R. C. Gardner. London: Edward Arnold, 1985, pp. XIV-208. *Studies in Second Language Acquisition*, 10(3), 419-421. <https://doi.org/10.1017/S0272263100007634>
- Carey, S. (2009). *The origin of concepts*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195367638.001.0001>
- Chafe, W. L. (1994). *Discourse, consciousness, and time: The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. University of Chicago Press.
- Chang, C.-F. (2018). *Exploring factors influencing the willingness to communicate among English-as-a-second language university students* [Tesis doctoral, Universidad de San Francisco]. Theses, Dissertations, Capstones and Projects at USF Scholarship: a digital repository. <https://repository.usfca.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1447&context=diss>
- Chomsky, N. (1980). *Studies on semantics in generative grammar*. Mouton de Gruyter.
- Contijoch, M. del C. (Coord.). (2014). *Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza*. Fomento Editorial UNAM. <https://doi.org/10.22201/enallt.9786070262623p.2014>
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02042.x>
- Droste, F. (2013). *Age as factor in language acquisition and learning: Theories, research findings, and consequences for teaching of English as a Foreign Language (EFL)*. GRIN Verlag.
- Elgue-Martini, C. (2005). *Espacio, memoria e identidad: configuraciones en la literatura comparada*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266-272. <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Sociology Press.

- Horwitz, E. K. & Young, D. J. (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Prentice Hall.
- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1988). *The natural approach: Language acquisition in the Classroom*. Phoenix ELT.
- Lewis, G. & Mol, H. (2013). *Grammar for young learners (Resource books for teachers)*. Oxford University Press.
- Pandey, S. & Kurian, B. J. (2016). Role of teacher's: Helping Slow Learners to Bring Out Hidden Skills. *Journal of Research & Method in Education*, 6(6), 23-26.
- Rodríguez, S. & Smith-Ágreda, J. M. (2003). *Anatomía de los órganos del lenguaje, visión y audición*. Editorial Médica Panamericana.
- Roehr, K. & Ganem-Gutierrez, G. A. (2013). *The metalinguistic dimension in instructed second language learning*. Bloomsbury Academic.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta de Moebio*, (41), 207-224. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2011000200006>
- Valladares Segovia, J. C. (2015). *La ansiedad y su relación con la expresión oral en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una elaboración de revisión sistemática de la literatura* [Tesis de pregrado, Universidad de Dalarna] DIVA.
- Zakarnah, B., Al-Ramahi, N. & Mahmoud, M. (2020). Challenges of teaching English language classes of slow and fast learners in the United Arab Emirates universities. *International Journal of Higher Education*, 9(1), 256-269. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n1p256>
- Zenotz Iragi, M. V. (2012). Motivación en el aprendizaje de lenguas: estado de la cuestión. *Filología y Didáctica de la Lengua*, 12, 75-81.



# Caracterización del conocimiento didáctico del contenido de un profesor de inglés sobre la enseñanza del concepto de «be going to»\*

*Characterization of Pedagogical Content Knowledge of an English Teacher About the Teaching of «Be Going To» Concept*

Leidy Tatiana Báez-Dueñas<sup>a</sup>

*Institución Educativa Técnica Agropecuario, Santa Sofía, Colombia*

Laura Jackeline Salinas-Bernal<sup>δ</sup>

*Institución Educativa Francisco de Paula Santander / Institución Educativa La Independencia, Sogamoso, Colombia*

\* Reporte de caso

Recibido: 28 de abril del 2021 Aprobado: 21 de agosto del 2021

<sup>a</sup> Licenciada en Idiomas Modernos Español-Inglés.

Docente de aula.

[leidytatiana.baez@uprc.edu.co](mailto:leidytatiana.baez@uprc.edu.co) – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9185-3492>

<sup>δ</sup> Licenciada en Psicopedagogía con Énfasis en Asesoría Educativa.

Docente orientadora.

[laura.salinas@uprc.edu.co](mailto:laura.salinas@uprc.edu.co) – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3561-6177>

**Cómo citar:** Báez-Dueñas, L. T. & Salinas-Bernal, L. J. (2020). Caracterización del conocimiento didáctico del contenido de un profesor de inglés sobre la enseñanza del concepto de «be going to». *Matices en Lenguas Extranjeras*, 14(2), 145-182. <https://doi.org/10.15446/male.v14n2.95344>

Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0.

## RESUMEN

En este artículo de investigación se presentan los resultados del análisis de los momentos de planeación y acción de una clase dictada por un docente de inglés, alrededor del concepto de «*be going to*», impartida a estudiantes de grado noveno de una institución educativa oficial del municipio de Villa de Leyva, Boyacá, Colombia, con base en el modelo hexagonal del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC), que busca comprender el conocimiento construido por el docente durante el proceso de enseñanza. Esta investigación de corte cualitativo, abordada desde la metodología del estudio de caso, se adelantó utilizando técnicas e instrumentos de recolección de información como la revisión de la planeación de la clase elaborada por el docente, la aplicación de un cuestionario de Representación del Contenido (ReCo) y la grabación de la clase con su respectiva transcripción. Los resultados muestran cómo el CDC del docente se configura mediante el vínculo de cuatro componentes que presentan un amplio registro de unidades, los cuales son: 1) las estrategias para la enseñanza, 2) la comprensión de los estudiantes, 3) el conocimiento de las orientaciones para la enseñanza, y 4) la eficacia docente; conocimiento que merece ser compartido en el contexto científico y pedagógico, considerando que los logros de aprendizaje de los estudiantes están fuertemente ligados al conocimiento que el docente tenga sobre estos aspectos.

**Palabras clave:** *aprendizaje, Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC), docente, enseñanza, inglés.*

## ABSTRACT

This research article presents the results of the analysis of the planning and action moments of an English teacher's class, around the concept of «be going to», taught to ninth grade students from an official educational institution of Villa de Leyva municipality, in Boyacá, Colombia, based on the Hexagonal Model of Pedagogical Content Knowledge (PCK), aiming to understand the knowledge built by this teacher during the teaching process. This qualitative research, approached from the case study methodology, was developed using data collection techniques and instruments as the review of the lesson planning designed by the teacher, the application of a Content Representation questionnaire (CoRe) and the class recording with its corresponding transcription. The results show how the teacher's CDC is configured through the link of four components that present a wide record of units, which are: 1) strategies for teaching, 2) student's understanding, 3) knowledge of orientations for teaching, and 4) teacher's efficacy; knowledge that deserves to be shared in the scientific and pedagogical context, considering that students' learning achievements are strongly linked to the knowledge that the teacher has about these aspects.

**Keywords:** *English, learning, Pedagogical Content Knowledge (PCK), teacher, teaching.*

**EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO (CDC)** es una categoría teórica que presenta al maestro como agente generador de un conocimiento propio y dinámico que deriva de la reflexión en y sobre su práctica pedagógica (Shulman, 2005). En este sentido y considerando que cada profesor configura su CDC a partir de su ejercicio en el aula, creando una manera particular de hacer enseñable lo que sabe, resulta interesante descubrir las características particulares del quehacer pedagógico del docente, especialmente durante el momento de la acción, pero teniendo en cuenta aspectos relevantes de la planeación, que permitan ahondar en el proceso de análisis e interpretación de la misma.

Al respecto, existen algunas investigaciones adelantadas en el ámbito internacional por Kultsum (2017) y Grossman (2005) y a nivel nacional está el trabajo realizado por Garzón (2019). Dichos autores destacan la idea de que los logros de aprendizaje de los estudiantes están fuertemente determinados por el conocimiento que tenga el docente sobre aspectos como la materia a enseñar, el currículo, las estrategias de instrucción y el aprendizaje de los alumnos, principalmente.

Razón por la que, a través del presente artículo, se presentan los aspectos teóricos básicos que sustentan el estudio de caso abordado –Modelo Hexagonal del Conocimiento Didáctico del Contenido de Park y Oliver (2008), Didáctica de las Lenguas Extranjeras, Enseñanza y Lineamientos Curriculares del Inglés–, la metodología aplicada, los resultados y el proceso de análisis implementado alrededor de la clase de un docente de inglés sobre el concepto de *be going to*, con el fin de comprender el conocimiento didáctico derivado de la enseñanza de dicho objeto de saber.

## MARCO TEÓRICO

Para contextualizar teóricamente esta investigación, se parte de delimitar conceptualmente los aspectos teóricos que enmarcan este trabajo, siguiendo la línea argumentativa de algunos de los autores, de orden nacional e internacional, más relevantes al respecto. Es a partir de estas concepciones que se busca capturar el CDC del docente cuyo caso es objeto de análisis.

### Conocimiento Didáctico del Contenido según el Modelo Hexagonal de Soonhye Park & J. Steve Oliver (2008)

Con el paso del tiempo, la investigación ha ido cobrando mayor importancia en el campo educativo, posicionándose como una herramienta a través de la cual se ha logrado adelantar gran cantidad de estudios en torno a los múltiples factores que intervienen y/o influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo tanto a maestros y a estudiantes como a los mismos saberes, con el fin de dilucidar sus implicaciones sobre la educación en general.

Gracias a la sospecha instalada en la mente de los pensadores educativos específicamente sobre los saberes, surge y cobra fuerza la didáctica, llegando a constituirse como una disciplina dedicada principalmente a la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje de ciertos objetos de saber y de sus relaciones con los sujetos- actores del proceso educativo.

A partir de esta problematización sobre los saberes se comienza a desprender paulatinamente el reconocimiento de la existencia de diferentes tipos de saberes (saber sabio, saber a enseñar, saber enseñado) y de la existencia de un conocimiento creado por el docente al realizar la transformación de dichos saberes, desde su condición de objetos preexistentes, independientes y cognoscibles; es decir, susceptibles de llegar a ser efectivamente aprendidos gracias a las transformaciones adaptativas —hechas

por el maestro— que lo hacen apto para ocupar un lugar entre los objetos de la enseñanza.

Sin duda alguna, las transformaciones de carácter adaptativo elaboradas por el profesor y el conocimiento que se desprende de este ejercicio de adaptación de los saberes ha sido uno de los múltiples aspectos objeto de investigación sobre el cual varios autores han construido diversos y significativos planteamientos.

Tal es el caso de Park y Oliver (2008), quienes basándose en las principales ideas esbozadas por Shulman (1987) sobre el rol del docente frente a la transformación de los contenidos y del conocimiento derivado de este ejercicio, también vuelven su mirada sobre este aspecto, centrando su atención en la capacidad del docente de comunicar de manera efectiva un contenido a los estudiantes, destacando así la relevancia del maestro en el proceso educativo y profundizando principalmente en torno al tema del conocimiento del profesor y cómo este se desarrolla, categoría que según Shulman (2015) requiere una revisión profunda que conlleve a la actualización de sus formulaciones iniciales alrededor de la intersección entre contenido y pedagogía, considerando que existen otros atributos de carácter no cognitivo tales como las dimensiones afectivas y morales de la enseñanza (emoción, motivación, visión) que tienen lugar e impacto en el acto educativo, entre otros aspectos tales como el contexto. De esta manera, el profesor debe situarse conscientemente en el ámbito disciplinario, cultural, personal, social y moral que lo conduzca a reflexionar sobre cómo su práctica de enseñanza está afectando la mente y el corazón de sus alumnos.

Es así como nace el Conocimiento Pedagógico del Contenido, entendido como un conocimiento propio del profesor, de mirada crítica y de espíritu reflexivo, que vuelca su atención sobre su propia práctica. Se trata de una especie de acto metacognitivo sobre el ejercicio profesional docente.

A partir de estas ideas esbozadas por Shulman (1987), Park y Oliver (2008) elaboran un modelo propio denominado *Pedagogical Content Knowledge (PCK)*, a través de un diagrama pentagonal —inicialmente— mediante el cual no solo se representa el entendimiento docente sino la forma en que este entendimiento se despliega y se transforma en el aula, a partir de un ejercicio constante de reflexión en y sobre la acción que posibilita la construcción de conocimiento derivado de la práctica misma.

Para Park y Oliver (2008), el PCK se genera a partir de las interrelaciones que se suceden entre cinco componentes principales, a saber: orientaciones para la enseñanza, conocimiento de la evaluación del aprendizaje, conocimiento sobre las estrategias para la enseñanza, conocimiento de la comprensión de los estudiantes y conocimiento del currículo. Sin embargo, durante la investigación surge un nuevo componente, denominado: eficacia del docente, que entra a formar parte del modelo, transformándolo en un diagrama hexagonal.

Se trata, entonces, de la integración de estos seis componentes, a partir de los cuales es posible dar paso a un nuevo cuerpo de conocimiento, dinámico y variado, a través de la reflexión profunda y constante sobre las experiencias de enseñanza propias, destacando que el CDC está en el corazón del profesionalismo del docente.

### **Didáctica Específica frente a la Enseñanza del Inglés**

Para el presente estudio de caso, orientado al análisis de la enseñanza de una temática propia del inglés, es indispensable hacer un primer acercamiento teórico al campo de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras (en adelante DLE), con el propósito de comprender el objeto particular de enseñanza a ser abordado y, de esta manera, realizar un ejercicio analítico más objetivo frente a la clase objeto de estudio.

Si bien, la DLE ha venido presentando un desarrollo vertiginoso durante el siglo XX (Bastidas, 1993; Richards & Rodgers, 2001; Stern, 1983), es todavía un campo que requiere de mayor indagación en el contexto de las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés, para lograr enriquecer su bagaje conceptual.

Aunque se trata de una disciplina relativamente reciente, de carácter interdisciplinar, multidisciplinar y multidimensional, como sugieren Álvarez Méndez (2000) y Vez (2001), no obstante, estamos ante un escenario en construcción, con diversas oportunidades de expansión teórica que, lejos de ser una disciplina aislada, ha venido explorando e integrando los conocimientos de otras áreas del saber.

Además de abarcar los componentes léxicos, morfológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos que conforman la competencia comunicativa en un determinado código lingüístico, la DLE también incluye elementos del saber pedagógico que se concretan con la práctica en los contextos educativos.

En ese orden de ideas, la DLE se configura como una disciplina que no solo estudia el proceso de enseñanza–aprendizaje de las lenguas, sino que también entra a considerar el conjunto de interrelaciones que suceden entre los tres ejes del triángulo didáctico esbozado por Astolfi (2001): profesor, alumno y saber (lengua a enseñar).

Es importante destacar que los diferentes estudios sobre la enseñanza–aprendizaje de una lengua, en este caso el idioma inglés, han planteado diversos métodos y enfoques que orientan este proceso y aun cuando cada uno posee unos rasgos característicos muy particulares, los métodos de enseñanza deben considerar la idea de que aprender un idioma requiere un ejercicio constante de práctica, de modo que se propicien espacios para hacer uso de este en situaciones comunicativas reales, tal como sugieren Davies y Pearse (2000).



## Comprensión del Contenido *Be going to*

A continuación, tendrá lugar un recorrido exploratorio alrededor de este contenido particular, objeto de enseñanza del inglés. Además, se presentarán aspectos conceptuales básicos y relevantes.

Autores como Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1983), Eastwood (2006) y Jackson (1990), han realizado varias publicaciones en torno a la gramática del inglés desde enfoques semánticos, sintácticos y pragmáticos, conceptualizando el contenido de *be going to*, desde sus usos y forma. Del mismo modo, autores como Rivers (1970) y Carroll (1974) citados por Gómez (2013, p. 72) plantean la necesidad de presentar en forma eficiente la regla gramatical en términos del significado o la función de las estructuras, así como de descripciones y análisis sobre la forma como se estructura el lenguaje.

En este sentido, el concepto de *be going to*, en relación con su función comunicativa, se emplea para hablar de intenciones; es decir, algo que se ha decidido hacer, para expresar un plan o la idea de que una persona intenta hacer algo en el futuro. Por ejemplo: *We are going to visit our friends next weekend* (Vamos a visitar a nuestros amigos el próximo fin de semana).

También se utiliza para hacer predicciones basadas en una situación presente, cuando es posible ver que algo va a suceder. Por ejemplo: *The sky is full of dark clouds. It's going to rain* (El cielo está lleno de nubes oscuras. Va a llover).

En la forma negativa, esta expresión se puede usar para indicar rechazo o negación frente a algo; por ejemplo: *I'm sorry, but I'm not going to walk a half mile in the rain* (Lo siento, pero yo no voy a caminar media milla bajo la lluvia).

En relación con su forma o aspecto sintáctico, se debe considerar la forma presente del verbo ser/estar (*to be*) que varía según el sujeto de la oración, seguido de la expresión *going to* y el verbo en infinitivo.

## Antecedentes sobre el CDC en torno a la enseñanza del concepto de *Be going to*

Luego de realizar la búsqueda de artículos de investigación relacionados con la enseñanza del *be going to*, a través de distintas bases de datos, tales como Scielo, Dialnet y Eric, principalmente, se concluye que estamos ante un tema que no cuenta con estudios previos. Sin embargo, se enumeran algunos aportes en torno al tema del CDC en el ámbito de la enseñanza del inglés.

A nivel internacional, encontramos que, en Indonesia, Kultsum (2017) realizó un trabajo titulado «El concepto de conocimiento didáctico del contenido (CDC): reconociendo las competencias de los profesores de inglés en Indonesia», con el objetivo de discutir, en el contexto escolar de ese país, el concepto de CDC, entendido como la habilidad del profesor para desarrollar sus estrategias y calidad docente. Los resultados muestran que el conocimiento de la materia, del currículo, de las estrategias de enseñanza y de la comprensión de los estudiantes son elementos que el docente debe dominar para mantener los logros de aprendizaje de los estudiantes; el CDC de los profesores en Indonesia requiere fortalecimiento, especialmente en relación con el conocimiento de las estrategias de enseñanza y el conocimiento de los estudiantes.

Por su parte, Grossman (2005) adelantó una investigación sobre la influencia de un curso específico en el desarrollo del CDC en el área de inglés, a través de la comparación entre los estudios de caso de seis profesores principiantes, concentrándose en dos componentes: conocimiento sobre el currículo y conocimiento sobre la comprensión de los alumnos, teniendo en cuenta las finalidades de la enseñanza del inglés en secundaria. Los resultados destacan que los profesores poseen distintas concepciones sobre los objetivos en la enseñanza del inglés en secundaria, además de asumir posiciones divergentes en cuanto al contenido y su organización; también se hallaron diferencias en lo referente a la comprensión de los estudiantes.

En este sentido, señala Grossman (2005) que las creencias sobre las metas para la enseñanza de una materia funcionan como un marco organizado... para la toma de decisiones instructivas, sirviendo como base para valoraciones sobre libros de texto y materiales curriculares, objetivos de aula, tareas apropiadas, y evaluaciones del aprendizaje del estudiante. En relación con el conocimiento curricular, incluye el conocimiento y las creencias sobre la selección y organización del contenido para la enseñanza. (p. 5)

Clark y Peterson (1989, como se citó en Garzón, 2019), conciben el conocimiento del profesor como un sistema de ideas relacionadas que se manifiesta a partir de la transposición didáctica, el ejercicio profesional, el campo cultural e institucional y la historia de vida. Estas fuentes abren espacio a los saberes académicos, a los saberes derivados de la experiencia, a las teorías implícitas y a los esquemas y procedimientos que expresan los profesores a través de modelos discursivos; aportes que derivan de una investigación en torno al «Conocimiento profesional específico del profesor de inglés, asociado a la noción de presente simple» realizada por Garzón (2019) en el contexto colombiano.

De las anteriores investigaciones, es importante señalar que los logros de aprendizaje de los estudiantes dependen, en gran medida, del conocimiento que tenga el docente sobre aspectos como la materia, el currículo, las estrategias de enseñanza y el aprendizaje mismo de los alumnos. Además, las creencias sobre las metas para la enseñanza de una materia funcionan para el docente como una brújula que orienta otros aspectos del acto educativo, como los objetivos, los materiales, las tareas y las evaluaciones. Finalmente, se destaca la idea de que el conocimiento del profesor es una construcción personal que nace de su intención de enseñar.

## Lineamientos curriculares alrededor de la enseñanza del inglés y del tema *be going to*

Por último, es conveniente aludir a los referentes curriculares propios de la enseñanza del inglés, que se constituyen en uno más de los componentes que integran el CDC como eje central de este estudio.

En este sentido, la Ley 115/1994, del 8 de febrero, por la cual se expide la Ley General de Educación, fija como uno de los objetivos de la Educación Básica Secundaria (Artículo 22): «La comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera», argumentando que aprender una lengua es una oportunidad valiosa para el progreso cognitivo, cultural y social de los estudiantes, tal como se plantea en los Lineamientos Curriculares de Idiomas Extranjeros, del Ministerio de Educación Nacional–MEN (2004), en donde se indica que el desarrollo de la competencia comunicativa en una o más lenguas propende por el crecimiento integral y la calidad de vida de las personas.

En la Guía N.º 22 del MEN sobre Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés (2006), se resalta la importancia de fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras y la formación de comunicadores eficientes en el idioma inglés, principalmente, debido a su relevancia como lengua universal.

Estos estándares constituyen, en sí mismos, un plan estructurado del desarrollo progresivo de competencias comunicativas a nivel lingüístico, pragmático y sociolingüístico, según el grado. De esta manera, al finalizar los grados octavo y noveno, se espera que el estudiante alcance un nivel de desempeño «Pre intermedio 1», que le permita el desarrollo de habilidades tanto de comprensión como de producción, relacionadas con actividades como «participar en conversaciones en las que expresa opiniones e intercambia información sobre temas personales o de la vida diaria» y/o «hacer presentaciones breves para describir, narrar,

justificar y explicar brevemente hechos y procesos, también sueños, aspiraciones y ambiciones» (MEN, 2006, pp. 24-25), entre otras.

En cuanto a los Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés DBA (MEN, 2016), estos aluden a los saberes y habilidades que los estudiantes deben aprender y desarrollar en la asignatura de inglés en los grados de 6° a 11°, en concordancia con los Lineamientos Curriculares y con los Estándares Básicos mencionados anteriormente, permitiendo identificar los aspectos clave en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes en la lengua extranjera dependiendo del grado escolar.

En este sentido, para el caso particular de análisis, los DBA plantean que en grado noveno el estudiante debe, entre otros, explicar las razones que hay detrás de planes y acciones relacionadas con su ambiente personal, escolar y comunitario... intercambiar información sobre temas del entorno escolar y de interés general en una conversación... hacer presentaciones sobre temas de interés, usando una estructura y organización clara. (MEN, 2016, pp. 24-25)

Estos aspectos se considerarán al momento de llevar a cabo la reflexión y análisis sobre la práctica pedagógica objeto de estudio.

## MARCO METODOLÓGICO

Puesto que se trata de asimilar el sentido e implicaciones de las acciones puestas en marcha alrededor de la enseñanza del concepto de *be going to*, a través de un ejercicio de análisis e interpretación de la experiencia real de un docente de inglés, con el fin de comprender el conocimiento didáctico derivado de la enseñanza de dicho objeto de saber, este estudio se desarrolla en el marco de la Investigación Cualitativa, siguiendo los planteamientos de Munarriz (1992), que señala la necesidad

de comprender los problemas educativos desde la perspectiva del actor mismo frente a su propia práctica. En concordancia con lo anterior, este proceso de investigación se aborda desde la metodología de Estudio de Caso, que apunta a la comprensión de los fenómenos contemporáneos dentro de su contexto real (Yin, 2011).

Cabe señalar que los estudios de caso se adaptan a las distintas situaciones de interés que se desean estudiar, permitiendo un acercamiento real y un análisis profundo del contexto en el que se desarrolla el fenómeno a investigar. En este sentido, Stake (1999) resalta la ventaja del estudio de caso frente a la comprensión de las particularidades y la complejidad de un elemento, situación o persona, para establecer circunstancias relevantes y elementos únicos, y así poder llegar a la interpretación más cercana de la realidad abordada.

Por estas razones, esta investigación asume los principios del Análisis del Contenido que Laurence Bardin (1996) define como el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción y percepción de mensajes. (p.32)

Las técnicas e instrumentos de recolección de información utilizadas corresponden a la grabación y transcripción de una clase (momento de la acción), para su posterior análisis en clave de CDC, a partir del modelo de Park y Oliver (2008), lo que implica la codificación de las unidades de registro, de acuerdo con las categorías propuestas en dicho modelo, como requisito fundamental para visualizar el comportamiento de los componentes del CDC, según su frecuencia de uso durante la

clase. Esto permitirá hacer inferencias respaldadas en las unidades de registro obtenidas con base en los referentes teóricos propios del campo de la didáctica.

Con respecto al momento de la planeación, también se llevó a cabo la revisión y análisis de la planeación de clase en clave de CDC, además de realizar la aplicación e interpretación de un cuestionario ReCo (Representaciones del Contenido) según la propuesta de Loughran et al., (2008).

Las preguntas planteadas al docente a través del ReCo, permitieron ampliar la comprensión del CDC del maestro, al indagar sobre cada uno de sus componentes. Así, de acuerdo con el orden de aparición en el ReCo, frente al componente de Orientaciones para la enseñanza del inglés, se pregunta por la importancia del concepto abordado y el impacto que se espera generar en los estudiantes con la enseñanza de este; en cuanto al Conocimiento del Currículo se indaga sobre las competencias que se esperan desarrollar y los documentos orientadores para preparar la clase; con respecto al Conocimiento de las Estrategias de Instrucción, se cuestiona al docente frente a las metodologías empleadas durante la clase y las limitaciones y fortalezas de estas; sobre la Comprensión de los Estudiantes se cuestiona por las dificultades del grupo frente al aprendizaje del tópico tratado y por los factores que influyen en su enseñanza; para ahondar en cuanto al Conocimiento de la Evaluación se indaga sobre los aspectos evaluados y las formas de evaluación utilizadas; y por último, se pregunta por las fortalezas que cree poseer el docente para la enseñanza del tema en cuestión.

En el formato de planeación de la clase se identifican aspectos relacionados con los objetivos propuestos, la relación del tema abordado con el plan de estudios, los recursos a utilizar, las actividades o estrategias a emplear, las características del grupo de estudiantes, la metodología para fomentar el involucramiento de los alumnos y el proceso de evaluación y retroalimentación.

Con respecto a los Criterios de Selección del Caso, se tienen, en primer lugar, la participación voluntaria del docente, licenciado en idiomas, con 9 años de experiencia en el campo educativo; en segundo lugar, la afinidad con respecto al área de formación de una de las investigadoras, lo que permite adelantar un análisis objetivo alrededor de la enseñanza de lenguas extranjeras y del inglés específicamente.

La práctica pedagógica objeto de análisis se desarrolla con un grupo de estudiantes conformado por veintiún jóvenes (once hombres y diez mujeres), pertenecientes al grado noveno de una Institución Educativa Oficial ubicada en zona rural del Municipio de Villa de Leyva, con edades entre los 14 y 18 años, provenientes de familias humildes dedicadas a labores de agricultura y turismo.

En cuanto a la validez del estudio, se considera el proceso de triangulación como una herramienta que permite establecer redes de información a partir del uso de varias estrategias o técnicas usadas para estudiar el mismo fenómeno, así cuando dos o más instrumentos muestran ideas similares o elementos en común, es posible corroborar los hallazgos. Para este estudio en particular, las expresiones o unidades de registro que evidencian el conocimiento del profesor derivan de los instrumentos empleados y se apoyan en los aportes teóricos en torno a este tema.

## RESULTADOS Y ANÁLISIS

Los resultados consignados en la Tabla 1, se derivan del proceso de análisis e interpretación de contenido, realizado tanto a la transcripción de clase, correspondiente al momento de la acción, como a la planeación y el ReCo, correspondientes al momento de la planeación, a partir del modelo de Park y Oliver (2008). Allí, se presentan la cantidad de unidades de registro ligadas a cada uno de los componentes del CDC, con su respectivo porcentaje de uso, en cada fase de la clase.



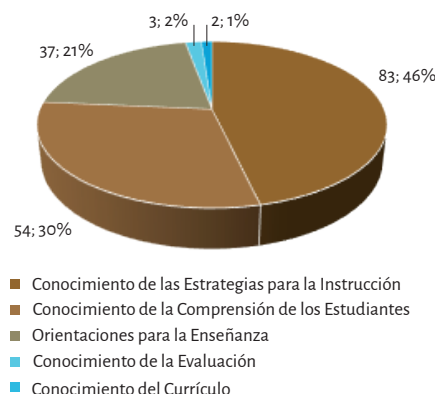
Se evidencia la prevalencia de elementos relacionados con las estrategias de instrucción, el conocimiento de la comprensión de los estudiantes y las orientaciones para la enseñanza, fundamentalmente. Importa mencionar que, aunque el proceso de análisis se centró en el momento de la acción, tanto la planeación de la clase como el ReCo aportaron información relevante.

**TABLA 1.** Resultados del proceso de codificación de los momentos de la planeación y de la acción de la clase objeto de estudio según el modelo de Park y Oliver (2008).

MODELO HEXAGONAL DE PARK Y OLIVER (2008)		MOMENTOS			
Componentes del PCK/CDC		Planeación	Acción		
1	Conocimiento de estrategias de instrucción	8	19 %	83	45.8 %
2	Conocimiento de estudiantes	6	14.2 %	54	29.8 %
3	Orientación para la enseñanza	8	19 %	37	20.4 %
4	Eficacia del profesor	8	19 %	3	1.65 %
5	Conocimiento de la evaluación	7	16.6 %	2	1.10 %
6	Conocimiento del currículo	5	11.9 %	2	1.10 %
Subtotal Unidades de Registro		42		181	
Total Unidades de Registro			223		

*Fuente:* elaboración propia.

*Figura 1. Unidades de registro por componente del CDC–Momento de la Acción.*



*Fuente:* elaboración propia.

En la Figura 1, es posible evidenciar que el conocimiento de las estrategias para la instrucción emerge como el más influyente en la construcción del CDC del docente. No obstante, a partir de dichas estrategias se entretienen vínculos con los demás componentes, especialmente con el conocimiento de la comprensión de los estudiantes, segundo componente más característico de la práctica pedagógica analizada; elemento que también se interrelaciona y enlaza con los otros, así al reconocer la importancia de los alumnos en el acto educativo, el docente usa todo su potencial en favor del proceso de aprendizaje de estos.

Ahora bien, si se tiene en cuenta que la didáctica gira en torno a cómo el docente hace comprensibles los contenidos de su materia a los estudiantes, las estrategias de enseñanza emergen como instrumentos o acciones educativas fundamentales en la consecución de dicho objetivo, promoviendo el aprendizaje y contribuyendo al desarrollo de las competencias de los estudiantes

frente a un concepto o noción particular, considerando como lo señala Pimienta Prieto (2012) que el uso adecuado de las estrategias puede llegar a hacer más sencilla la memorización de los temas. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar teniendo en cuenta: ¿Qué queremos que nuestros alumnos comprendan?, ¿Por qué? y ¿Para qué? (Anijovich & Mora, 2009). En este sentido, Camilloni et al. (1998) plantea que el docente, necesariamente, debe considerar no solo los temas que se tratan en la clase y que hacen parte de los programas, sino también la forma en que esos temas se abordan o trabajan con los estudiantes, puesto que hay una relación muy estrecha entre estos dos elementos, temas y estrategias, indispensables en el quehacer del aula.

Retomando los postulados de Park y Oliver (2008) en cuanto a las dos categorías que involucra este componente, vemos cómo en relación con las estrategias específicas de la materia (inglés), la constante en el proceder del docente es la repetición de enunciados y preguntas a los estudiantes, enfocadas en dos aspectos fundamentales: vocabulario sobre medio ambiente y uso del concepto gramatical *be going to*. De manera generalizada, el docente tiende a repetir frecuentemente los enunciados y preguntas que plantea a la clase, al igual que las respuestas dadas por sus estudiantes, a manera de eco.

Frente a esta estrategia de repetición, muy cuestionada por los nuevos métodos de enseñanza de las lenguas de enfoque comunicativo, se denota en su implementación un doble propósito. Por un lado, se emplea para tratar el error de forma inmediata y, por otro lado, sirve para reforzar la pronunciación de los enunciados empleados por los estudiantes. Se evidencian así, rasgos del método estructural audio-oral y una estrecha relación de este componente con las orientaciones que tiene el docente frente a la enseñanza del inglés, que se discutirán más adelante.

En este sentido, destacamos las siguientes unidades de registro (UR)<sup>1</sup>:

- » *...to start we are going to play a game called, it's a matching game, a matching game? O pelmanism, a matching game you have to match the word with the picture... (UR2. Tclase).*<sup>2</sup>
- » *We are going to see a video and I'm going to ask you some questions about the video. So, we are going to see the video. So, pay attention to the video. Pay attention to the images and the writing part. (UR16. Tclase).*

Con respecto a la categoría concerniente a las estrategias específicas del contenido, vemos cómo este componente adquiere una marcada importancia, tal como lo señala Kultsum (2017) al resaltar que el conocimiento de las estrategias impacta en gran medida el alcance —o no— de los logros de aprendizaje de los estudiantes. Además, dichas estrategias derivan de las intenciones del docente para cada uno de los momentos de la clase. En este punto, vale la pena mencionar que, en el ámbito de la DLE, el concepto de secuencia es definido por Richards & Rodgers (2001) como «las técnicas, prácticas y comportamientos que operan momento a momento en la enseñanza de una lengua... relacionadas con cómo las tareas y actividades se integran y usan en las clases como base para la enseñanza y el aprendizaje» (p. 31).

Para comenzar, el docente recurre a una estrategia de asociación que le permite relacionar al estudiante con el vocabulario a ser empleado durante la clase. Es así como, mediante la

- 1 Las unidades de registro corresponden a segmentos del contenido (palabras o frases) de los instrumentos analizados (planeación de la clase, ReCo y transcripción de la clase), y que se consideran significativos para cada uno de los componentes del CDC. Se abrevian con ur siguiendo una numeración secuencial según el orden de aparición en los instrumentos analizados.
- 2 Tclase, significa: transcripción de la clase. Ello quiere decir, que la unidad de registro fue extraída de la transcripción de clase.

implementación de un juego de correspondencias, se propicia la asociación semántica entre palabras e imágenes, lo que, a su vez, promueve el reconocimiento y asimilación del léxico relacionado con nociones básicas acerca del medio ambiente, tópico que el docente usa como base para abordar la categoría gramatical *be going to*. Frente al uso de imágenes, Moreno (2013) señala que este tipo de estrategias mnemotécnicas favorecen la adquisición de vocabulario a través de la representación visual de las palabras, lo que significa que la estrategia empleada guarda coherencia con el objetivo del docente y, por tanto, facilita su consecución.

Este juego en particular, comúnmente conocido como «concéntrese», emerge como una herramienta de aprendizaje, no solo para despertar el interés del estudiante desde su motivación extrínseca, sino que además permite su participación activa en las actividades planeadas, con el propósito de lograr un aprendizaje significativo, logrado a partir del involucramiento real de los alumnos.

En seguida, emerge una estrategia adicional de descubrimiento (Schmitt & McCarthy, 1997) consistente en la proyección de un video que gira en torno al eje temático de base (medio ambiente) y que complementa la actividad inicial de asociación palabra-imagen. La utilización de este tipo de apoyos audiovisuales, denota la intención del docente de relacionar a los estudiantes con el vocabulario básico necesario para el desarrollo de momentos posteriores de la clase. Esto se evidencia en las siguientes unidades:

- » *Teacher: let's start with the game in order to break the ice.*  
(UR5.Tclase).
- » *Uncover one name and try to match with the other one.*  
*A name and a picture. Go ahead! Uncover, just uncover.*  
(UR6. Tclase).
- » *Teacher:...what is the video about Armando?*
- » *Student2: The video is about the environment.*

- » *Teacher: Very good answer. Deisy what is the video about?*
- » *Student9: about the mother nature. (UR22. Tclase).*

Posteriormente, el docente pone en marcha una estrategia ligada al desarrollo de actividades grupales, orientada tanto a promover la producción escrita de los estudiantes mediante la elaboración de carteles cuya temática ha sido previamente asignada por el docente, como a fortalecer la expresión oral, a través de la posterior socialización de los mismos; dando cuenta de aspectos curriculares que subyacen en la enseñanza del inglés, y que serán abordados más adelante.

En cuanto a la producción escrita, la composición de los carteles se desarrolla en el marco de un ejercicio escritural guiado por el docente, en el que los alumnos deben emplear los elementos lingüísticos y lexicales ya trabajados mediante el juego y el vídeo. En relación con la producción oral, el docente brinda orientaciones y retroalimentación constante frente a la manera correcta de usar ciertas expresiones para presentar el cartel a los demás grupos. Cabe aclarar que por cuestiones de tiempo no fue posible llevar a cabo la mencionada socialización.

Frente a esta variedad de actividades implementadas por el docente, se resalta el planteamiento de Anijovich y Mora (2009), quienes apuntan que, a partir de diversas actividades, se pueden construir escenarios variados en los cuales los estudiantes puedan generar interacciones entre los conceptos que el docente intenta introducir y los que ya conocen. Al incluir juegos, ayudas audiovisuales y tareas grupales, también afloran las intenciones del docente con respecto al entretenimiento, el interés y la motivación. Al respecto, Dewey (1954, como se citó en Anijovich & Mora, 2009) habla de los intereses del alumno ligados a la motivación y el entretenimiento y cómo estos asumen una

dimensión más social y buscan despertar en el estudiante el interés de trabajar en equipo y cooperar.

- » *Teacher: vamos a hacer una campaña, we are going to make a campaign to take care the environment, but besides of that we are going to invite people, invite people to come to Villa de Leyva...* (UR44. Tclase).
- » *Teacher: There is an extra flashcard, so you win 5 points if you get the special flashcard. And the others you are going to get 2 points.* (UR3. Tclase).
- » *Teacher: We are going to make some posters and then you are going to explain and going to make an exposition about places to visit. ¿Listo? Places to visit in Villa de Leyva. Vamos a organizarnos.* (UR45. Tclase).
- » *Teacher: ...se desarrollará una actividad de warm up (calentamiento y activación de conocimientos previos) en la cual los estudiantes relacionan una serie de imágenes sobre sitios turísticos de la zona con su correspondiente término en inglés. También desarrollarán una actividad de producción textual a través del trabajo colaborativo donde diseñarán un poster para presentar un sitio turístico...* (UR2. Pclase3).

En este punto, importa resaltar que la secuencia didáctica está estrechamente relacionada con el contenido de aprendizaje a enseñar y, durante esta, se implementa uno de los métodos utilizados en la enseñanza de las lenguas, privilegiando el componente lingüístico. Sin embargo, las nuevas visiones han venido desplazando las consideraciones gramaticales hacia perspectivas funcionales y comunicativas de la lengua donde se construyan y negocien significados (Vez, 2001).

---

3 Pclase: significa Planeación de la clase.

Esta situación se refleja en las intenciones que confiere el docente a cada actividad, al otorgar mayor peso a la función comunicativa de la categoría abordada (*be going to*), usada para hablar de intenciones, partiendo del contexto inmediato y real del estudiante, en lugar de trabajarla como una simple noción más o desde su mera construcción estructural.

En este sentido, se logra dilucidar una importante construcción de sentido por parte del docente frente a la enseñanza del inglés —y los lineamientos curriculares que la soportan— al apelar a las perspectivas actuales de la DLE durante el momento de la planeación. Sin embargo, la intención de priorizar el desarrollo de destrezas comunicativas que permitan al estudiante expresarse de manera fluida, no logra cristalizarse por completo durante el momento de la acción. Esto se ve parcialmente entorpecido ya que la interacción entre estudiantes es reducida y está mayormente orientada a la repetición de oraciones y palabras emitidas por el docente, produciendo que el espacio de construcción autónoma de enunciados por parte de los alumnos se vea limitado.

En función de lo planteado, la repetición, la asociación y el uso de contextos para reconocer vocabulario, representan las estrategias utilizadas por el docente para el logro de los objetivos de aprendizaje.

El segundo componente con mayor frecuencia es el conocimiento sobre la comprensión del estudiante. Este se refiere al nivel de comprensión del docente frente a las concepciones, dificultades, intereses y necesidades de los alumnos en relación con su proceso de aprendizaje.

El docente evidentemente posee un amplio conocimiento de este componente ya que, tanto en el momento de la planeación como de la acción, parte de considerar las características personales y hasta familiares de sus estudiantes, con el fin de tornar el



contenido a enseñar en un tópico familiar para los estudiantes, en lugar de abordarlo como una noción ajena a ellos.

Pensar y desarrollar la clase partiendo de aspectos como el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes y las particularidades propias de su realidad inmediata, hace del tema un asunto cercano y, sobre todo, aplicable a su entorno inmediato en relación con las intenciones de los alumnos frente al medio ambiente de la zona en la que residen.

Al respecto, se encuentran similitudes con el trabajo de Garzón (2019) quien resalta que «el *sentido de la evocación de la realidad cotidiana* que subyace a la figura de la ejemplificación, en el orden discursivo del profesor de inglés, se integra al sentido general de la noción de presente simple» (p. 79), rasgo que también caracteriza la práctica de nuestro docente, pero esta vez integrado al concepto de *be going to*.

Este componente también se refleja cuando el docente llama a sus estudiantes por el nombre. Al dirigirse a ellos, no lo hace de manera impersonal, sino que cada vez que los invita a participar, lo hace por sus nombres. Igualmente, tanto en la planeación de la clase como en su desarrollo, y por tratarse de una clase de refuerzo, se alude a los conocimientos previos del estudiante, como elemento que marca el ritmo de la clase e indica el momento de avanzar, dependiendo del nivel de comprensión logrado por los estudiantes frente a conceptos o nociones previamente abordadas.

Además, es importante considerar que los conocimientos previos se activan cuando se acude a elementos propios del ambiente en el que vive o se desenvuelve el alumno; en este caso, el docente utiliza imágenes y referencias de lugares reconocidos en la región e invita a los estudiantes a hablar de estos, estableciendo relaciones entre los contenidos y el contexto del estudiante, abriendo un espacio para que el alumno valide su cultura y experiencias y por ende, el interés y la motivación afloren.

Mediante el ejercicio permanente de preguntar, el docente manifiesta su intención de fomentar la participación y uso del idioma por parte del estudiante. Con este mismo propósito, y como ya se ha mencionado, el docente también incluye aspectos como el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, además de tener en cuenta las particularidades propias de su realidad inmediata, incluyendo experiencias y elementos familiares para ellos.

Así, el conocimiento que tiene el docente con respecto a sus estudiantes se ve reflejado en tres dimensiones principales: personal, sociocultural y frente a las dificultades de aprendizaje y uso del inglés.

En este sentido, se destacan las siguientes unidades de registro:

- » *Teacher: ...we are going to, in some activities to reinforce the topic you already saw about the be going to, ok?* (UR2. Tclase).
- » *Teacher: Are you familiar with this picture? Do you know..., (...) do you know what place is this? Where is it? ¿Cuál es? Don't you recognize this one?* (UR7. Tclase).
- » *Teacher: ...Francy go ahead. Your turn.* (UR3. Tclase).
- » *Teacher: ...en cuanto al contexto de los muchachos son pertenecientes a familias humildes de la región, son diferentes estilos porque vienen de diferentes contextos, las familias en su mayoría se dedican a labores del campo. Los padres de familia se dedican a la construcción y a las labores de la agricultura.* (UR1. Pclase).
- » *Teacher: Recordemos que estamos en Villa de Leyva, la zona tiene muchos bosques, estamos cerca a la reserva de Iguaque, en cuanto a los temas que vamos a desarrollar el be going to para hablar de futuros, para hablar de intenciones...* (UR33. Tclase).
- » *Teacher: ... Manuel what is the video about? Speak aloud.*
- » *StudentIII: the video about desert.*

- » *Teacher: the video is about desert. Dila de nuevo.*
- » *StudentII: the video...*
- » *Teacher: Is about*
- » *StudentIII: Is about desert. (URI4. Tclase).*

Las orientaciones para la enseñanza emergen como el tercer componente más representativo. Al respecto, autores como Camilloni et al. (2007) hablan de las creencias de los docentes en términos de concepciones, principios y visiones que les proporcionan razones para actuar como lo hacen y para elegir las actividades de enseñanza y los materiales curriculares que adoptan con el propósito de ser efectivos; razón por la cual la forma como un docente enseña lo que enseña y los recursos que emplea dependen en gran medida de su visión o perspectiva frente al proceso de enseñanza–aprendizaje y frente a la naturaleza misma de la materia que orienta.

Con base en los anteriores planteamientos es posible observar que, contrario a poseer una perspectiva mecanicista frente a la enseñanza del inglés —limitada a la memorización de las estructuras gramaticales— el docente posee una visión mayormente comunicativa de la asignatura, acorde con los actuales enfoques de la DLE. Esto es posible visualizarlo a través de la relevancia que se da a que los estudiantes expresen oralmente sus intenciones frente al cuidado del medio ambiente, de manera que la noción de *be going to*, queda supeditada a este contexto temático. Importa señalar que esta visión, plasmada fundamentalmente en la planeación, no se concreta del todo en el momento de la acción, como ya se ha mencionado.

Richards & Rodgers (2001) destacan la promoción de la comunicación en situaciones reales, asignando gran importancia a la interacción entre los estudiantes, así la gramática tiende a criterios funcionales útiles para el alumno partiendo de la

relevancia que el contenido tiene para la comunicación del estudiante no nativo. De esta manera se destacan las siguientes unidades de registro:

- » *Teacher: En cuanto al propósito de la clase, ehbb tiene que ver con que ellos hablen del medio ambiente y cómo cuidarlo, cómo pueden mejorar su entorno (...) en cuanto a los temas que vamos a desarrollar el be going to para hablar de futuros, de intenciones, los muchachos tendrán la oportunidad de hablar de sus intenciones frente al medio ambiente. Además, tendrán la oportunidad también para hacer una invitación a los turistas para que nos visiten...* (UR33. Tclase).
- » *Teacher: get ready to talk. Se preparan para hablar, yo veré. The material, ok. Ok, ready? We are going to make a poster in order to invite people to come to Villa de Leyva and besides to take care of the environment, listo?* (UR18. Tclase).
- » *Teacher: Se realizan actividades en conjunto donde los alumnos pueden y deben trabajar en equipo, para poder interactuar entre ellos con la meta de conseguir un mismo objetivo común* (UR4. Pclase).

Se acentúa entonces, la importancia del proceso de aprendizaje del idioma inglés haciendo énfasis en sus aspectos funcionales, tal como lo señala Rodríguez (2010) al afirmar que «la enseñanza bilingüe reforzaría la creación de un espacio implementador de las funciones comunicativas en otra lengua distinta a la materna, desarrollando y reforzando competencias que son esenciales en este sentido: expresión, comunicación, etc.» (p. 251).

Sin embargo, y aunque el enfoque es mayormente funcional, en ciertos momentos de la clase surgen rasgos del método estructural o audio–oral, principalmente a través de los ejercicios repetitivos que, en la mayoría de las ocasiones, se hacen con el fin de mejorar aspectos relacionados con la pronunciación, además

de ser una forma de tratar el error inmediatamente. Vemos cómo el enfoque estructuralista sale a relucir cuando la misma pregunta es formulada a todos los estudiantes y estos deben responder usando la estructura de *be going to* y, por otra parte, cuando se pretende corregir errores, bien sean gramaticales o de pronunciación, cuando el estudiante los comete. Las siguientes ur dan cuenta de ello:

- » *Teacher: ...what are you going to do on vacation Milena?*
- » *Student7: I am going to study with my family.*
- » *Teacher: study abhh stay with my family. And you what are you going to do? On vacation?*
- » *Student11: I am going to play videogames. (UR40-41. Tclase).*
- » *And you what are you going to do? On vacation?*
- » *Student9: I am going to spend time wich my family.*
- » *Teacher: with my family. (UR11. Tclase).*

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, es posible establecer que las orientaciones del docente se enmarcan desde una perspectiva ecléctica, que se basa en un enfoque comunicativo del lenguaje, pero también acude, mayoritariamente, a rasgos del enfoque estructuralista para abordar algunos elementos propios del aprendizaje del inglés.

Ahora bien, aunque solo fueron identificadas once UR relacionadas con la eficacia del docente, su relevancia en el CDC se infiere y construye a partir de elementos que se derivan desde otros componentes. En este factor se destaca la comprensión y claridad conceptual que tiene el profesor sobre la enseñanza de la temática y el nivel de dominio del idioma extranjero, que generan en él un sentimiento de autoconfianza y seguridad frente a sus decisiones y acciones en el aula. Se evidencia también, al develar la capacidad que tiene para apelar al contexto real del estudiante y a partir de este engranar sus intenciones y la elección

de las estrategias de enseñanza a implementar. Al respecto, Park y Oliver (2008) describen la eficacia en términos de la habilidad que tiene el docente para elegir los métodos de enseñanza efectivos según los objetivos específicos en prácticas de aula particulares. Se ponen de manifiesto entonces, las siguientes UR:

- » *Teacher: ...soy licenciado en idiomas modernos español-inglés, y oriento la asignatura de inglés en la institución desde grado sexto hasta undécimo.* (UR1. Tclase).
- » *Teacher: ...what are you going to do on... sorry... very good... vacation? In English is not plural vacation. En español si es plural. What are you going to do on vacation?* (UR3. Tclase).
- » *Teacher: En cuanto a la metodología funcionó muy bien el matching game porque tuvieron la oportunidad de reconocer algún vocabulario, recordar otro, el video me pareció muy bien porque es atractivo para los muchachos, se metieron en el contexto que yo quería, una forma de introducirlos al contexto del medio ambiente... Esa metodología creo que funcionó.* (UR34. Tclase).
- » *Teacher: Mis fortalezas son: dominio de los contenidos, conocimiento de estrategias, capacitación continua, la metodología y la didáctica, el diseño de materiales (el juego de concéntrese), la empatía con los estudiantes, la pasión por la asignatura...* (UR8. ReCo).

En cuanto al componente de evaluación del aprendizaje, ubicado en el quinto lugar con nueve UR, se evidencia la implementación de un proceso de evaluación formativa considerando que el docente desde el inicio de la clase evalúa de forma continua el conocimiento sobre la temática, por medio de preguntas que responden a la estructura de *be going to*. De igual manera, el docente ofrece retroalimentación permanente a cada uno de los estudiantes y grupos de trabajo teniendo en

cuenta las necesidades, dificultades e inquietudes que surgen durante el desarrollo de las tareas propuestas, así como sus fortalezas y/o debilidades. Lo anterior con el fin de ayudar a los estudiantes a realizar ajustes en su desempeño frente al uso oral de la categoría abordada y, por supuesto, propiciar mejoras tanto en sus habilidades comunicativas como escriturales.

Frente a este aspecto, cabe resaltar los argumentos de Shepard (2000) sobre la evaluación, que, concebida como parte integral del proceso de aprendizaje, debe ser empleada para ofrecer a los estudiantes retroalimentación que les permita conocer sus avances, puntos fuertes y oportunidades de mejora, para lo cual, es imprescindible que los docentes coadyuven en la promoción de ambientes de aula propicios, que tornen las evaluaciones en elementos que favorezcan y viabilicen el aprendizaje. Al respecto, se enuncian las siguientes UR:

- » *Teacher: El proceso de evaluación se realizará a lo largo de la clase. (UR2. Pclase).*
- » *Teacher: Yuliana think about. what is the video about?*
- » *Student12: The video is about the sea.*
- » *Teacher: The sea. Very good. Maicol what is the video about?*
- » *Student13: Is about forest.*
- » *Teacher: About the forest. Ujumm very good. (UR8. Tclase).*
- » *Student7: Está bien escrito.*
- » *Teacher: visit, esto es una t, si visit. (UR11. Tclase).*
- » *Teacher: Se utiliza para evaluar la observación directa, las producciones de los estudiantes, su participación oral, los trabajos en equipo e individuales.... Se evalúan todos los momentos y todas las actividades. (UR3. ReCo).*

Por último, el conocimiento sobre el currículo cuenta con el mismo número de ur que el componente analizado previamente. Sobre este aspecto se evidencia una conexión adecuada con los

Estándares Básicos (MEN, 2006) que para el grado noveno señalan que el estudiante: «Hace presentaciones cortas y ensayadas sobre temas cotidianos y personales» (p. 25). Estándares que el docente aterriza en el aula partiendo desde las intencionalidades y objetivos que plantea: hablar sobre las intenciones de cuidar el medio ambiente y conservar el entorno, considerando los lugares naturales y turísticos más representativos de la región. Sin duda, se aborda un tema que hace parte de la vida cotidiana del alumno y se apunta a la formación de comunicadores efectivos con habilidades tanto de comprensión como de producción escrita en inglés.

Se observa que también hay congruencia entre los DBA (MEN, 2016) y la práctica pedagógica analizada, puesto que dos de ellos apuntan a que los alumnos expliquen e intercambien información sobre su ambiente cercano; aspectos que se consideran durante la clase.

Por último, es conveniente acotar que esta práctica docente revela una marcada influencia del conocimiento de las estrategias de enseñanza que redunda de principio a fin, predeterminado en gran medida por las orientaciones para la enseñanza del inglés que tiene el profesor, las cuales están fuertemente demarcadas por un enfoque comunicativo de la lengua, aunque en algunos momentos afloran rasgos de métodos estructuralistas audio orales que ejercen cierto grado de influencia a la hora de definir algunas de las estrategias utilizadas.

También se resalta la importancia que le asigna el docente al conocimiento sobre la comprensión del estudiante, no solo desde el punto de vista de las motivaciones o dificultades que tienen ellos sobre el objeto de saber en sí, sino también al considerar, tanto en la planeación como en el desarrollo de su práctica, elementos personales y socioculturales del alumno (edad, factores familiares, contextuales, intereses, etc.) que impactan



—positivamente— en el proceso de enseñanza—aprendizaje y que por tal razón aportan en la construcción del CDC. Vemos cómo estos componentes no se consideran de manera desarticulada, sino que, por el contrario, actúan y se integran en el discurso y acción del profesor, aunque sea de manera parcial.

## CONCLUSIONES

A partir del proceso de análisis de la clase objeto de estudio, según el modelo de Park y Oliver (2008), fue posible establecer que el CDC del profesor de inglés sobre la enseñanza del *be going to*, se caracteriza por una integración de cuatro componentes que emergen de manera sobresaliente en su práctica, a saber: el conocimiento de las estrategias para la instrucción, el conocimiento de sus estudiantes y de las orientaciones o perspectiva que tiene sobre el contenido a enseñar y sobre su campo de formación: inglés, y la eficacia del docente.

Las estrategias para la enseñanza que orientan la práctica del docente se dan en tres dimensiones: la repetición, la asociación y el uso de contextos para reconocer vocabulario, dimensiones que definen la manera en la que el maestro percibe que los estudiantes aprenden mejor la lengua extranjera.

El conocimiento específico del profesor, con respecto a la noción de *be going to*, se enmarca en la función comunicativa del tiempo verbal estudiado, asociado a la expresión de intenciones. El docente recurre a la evocación de la realidad cotidiana del sujeto (estudiante), lo que le permite a este último reconocer su aplicación y/o utilidad en un contexto donde la lengua inglesa no predomina en su uso.

El conocimiento de los estudiantes juega un papel fundamental en la construcción del CDC del profesor, que considera tanto aspectos relacionados con los intereses y/o dificultades de los alumnos frente al contenido, como factores asociados a su

contexto familiar, social y cultural para el desarrollo de la clase. Elementos que juegan un rol preponderante en la manera en la que el docente transforma el concepto de *be going to* en una temática familiar para el alumno, debido a su aplicabilidad práctica en el contexto real e inmediato del grupo.

Con respecto a las orientaciones para la enseñanza del profesor, se puede decir que su enfoque, de alguna manera, es ecléctico, puesto que presenta tanto elementos propios del enfoque estructuralista como rasgos característicos del enfoque comunicativo, que es el que actualmente lidera el proceso de enseñanza–aprendizaje de las lenguas extranjeras. Se evidencia en la planeación del docente una visión comunicativa del lenguaje, sin embargo, en el momento de la acción, esta no logra consolidarse totalmente.

Cabe mencionar que, la mayoría de las veces los profesores desarrollan sus prácticas pedagógicas sin dedicar algún tiempo a considerar cómo se estructura, evoluciona y produce el conocimiento de la materia que enseñan, y a reflexionar sobre los contenidos y las maneras de abordarlos, entre otros aspectos, y en este sentido, el modelo CDC de Park y Oliver (2008) surge como un dispositivo que permite identificar los saberes que moviliza el profesor en su práctica cotidiana de enseñanza, logrando enriquecerla.

Por esta razón, es oportuno mencionar la necesidad de investigar más a fondo sobre el CDC de los profesores asociado a contenidos particulares propios de la enseñanza del inglés, ya que este ofrece la posibilidad de visualizar las posibles fortalezas y oportunidades de mejoramiento en la comprensión didáctica del campo disciplinar objeto de estudio.

Por último, resulta aún más provechoso involucrar al profesor en el proceso de análisis e interpretación de resultados como una forma de fomentar la autorreflexión, como un ejercicio que le permite dar sentido a sus propias prácticas.

Sin lugar a dudas, los docentes construyen un cuerpo de conocimientos alrededor de la enseñanza que se ve fortalecido con el paso del tiempo, gracias al contacto con los estudiantes y al cúmulo de experiencias vividas al interior de las aulas de clase.

## REFERENCIAS

- Álvarez Méndez, J. M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas*. Miño y Dávila Editores.
- Anijovich, R. & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor.
- Astolfi, J. P. (2001). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas. Referencias, definiciones y bibliografías de didáctica de las ciencias*. Diada Editora.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido* (2ª ed.). Akal.
- Bastidas, J. A. (1993). *Opciones metodológicas para la enseñanza de los idiomas*. JABA Ediciones.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Celce-Murcia, M. & Larsen-Freeman, D. (1983). *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course*. Newbury House.
- Davies, P. & Pearse, E. (2000). *Success in English teaching*. Oxford University Press.
- Eastwood, J. (2006). *Oxford Practice Grammar: Intermediate*. Oxford University Press.
- Garzón, D. (2019). *El conocimiento profesional específico del profesor de inglés asociado a la noción de presente simple* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11432/TO-23710.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Gómez, L. F. (2013). La enseñanza gramatical del inglés como lengua extranjera. *Revista Educación y Pedagogía*, 4(8-9), 71-84. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaecyp/article/view/17057>
- Grossman, P. (2005). Un estudio comparado: las fuentes del conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza del inglés en secundaria. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-18.
- Jackson, H. (1990). *Grammar and meaning: A semantic approach to English grammar*. Routledge.
- Kultsum, U. (26 de agosto de 2017). The concept of pedagogical content knowledge (PCK): Recognizing the English teacher's competences in Indonesia. En *Proceedings of the 2nd International Conference on Innovative Research Across Disciplines (Icirad 2017)*, Bali, Indonesia. <https://doi.org/10.2991/icirad-17.2017.11>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 08 de febrero de 1994. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Loughran, J., Mulhall, P., & Berry, A. (2008). Exploring pedagogical content knowledge in science teacher education. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1301-1320. <https://doi.org/10.1080/09500690802187009>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Serie de lineamientos curriculares: idiomas extranjeros*. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf4.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf4.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Serie guías N.º 22: Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-115174\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-115174_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Derechos básicos de aprendizaje: inglés. Grados 6º a 11º*.

<https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/cartillaDBA.pdf>

Moreno, J. (2013). Recursos multimedia y mnemotecnica para la adquisición de vocabulario en inglés. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (38), 112-126. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/408/805>

Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. En E. Abalde Paz & J. M. Muñoz Cantero (Coords.), *Metodología educativa i. Jornadas de Metodología de Investigación Educativa* (A Coruña, 23-24 abril 1991). Universidade da Coruña, Servizo de Publicacions.

Park, S. & Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, (38), 261-284. <https://doi.org/10.1007/s11165-007-9049-6>

Pimienta Prieto, J. H. (2012). *Estrategias de enseñanza aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. Pearson Educación.

Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2ª ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305>

Rodríguez, S. (2010). Tendencias actuales en el aprendizaje-adquisición de las lenguas extranjeras: la didáctica del francés lengua extranjera (FLE). *Foro de Educación*, 8(12), 233-253.

Schmitt, N. & McCarthy, M. (1997). *Vocabulary description, acquisition and pedagogy*. Cambridge University Press.

Shepard, L. A. (2000). *The role of classroom assessment in teaching and learning*. (Reporte técnico 517). University of Colorado at Boulder: Cresset.

- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1–30.
- Shulman, L. (2015). PCK: Its genesis and exodus. En A. Berry, P. Friedrichsen & J. Loughran (Eds.), *Re-examining Pedagogical Content Knowledge in Science Education* (pp. 3–13). Routledge.
- Stake, R. (1999). La triangulación. En R. Stake, *Investigación con estudios de casos* (2ª ed., pp. 94–104). Ediciones Morata S. L.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.
- Vez, J. (2001). *Formación en didáctica de las lenguas extranjeras*. Homo Sapiens.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. The Guilford Press.

