



ENTRE LENGUAS

REVISTA DEL CENTRO DE INVESTIGACIONES
EN LENGUAS EXTRANJERAS



Praragraphs
Prosodia Culture
L2 Writing Fonética
Italiano Portugues
Estudios-Sociales
Escritura Idiomas Morfología
Lectura Comunicación
Enseñanza-Aprendizaje
Lingüística-Aplicada
Inglés Frances Escritura Traducción
Comunicación-Intercultural

NÚMERO 23

ENE-DIC

2023



@ulaentrelenguas

Universidad de Los Andes

Autoridades

Mario Bonucci Rossini
Rector

Patricia Rosenszweig
Vicerrectora Académica

Manuel Aranguren
Vicerrector Administrativo

Manuel Morocoima
Secretario (E)

Auspician:

Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras (CILE)
Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico y de las Artes (CDCHTA)
Maestría en Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras-ULA.

Entre Lenguas

Revista anual arbitrada del Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras (C.I.L.E.)
Apartado 30, Mérida 5101-A. **Correo electrónico:** entrelenguas@ula.ve; **Instagram:** @UlaEntreLenguas;
<http://www.saber.ula.ve/entrelenguas/> **Tlf:** +58-274-2401917
Mérida - Venezuela

Entre Lenguas es una revista científico-humanística especializada en la divulgación de temas relacionados con las ciencias de la educación en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas modernas en particular. Además del campo de enseñanza-aprendizaje, también abordamos temas en los campos de lingüística aplicada, estudios sociales y culturales, estudios y crítica literaria, lingüística general, estudios del discurso, traducción y comunicación intercultural. Es editada desde el mes de mayo de 1997 por el Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras - CILE y admite textos originales provenientes de resultados de investigaciones, artículos de revisión teórica, ensayos académicos de reflexión y propuestas que tiendan a comprender, fortalecer, y transformar las realidades implícitas en diversos campos. Entre Lenguas admite publicaciones en las siguientes lenguas: español, inglés, francés e italiano.

Entre Lenguas está registrada e indizada en:

FONACIT - REVENCYT - LATINDEX - CLASE - DIALNET- GALE

La Revista ENTRE LENGUAS posee acreditación del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes. Universidad de Los Andes (CDCHTA-ULA).

La Revista ENTRE LENGUAS asegura que los editores, autores y árbitros cumplen con las normas éticas internacionales durante el proceso de arbitraje y publicación. Del mismo modo aplica los principios establecidos por el Comité de Ética en Publicaciones Científicas (COPE). Igualmente, todos los trabajos están sometidos a un proceso de arbitraje y de verificación por plagio.

Todos los documentos publicados en esta revista se distribuyen bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. Por lo que el envío, procesamiento y publicación de artículos en la revista es totalmente gratuito. Número 23, enero-diciembre, 2023.

Número 23, enero-diciembre, 2023
ISSN 1316-7189
ISSN Electrónico 2244-8799
Depósito Legal pp 199702ME265
Depósito Legal ppi 201202ME4099

Diseño y diagramación: Kervin Vivas



ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 23, enero-diciembre, 2023 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Autoridades Universitarias

Rector: Mario Bonucci
Vicerrectora Académica: Patricia Rosenzweig
Vicerrector Administrativo: Manuel Aranguren
Secretario (E): Manuel Morocoima

Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras (CILE)

Coordinador
Jesús Miguel Sosa Caraballo

Editor - Jefe

Anderzon Medina Roa
Centro de Investigaciones en
Lenguas Extranjeras

Editor Adjunto

Elsie Lanni
Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras

Auxiliar de Secretaría de Redacción

Corina Uzcátegui

Consejo de Redacción

Anderzon Medina Roa
José Miguel Plata Ramírez
Ingrid Goilo de Tyrode
Teadora Pérez
Elsie Lanni

Diseño y Diagramación

Kervin Vivas

Consejo Editorial Consultivo Nacional

Anderzon Medina Roa, Dr.
Universidad de Los Andes,
Venezuela

Elsie Lanni, MSc.
Universidad de Los Andes,
Venezuela

Teadora Pérez, Ph. D.
Universidad de Los Andes,
Venezuela

Ingrid Goilo de Tyrode, M.A.
Universidad de Los Andes,
Venezuela

Rosa López de D'Amico, Ph. D.
Universidad Pedagógica
Experimental Libertador,
Venezuela

Consejo Editorial Consultivo Internacional

Edgar A. Moros L., Ph. D.
Worcester State University, EE.UU.

Cristian G. Olivares, Ph. D.
Case Western Reserve
University, EE.UU.

José Miguel Plata Ramírez, Ph. D.
Metropolitan State University
of Denver, EE.UU.

Kathryn Whitmore, Ph. D.
Metropolitan State University
of Denver, EE.UU.

Bonnie Sunstein, Ph. D.
University of Iowa, EE.UU.

Comité de Arbitraje

Teadora Pérez, Ph. D.
Universidad de Los Andes,
Venezuela

Orlando Quintero, Dr.
Universidad Politécnica Territorial
del Estado Mérida, Venezuela

Edgar A. Moros L., Ph. D.
Worcester State University, EE.UU.

Elsie Lanni, MSc.
Universidad de Los Andes,
Venezuela

Erwin Lacruz, Ph. D.
University of Victoria, Nueva
Zelanda

Cristian Gómez Olivares, Ph. D.
Case Western Reserve University, EE.UU.

Jesús Sosa, MSc.
Universidad de Los Andes,
Venezuela

Rosa L. de D'Amico, Ph. D.
Universidad Pedagógica
Experimental Libertador, Venezuela

César A. González, M.S.
Universidad de Los Andes, Venezuela

Ingrid Goilo de Tyrode, MA
Universidad de Los Andes,
Venezuela

Eva Zeuch, MSc.
Universidad Central de Venezuela

Kathryn Whitmore, Ph. D.
Metropolitan State University of Denver,
EE.UU.

Libia Justo, MA
Instituto Francés de Chile

José M. Plata Ramírez, Ph. D.
Metropolitan State University of
Denver, EE.UU.

Carol Severino, Ph. D.
University of Iowa, EE.UU.

ENTRE LENGUAS: Revista del Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras, CILE
Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación. Mérida - Venezuela.

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 23, enero-diciembre, 2023 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Tabla de Contenido

Editorial	07
Artículos	09
Addressing ULA students' wants, lacks, and needs in relation to their EFL classes: A needs analysis. Valderrama E., Pablo.	11
Análisis del desarrollo de la oralidad en dos manuales de español con fines específicos. Una aproximación cuantitativa. López S., Alicia.	29
Prácticas Reflexivas docentes: Una breve revisión del estado del arte. Nucete R., Camelia.	45
Literatura y pintura. Una posibilidad de análisis crítico. Andrade M., Malena.	57
Una revisión a la antropología del arte y la agencia de Alfred Gell. Ruiz P., Ricardo A.	71
Reseña Discourse in translation. Betancourt, Yonnys.	83
Índice por Títulos y Autores	87
Instrucciones para los Autores	91
Procedimiento para el Arbitraje	99

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 23, enero-diciembre, 2023 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Table of Contents

Editorial	07
Articles	09
Deseos, carencias y necesidades de los estudiantes de ULA en relación con sus clases de inglés como lengua extranjera: un análisis de necesidades. Valderrama E., Pablo.	11
Analysis of the development of speaking skills in two manuals of Spanish for specific purposes. A quantitative approach. López S., Alicia.	29
Teacher's reflective practices: A brief review of the state of the art. Nucete R., Camelia.	45
Literature and painting. A possibility of critical analysis. Andrade M., Malena.	57
A review of Alfred Gell's notions on anthropology of art and agency. Ruiz P., Ricardo A.	71
Book review Discourse in translation. Betancourt, Yonnys.	83
Titles and Authors Index	87
Instructions for Authors	91
Evaluation Procedures	99

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 23, enero-diciembre, 2023 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Editorial

Bienvenidos a un nuevo número de Entre Lenguas, la revista del Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras (CILE) de la Universidad de Los Andes. Se trata del número 23, correspondiente al período enero-diciembre 2023, un número en el que nos encontramos con una confluencia de investigaciones académicas, enmarcadas en disciplinas diversas dentro del vasto terreno de las humanidades, la educación en lenguas y las artes.

Como sabemos, nuestra revista se interesa por temas de educación en general y de los procesos de enseñanza/aprendizaje de las lenguas modernas en particular. No obstante, dado que nuestro interés está en las lenguas, también nos interesan la cultura, los procesos y los productos culturales, así como las reflexiones que surjan del interés investigativo por estos. Es por ello que esta publicación periódica se ha venido constituyendo en una plataforma para la divulgación de temas en los que se aborden tales productos y procesos en un gran marco referencial de significación, cultural y comunicación. Es así como, de todos los números de nuestra revista, este quizá sea el que hasta ahora se haya propuesto con más ahínco alcanzar el objetivo de brindar un espacio más para el diálogo y el intercambio entre investigadores y profesionales en los campos de las humanidades, la enseñanza de idiomas, la lingüística y las artes.

Nos complace presentar seis textos que exploran diversos temas y perspectivas relacionadas con las mencionadas áreas del conocimiento. En tal sentido, el número 23 de *Entre Lenguas* lo conforman dos artículos de investigación, tres artículos de revisión y reflexión teórica, más una reseña de libro. Estos textos, que paso a describir en las siguientes líneas, constituyen la propuesta de lectura que este número trae a investigadores, estudiosos y curiosos de las humanidades, la docencia, la lingüística y los estudios culturales.

Iniciamos con dos textos que nos aproximan a perspectivas cuantitativas en procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras (EALE). Por una parte, a través de un análisis de necesidades, Pablo Valderrama ofrece una vista a las perspectivas de docentes en formación y sus necesidades en tanto que estudiantes de inglés como lengua extranjera a nivel universitario, necesidades que dan muestra de las carencias que ellos y sus profesores perciben, así como posibles marcos de acción para conseguir mejores maneras de abordar sus procesos de formación. Por su parte, Alicia López invita a prestar atención a un área que, si bien ha crecido considerablemente en las últimas décadas en el mundo hispanohablante, en Venezuela sigue siendo un espacio con mucho potencial de acción: la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE). Más específicamente, dentro de ELE como disciplina, López se enfoca en la enseñanza de español con fines específicos, allí plantea una aproximación cuantitativa al desarrollo de la oralidad en dos manuales de español con fines específicos.

Siguiendo en el área de EALE, Camelia Nucete, a través de un artículo de revisión y reflexión teórica, ofrece a los lectores una aproximación del estado del arte sobre las prácticas reflexivas docentes. Se trata de un tema que cada docente, facilitador o mediador necesita tener presente, dado que es a través de la reflexión que es posible generar cuestionamientos de la práctica propia desde la interacción entre pares y aspirar a la mejora profesional continua. Al plantear esta reflexión sobre la práctica profesional de los docentes de lenguas, el texto de Nucete sirve en este número como bisagra entre los enfoques cuantitativos planteados por Valderrama y

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 23, enero-diciembre, 2023 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

López en sus artículos de investigación y las reflexiones teóricas y filosóficas planteadas en los artículos que le siguen.

Por una parte, tenemos a Malena Andrade, quien en su texto propone la posibilidad de análisis crítico y comparado entre literatura y pintura. En su artículo, Andrade se plantea un acercamiento entre las posibles confluencias de la escritura ficcional y la expresión plástica, lo que constituye un enfoque novedoso en el área de los estudios culturales como disciplina general. Sus argumentos se apoyan en Antonio Mendoza Fillola, Claudio Guillén, George Steiner y Armando Gnisci desde quienes toma ideas con las que se plantea no llegar a conclusiones absolutas, sino que busca generar debate, diálogos creativos para la construcción del conocimiento. Seguidamente, Ricardo Ruiz plantea una revisión y reflexión teórica de la antropología del arte y la agencia de Alfred Gell, a través de quien se entiende que el arte más que una forma de expresión estética, también se constituye en una forma de comunicación y de acción social. Esto podrá apuntar a la exploración de ideas desde las que se descubran tapices culturales, tejidos en expresiones artísticas, que arrojen luz sobre los significados sociales inherentes a diversas prácticas creativas.

Finalmente, Yonnys Betancourt nos invita a pensar en la importancia del análisis del discurso en los estudios de traducción. En su reseña del libro *Discourse in translation*, Betancourt presenta a los lectores una obra que invita a la reflexión y ofrece una visión única de los matices de la traducción. Publicado en 2019 por Routledge y editado por Said Faiq, docente e investigador de estudios interculturales con especial interés en la comunicación intercultural, los medios y la representación, la traducción/interpretación, el inglés y lingüística, este texto, argumenta Betancourt, constituye una adición notable al ámbito de los estudios de traducción.

Cada artículo de este número se plantea aspectos de la interacción dinámica entre la investigación, la revisión teórica y la reflexión crítica en torno a los fenómenos de interés de cada autor. Estos diversos hilos, cuando se entrelazan, forman un tapiz de conocimientos que nos impulsan a pensar en torno a fenómenos y conceptos familiares, así como a cuestionar algunas nociones que damos por sentadas y a escoger posturas novedosas en pro de la construcción de conocimiento. Los invito a ustedes, nuestros valiosos lectores, a interactuar con lo que cada artículo aquí propone, aceptando la invitación al diálogo productivo, a la reflexión, a la revisión crítica, lo que permitirá generar nuevas investigaciones, enriqueciendo así la comprensión del panorama en constante evolución de las humanidades, los procesos EALE, las artes, la cultura.

Dr. Anderzon Medina Roa
Editor - Jefe

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 23, enero-diciembre, 2023 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Artículos

Valderrama E., Pablo G.

** Pablo Gabriel Valderrama Esquivel es Lcdo. En Educación mención Lenguas Extranjeras: Inglés y Francés. Es docente en la Universidad de Los Andes. Núcleo Dr. Pedro Rincón Gutiérrez-Táchira. Su correo electrónico es pablogabrielval@gmail.com y su código ORCID es <https://orcid.org/0009-0009-9929-4566>*

Abstract

Teaching a new language is a very complex process. Teachers must be very well prepared in terms of methodologies, strategies, new trends, and have a good comprehension of the teaching context. According to Richards, Platt and H. Platt (1992), a needs analysis can be described as "the process of determining the needs for which a learner or group of learners requires a language and arranging the needs according to priorities" (p. 353). There are different ways in which this kind of information may be gathered. For instance, questionnaires, tests, interviews, or observations. The information is generally related to the situations where the target language is required, the objectives and purposes for acquiring the L2, the kinds of communications the students will need, and the level of proficiency that students should have. The purpose of this paper is to describe the results of a needs analysis carried out at Universidad de Los Andes in Táchira, Venezuela. It followed a mixed-method approach with a questionnaire and an interview script as the data collection instruments. Participants were 36 students of an English I class, and two professors of EFL. Results show that students would profit from sessions with integrated skills activities within the communicative approach.

Key words

Needs analysis (NA); instructional design (ID); learner-centered approaches; English as a foreign languages; linguistics skills

Addressing ULA students' wants, lacks, and needs in relation to their EFL classes: A needs analysis.

Resumen

Ensenar un nuevo idioma es un proceso muy complejo. Los docentes deben estar muy bien preparados en cuanto a metodologías, estrategias, nuevas tendencias y tener una buena comprensión del contexto de enseñanza. Según Richards, Platt y Platt (1992), un análisis de necesidades puede describirse como "el proceso de determinar las necesidades para las cuales un estudiante o grupo de estudiantes requiere un idioma y organizar las necesidades de acuerdo con sus prioridades" (p. 353). Hay diferentes maneras en que se puede recopilar este tipo de información. Por ejemplo, cuestionarios, pruebas, entrevistas u observaciones. La información generalmente está relacionada con las situaciones en las que se requiere la lengua meta, los objetivos y propósitos para adquirir la L2, los tipos de comunicación que necesitarán los estudiantes y el nivel de dominio que los estudiantes deben tener. El propósito de este artículo es describir los resultados de un análisis de necesidades realizado en la Universidad de Los Andes en Táchira, Venezuela. Se siguió un enfoque de métodos mixtos con un cuestionario y un guion de entrevista como instrumentos de recolección de datos. Los participantes fueron 36 estudiantes de una clase de Inglés I y dos profesores de inglés como lengua extranjera. Los resultados muestran que los estudiantes pueden beneficiarse de sesiones con actividades de habilidades integradas dentro del enfoque comunicativo.

Palabras clave

Análisis de necesidades (NA); diseño instruccional (DI); enfoques centrados en el alumno; inglés como lengua extranjera; habilidades lingüísticas

I. Introduction:

Teachers all over the world are interested in understanding the processes of teaching and learning. In every generation there are trends, ways of doing things, and demands that require new adaptations from the educational institutions. One way of doing this in a scientific fashion is through instructional design (ID). Among the various definitions of ID we have that it is a way of planning a training program that begins with an idea and follows a process of analysis, design, development, implementation, and evaluation (Piskurich, 2015). Hence, ID is a systematic procedure where educational and training programs aim to improve learning (Seel, Lehman, Blumschein, Podolskiy, 2017). ID can also be thought of as the fine tuning of the aligned curriculum into courses, units, and individual lessons (Redding, 2018). In this way, ID may respond to students' particular needs, wants and lacks; and there is where a needs analysis takes place.

Jordan (1997), quoting Richard et al. (1992), establishes that a needs analysis is "the process of determining the needs for which a learner or group of learners requires a language and arranging the needs according to priorities... it makes use of both subjective and objective information" (p. 20). In this process, the author establishes that there are different kinds of needs analysis: "under the umbrella term of needs analysis other approaches have been incorporated. These include: target-situation analysis, present-situation analysis, deficiency analysis, strategy analysis, means analysis, language audits and constrains." (Jordan, 1997, p. 22). A target situation analysis (TSA) focuses on the needs of the

students at the end of an L2 course; the present situation analysis (PSA) is meant to explore what the students' language development at the beginning of a course is like and the learner centered approaches that adapt to the students' different contexts.

In this way, in Venezuela, the absence of English teachers in High Schools and the scarce instruction on this L2 make it too difficult for students who want to study in a foreign language program at University to successfully carry on with their studies. In this way, it becomes difficult for these students to meet the goals expected by their professors, which favors demotivation. To know that they do not have the required English linguistic skills and the economic resources to pay for private classes may make them decide to abandon their studies.

The foregoing is evidenced in training courses such as the minor in Education in Foreign Languages: English and French, at the Universidad de Los Andes, Tachira in Venezuela. Freshmen students in this university program report that their High School studies have not fully covered the development of their communicative skills in English. On the other hand, it is stated that the knowledge related to foreign languages focuses mostly on the teaching of language structures and linguistics in general, rather than on the development of English communicative skills. Therefore, it seems almost logical to carry out a needs analysis to describe the students' lacks, needs, and wants in relation to the subject English I. This may work as a way to help these students enhance those communicative skills that need more reinforcement.

Therefore, this study aims to describe ULA students' needs, wants, and lacks in relationship to their English communicative skills. This study bears in mind the following questions:

1. What academic listening, speaking, reading, and writing skills do learners of English I at ULA consider as important?
2. What problems do ULA EFL students have while speaking, listening, reading, and writing English, according to both students and teachers?
3. What are ULA EFL students' wants and expectations about their English language classes?
4. What improvements would students like to see and teachers like to make in their English language classes?

II. Methodology:

As it was established before, there are different ways of doing a needs analysis: a target-situation analysis, a present-situation

analysis the learning-centered approaches, among others. The approach that best fits the present study is a present-situation analysis for various reasons: a) It addresses the students' state of language development at the beginning of the English I course; b) The sources of information will be the students themselves (36 students), and the professors that currently teach English I; c) The learners' needs are the center of the analysis.

It has been conducted in a mixed-methods design to provide significant insights and thoughts from the participants regarding their needs, lacks, and wants for learning English I at ULA University in Tachira. Thus, the research includes quantitative and qualitative data, gathered through a questionnaire and interviews.

Participants:

The questionnaire was answered by the 36 students of English I at ULA University, and the interviews were carried out with two professors of English I.

Variable	Category	Frequency	Percentage
Age	16-18	6	16.7%
	19-21	21	58.3%
	22-24	7	19.4%
	25-27	2	5.6%
	28-30	0	0%
Gender	Female	24	66.7%
	Male	12	33.3%
	Other	0	0%
English course	English I	36	100%
	Other	0	0%
Previous Studies of English	Yes	22	61.1%
	No	14	38.9%

Table 1. Descriptive Statistics of the informants.

In **Table 1**, descriptive statistics of the students are shown. The age range is the following: 6 students are between ages 16-18 (16.7%); 21 students are between ages 19-21 (58.3%); 7 students are between ages 22-24 (19.4%); 2 students are between ages 25-27 (5.6%); and there are no students older than 27 years of age. Regarding gender, there were 24 female students (66.7%), and 12 male students (33.3%). Out of the 36 students taking the English I course at ULA Tachira, 22 (61.1%) assured they had studied English before this class, while 14 said they had not (38.9%). As for the two professors in charge of the class, a man and a woman (36 and 32 years old), they have previously taught this class.

Instruments and Data Collection:

As it was previously mentioned, this research took a mixed-method approach. For quantitative data a questionnaire was applied; and for the qualitative data a semi-structured interview script was used. The questionnaire was divided into four parts, each one of them looked to answer the questions that inspired the research. The same questions were used as reference for the interview script, so the answers of the students and the professors could be contrasted. After being validated by three experts, the questionnaire was transcribed into a Google-Form and sent to the students. The interview was conducted face to face on the professors, recorded, and then transcribed.

Data Analysis:

To analyze the data concerning what academic speaking, reading, writing, and listening skills learners consider important

(Q1), the standard deviation was used, taking the answer **Important (4)** as the desirable **mean value** to select those answers that are more relevant for the students. Since all English I students participated in the survey, the formula $\sigma = \sqrt{\sum(x_i - \mu)^2 / N}$ was applied to the items. The professors' answers were codified and categorized to contrast with the students. Therefore, the analysis followed an Explanatory Sequential Design (ESD), that means, it uses quantitative data that is followed up with qualitative data with the purpose of interpreting or providing the quantitative data with further explanations.

III. Results and Discussions:

Q1: What academic listening, speaking, reading, and writing skills do learners of English I at ULA consider as important?

The Importance of each speaking, reading, writing, and listening skills:

Students were eager to evaluate which of the speaking skills were important for them. **Table 02** shows the mean value (M) for each one of the statements regarding speaking skills, with the respective standard deviation (SD). All of the mean values are above 3 (neutral) and go a little bit beyond 4 (very important). That means that students believe that in speaking English, from major to minor, it is very important: S1. To have a good English pronunciation; S5. To be able to answer questions; S6. To communicate ideas confidently; S4. To be able to present information/ideas; S7. To speak English clearly; S10. To be good at English linking and intonation.; S8. To communicate ideas fluently; S2. To be able to ask English questions; S9. To speak English accurately; and S3. To participate actively in discussions.

English Speaking Skills	N	Minimum	Maximum	Mean (M)	Standard Deviation (SD)
S1. English pronunciation.	36	1	5	4.72	0.50
S5. Answering questions.	36	1	5	4.61	0.48
S6. Communicating ideas confidently.	36	1	5	4.58	0.72
S4. Presenting information/ideas.	36	1	5	4.55	0.54
S7. Speaking clearly.	36	1	5	4.55	0.76
S8. Communicating ideas fluently.	36	1	5	4.52	0.60
S2. Asking questions.	36	1	5	4.44	0.54
S9. Speaking accurately.	36	1	5	4.33	0.74
S3. Participating actively in discussions.	36	1	5	4.25	0.79
S10. English linking and intonation.	36	1	5	4.19	0.81

Table 02. Importance of English-Speaking Skills.

It is important to mention that working on students' anxiety must be essential in helping them to fully achieve competent speaking skills in. According to what professors said in their interview, this should be worked from the very beginning.

In relation to the English reading skills, **table 03** shows the M and the SD for each one of the items presented. In this opportunity, two values are between 3 (neutral) and 4 (important): S16. To use your own words in note taking; and S15. To Take brief, relevant notes. In this way, students

do not decide fully on the importance of taking notes. Perhaps, this is because they do not have enough L2 skills to write comprehensive notes while reading some materials. Nevertheless, they considered as important the following skills (in order of major to minor): S12. To be able to read carefully to understand a text; S13. To identify key ideas; S17. To read quickly to get overall meaning; S18. To work out the meaning of difficult words; S14. To understand the organization of a text; S20. To connect previous knowledge to the reading; S11. To identify supporting ideas/examples; S19. to understand specialist vocabulary.

Reading Skills	N	Minimum	Maximum	M	SD
S12. Reading carefully to understand a text.	36	1	5	4.50	0.64
S13. Identifying key ideas.	36	1	5	4.36	0.67
S17. Reading quickly to get overall meaning.	36	1	5	4.30	0.56
S18. Working out meaning of difficult words.	36	1	5	4.30	0.81
S14. Understanding the organization of a text.	36	1	5	4.27	0.76
S20. Connecting previous knowledge to the reading.	36	1	5	4.21	0.80

S11. Identifying supporting ideas/examples.	36	1	5	4.11	0.84
S19. Understanding specialist vocabulary.	36	1	5	4.02	0.92
S16. Using own words in note taking	36	1	5	3.83	0.92
S15. Taking brief, relevant notes	36	1	5	3.77	0.78

Table 03. Importance of English Reading Skills.

On the other hand, when talking about English writing skills, **table 04** shows the M and SD in the students' answers for the statements on English writing skills. One more time, there are two statements that students have not fully decided whether they remain neutral or consider important: S29. To write references/bibliographies; and S27. To write conclusions. For the rest of the statements, students pointed out they were important (from major to minor): S31.

To express ideas clearly/logically; S21. To have good English spelling; S33. To write coherent paragraphs; S34. To proofread written assignments; S22. To have good English punctuation; S35. To link sentences smoothly; S32. To synthesize information/ideas; S25. To write the body of a texts; S30. To summarize/paraphrase; S23. To know the different types of academic texts; S26. To write supporting ideas and details.; S24. To write introductions; S28. To address sources.

Writing Skills	N	Minimum	Maximum	M	SD
S31. Expressing ideas clearly/logically	36	1	5	4.63	0.75
S21. English spelling	36	1	5	4.60	0.52
S33. Writing coherent paragraphs	36	1	5	4.47	0.74
S34. Proof-reading written assignments	36	1	5	4.38	0.71
S22. English punctuation	36	1	5	4.38	0.79
S35. Linking sentences smoothly	36	1	5	4.35	0.74
S32. Synthesizing information/ideas	36	1	5	4.33	0.74
S25. Writing the body of a text	36	1	5	4.25	0.86
S30. Summarizing/paraphrasing	36	1	5	4.25	0.92
S23. Differentiating the types of academic texts	36	1	5	4.08	0.92
S26. Writing supporting ideas and details	36	1	5	4.08	1.01
S24. Writing introductions	36	1	5	4.05	0.84
S28. Referring to sources	36	1	5	4.00	0.88
S27. Writing conclusions	36	1	5	3.97	0.89
S29. Writing references/bibliographies	36	1	5	3.75	0.98

Table 04. Importance of English Writing Skills.

In relation to listening, **table 05** shows the M and SD in the importance of listening. In this opportunity, S29. Writing references/bibliographies is between neutral and important. As for the rest of the items, students considered very important the following skills: S37. To understand questions; S45. To understand

key vocabulary; S41. To understand lecturer's accents; S38. To understand the main ideas of lectures; S42. To Identify differing views/ideas; S43. To follow a discussion; S40. To take brief, clear notes; S36. To understand classmates' accents; S39. To understand the organization of lectures.

Listening Skills	N	Minimum	Maximum	M	SD
S37. Understanding questions.	36	1	5	4.58	0.49
S45. Understanding key vocabulary.	36	1	5	4.48	0.67
S41. Understanding lecturer's accents.	36	1	5	4.41	0.72
S38. Understanding the main ideas of lectures.	36	1	5	4.41	0.75
S42. Identifying differing views/ideas.	36	1	5	4.36	0.67
S43. Following a discussion.	36	1	5	4.27	0.80
S40. Taking brief, clear notes.	36	1	5	4.11	0.87
S36. Understanding classmates' accents.	36	1	5	4.00	0.94
S39. Understanding the organization of lectures.	36	1	5	4.00	0.94
S44. Recognizing supporting ideas/examples.	36	1	5	3.97	0.83

Table 05. Importance of English Listening Skills.

In regard to the professors, they agreed that developing the four communicative skills is very important, and that *speaking* plays an important role for the subject English I:

Professor N1: [I am developing a subject or curricular unit called development of oral communicative competence in English I of the third semester there they develop, what is speaking or what is oral skill, and everything that has to do with it. With phonetics, everything that has to do with phonology. So there, **more emphasis should be placed on the development of oral skills.**]

Professor N1: [I believe that all, listening, speaking, reading, writing skills must be taken into account when teaching a language.]

Professor N2: [there are moments where they have to speak because that is the competence that perhaps, they are most afraid of- So it is the one that must be worked on from the very beginning as well. You don't have to leave it for later because more obstacles are created, more filters that don't allow it to develop better, so I like to start on working with that.]

Professor N2: [well the answer to the first question about what linguistic skills I am developing in my English class and in the courses, I am using the four skills. I tried to do it in a comprehensive way because one should not neglect any of them because we simply do not know why people need English.]

Among the oral skills that they consider that are necessary to work on, we have good understanding of vocabulary, good sentence structure, a good structure of ideas. The verbal elements: intonation, rhythm, the purpose for communication. And also, to go beyond the phonemes, helping the students to understand how they are combined to give meaning for achieving communication.

Q2: What problems do ULA EFL students of English have while speaking, listening, reading, and writing English, according to both students and teachers?

Students' lacks in terms of speaking, listening, reading, and writing.

When discussing about the students' lacks, it is important to take into consideration that they evaluated different

statements from 1 (No problem at all) to 5 (I have many problems). In terms of needs analysis, the mean value 4 indicates that the problem needs to be addressed. **Table 06** shows students' lacks in speaking where S48. Expressing one's ideas represents the mean value that is problematic for students. This means that they find it difficult to speak out what they have in their minds. The rest of the statements remain in a neutral and almost problematic position. In order of necessity: S46. To have a good pronunciation; S49. To use a great variety of English expressions; S47. To speak fluently and coherently; S52. To know a lot of English vocabulary; S51. To have opportunities to practice English conversations; S53. To use the different verb tenses; S54. To use linking words to connect ideas; S55. To be understood by others; S50. To have confidence while speaking in English.

Problems in speaking	N	Minimum	Maximum	M	SD
S48. Expressing one's ideas.	36	1	5	4.02	1.09
S49. Using a great variety of English expressions.	36	1	5	3.97	1.04
S47. Speaking fluently and coherently.	36	1	5	3.72	1.07
S52. Knowing a lot of English vocabulary.	36	1	5	3.61	0.97
S51. Having opportunities to practice English conversations.	36	1	5	3.58	1.21
S53. Using the different verb tenses.	36	1	5	3.58	3.58
S54. Using linking words to connect ideas.	36	1	5	3.52	1.21
S55. Being understood by others.	36	1	5	3.44	1.06
S50. Having confidence while speaking in English.	36	1	5	3.44	1.14
S46. Pronunciation	36	1	5	3.25	1.21

Table 06. Students' lacks in speaking.

Discussing listening, **table 07** shows the M and SD for the listening skills statements. Here S60. To understand fast English speaking, represents one of

the aspects that is important to address. The other ones are between a neutral and problematic position for the students: S57. To Understand different English accents;

S63. To answer back coherently while being asked; S56. To comprehend other's speech; S61. To Understand the general context in conversations and lectures;

S59. To Practice English listening; S58. To Have access to different English recordings; S62. To Ask the speaker to clarify meaning.

Problems in Listening	N	Minimum	Maximum	M	SD
S60. Understanding fast English speaking.	36	1	5	4.02	1.23
S57. Understanding different English accents.	36	1	5	3.69	1.26
S63. Answering back coherently while being asked.	36	1	5	3.38	1.33
S56. Comprehending other's speech.	36	1	5	3.13	1.22
S61. Understanding the general context in conversations and lectures.	36	1	5	3.08	1.32
S59. Practicing English listening.	36	1	5	3.05	1.17
S58. Having access to different English recordings.	36	1	5	3.05	1.31
S62. Asking the speaker to clarify meaning.	36	1	5	3.00	1.41
S64. Distractions while listening	36	1	5	3.00	1.41

Table 07. Students' lacks in listening.

In this order of ideas, and moving to **table 08**, the results show that in reading, the mean values are on 3 (neutral), which indicates that they do not have so much problem with reading comprehension. In order of considering them, almost problematic, we have S68. To understand some words; S71. To read without Spanish

translation; S65. To identify the kinds of text; S67. To do a fast reading to have a general idea of a text; S70. To find good resources to practice English reading; S66. To find the main ideas; S64. To understand the writers' purpose; S69. To identify the introduction, body and conclusion of the text.

Problems in Reading	N	Minimum	Maximum	M	SD
S71. I read without Spanish translation.	36	1	5	3.41	1.18
S65. Identifying the kinds of text.	36	1	5	3.22	1.10
S67. Doing a fast reading to have a general idea of a text.	36	1	5	3.13	1.18
S70. Finding good resources to practice English reading.	36	1	5	2.94	1.22
S66. Finding the main ideas.	36	1	5	2.91	1.08
S64. Understanding the writers' purpose.	36	1	5	2.83	1.09
S69. Identifying the introduction, body and conclusion of the text.	36	1	5	2.76	1.27
S68. Understanding some words.	36	1	5	2.33	1.15

Table 08. Students' lacks in reading.

Regarding writing, **table 09** shows that the mean value remains in a neutral position, ranking them in the following order: S77. To spell and have good punctuation; S73. To Use advanced vocabulary; S74. To Write different kinds

of texts; S75. To writing cohesive texts; S81. To revise text production accurately; S78. To subordinating ideas; S80. To write accurately; S79. To Practice daily writing; S72. To understand English grammar; S76. To link ideas.

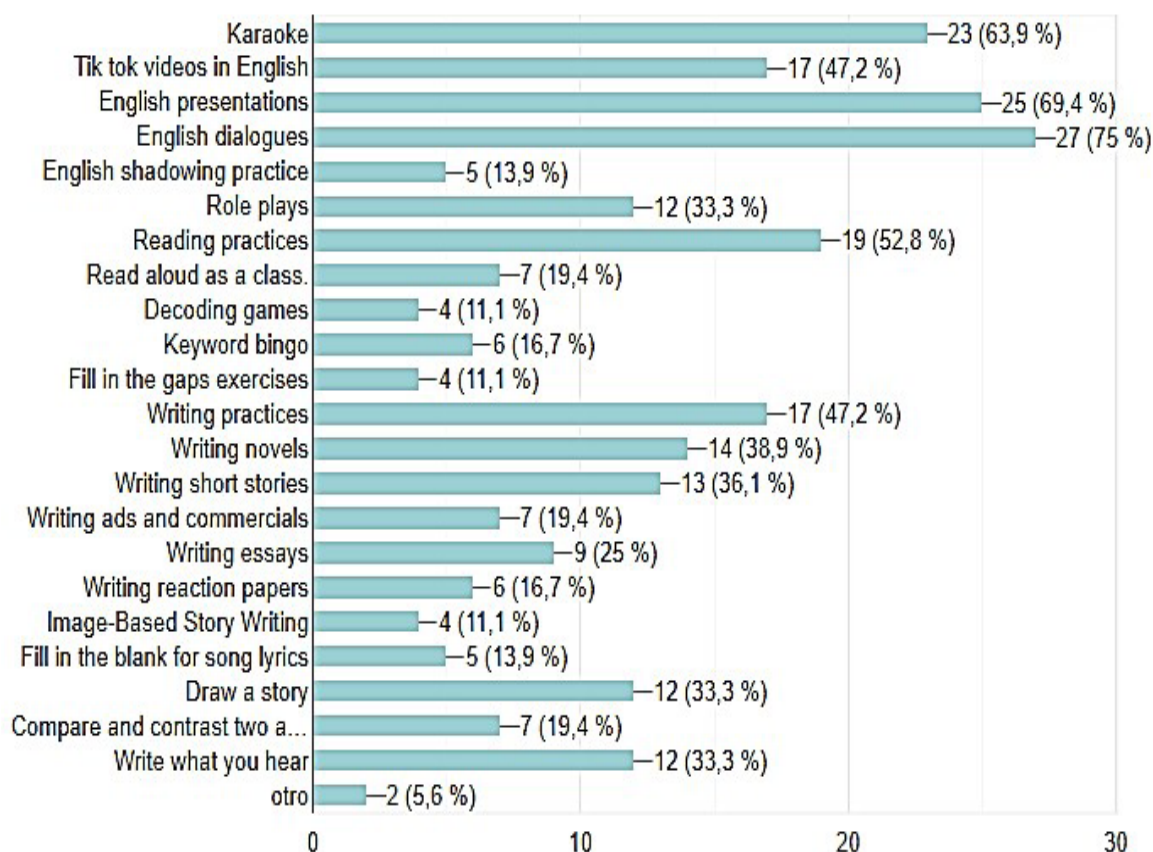
Problems in Writing	N	Minimum	Maximum	M	SD
S73. Using advanced vocabulary.	36	1	5	3.88	1.09
S74. Writing different kinds of texts.	36	1	5	3.72	1.09
S75. Writing cohesive texts.	36	1	5	3.61	1.18
S81. Revising text production accurately.	36	1	5	3.58	1.18
S78. Subordinating ideas.	36	1	5	3.52	1.09
S80. Writing accurately.	36	1	5	3.47	1.21
S79. Practicing daily writing.	36	1	5	3.47	1.30
S72. English grammar.	36	1	5	3.41	1.11
S76. Linking ideas.	36	1	5	3.41	1.11
S77. Spelling and punctuation.	36	1	5	3.22	1.22

Table 09. Students' lacks in writing.

The professors' points of view regarding the major problems in the students may be summarized as follows: students need to identify themselves with the studies they are taking at the university. They should work on their intrinsic motivation and knowledge of how to use technology to learn a language. They should also read more in the target language, and manage their time better.

Q3: What are ULA EFL students' wants and expectations about their English language classes?

In terms of their expectations, students prefer: to work alone 22.2% (8 students); to work in pairs 25% (9 students); to work in teams 22.2% (8 students); all of the choices 38.9% (14 students). About their classes, they expect more: hybrid classes 58.3% (21 students); 33, 3% expect face to face classes (12 students); and virtual classes 8.3% (3 students). The 5 most popular activities, expected in the classes are: karaokes 63,9% (23 students); tik toks videos 47,2% (17 students); English presentations 69, 4% (25 students); English dialogues 75% (27 students). To see all the list, see Graphic



Graphic N1. Learning strategies

Q4: What improvements would students like to see and teachers like to make in their English language classes?

Students answer that they want to experience the results of the learning process in the language class. They want the class to be more practical, and more based on English interaction and oral performance. On the other hand, the professors expect to have fewer students in their English classes, so they can work more adequately. Also, to incorporate the technology, and the students to be more independent.

IV. Conclusions

Based on the data collected from the informants of this study, an integrated skills syllabus would be adequate to enhance students in the development of their English as an L2 skills. A good instructional design needs to help the students to improve the oral performance in English. The syllabus ought to incorporate formative information about the English tenses and some exercises. There should be a set of tips on how to develop the English skills as a way to get progressively independent from Spanish.

The design should include a unit on how to write different kinds of English texts. There should be a unit on searching for Academic information. The appropriate

approach for an instructional design is an integrated-skills course that would allow students to practice the four English skills, and within general contexts.

INSTRUMENT FOR DATA COLLECTION

This study aims to gather information about the learning needs, lacks, and wants of ULA EFL under-graduate students in regards to their English competences (listening, speaking, reading, writing). Thank you for responding clearly, objectively, and impartially. The information you provide will be absolutely confidential.

Needs Analysis Questionnaire for Students

1. Name: _____ Age: _____ Gender: _____
2. What English course are you enrolled in? _____
3. Have you studied English before? Yes ____ No ____

I. Please, assess which of the following academic English Skills you think are important for your class.

II.

Not important at all	Not important	Neutral	Important	Very Important
1	2	3	4	5

<i>English Speaking Skills</i>					
1. English pronunciation	1	2	3	4	5
2. Asking questions	1	2	3	4	5
3. Participating actively in discussions	1	2	3	4	5
4. Presenting information/ideas	1	2	3	4	5
5. Answering questions	1	2	3	4	5
6. Communicating ideas confidently	1	2	3	4	5
7. Speaking clearly	1	2	3	4	5
8. Communicating ideas fluently	1	2	3	4	5
9. Speaking accurately	1	2	3	4	5
10. English linking and intonation	1	2	3	4	5

<i>Reading Skills</i>					
11. Identifying supporting ideas/examples	1	2	3	4	5
12. Reading carefully to understand a text	1	2	3	4	5
13. Identifying key ideas	1	2	3	4	5
14. Understanding the organization of a text	1	2	3	4	5
15. Taking brief, relevant notes	1	2	3	4	5
16. Using own words in note taking	1	2	3	4	5
17. Reading quickly to get overall meaning	1	2	3	4	5
18. Working out meaning of difficult words	1	2	3	4	5
19. Understanding specialist vocabulary	1	2	3	4	5
20. Connecting previous knowledge to the reading	1	2	3	4	5
<i>Writing Skills</i>					
21. English spelling	1	2	3	4	5
22. English punctuation	1	2	3	4	5
23. Differencing the types academic texts	1	2	3	4	5
24. Writing introductions	1	2	3	4	5
25. Writing the body of a texts	1	2	3	4	5
26. Writing supporting ideas and details.	1	2	3	4	5
27. Writing conclusions.	1	2	3	4	5
28. Referring to sources	1	2	3	4	5
29. Writing references/bibliographies	1	2	3	4	5
30. Summarizing/paraphrasing	1	2	3	4	5
31. Expressing ideas clearly/logically	1	2	3	4	5
32. Synthesizing information/ideas	1	2	3	4	5
33. Writing coherent paragraphs	1	2	3	4	5
34. Proof-reading written assignments	1	2	3	4	5
35. Linking sentences smoothly	1	2	3	4	5
<i>Listening Skills</i>					
36. Understanding classmates accents	1	2	3	4	5
37. Understanding questions	1	2	3	4	5
38. Understanding the main ideas of lectures	1	2	3	4	5
39. Understanding the organization of lectures	1	2	3	4	5
40. Taking brief, clear notes	1	2	3	4	5
41. Understanding lecturer's accents	1	2	3	4	5
42. Identifying differing views/ideas	1	2	3	4	5
43. Following a discussion	1	2	3	4	5
44. Recognizing supporting ideas/examples	1	2	3	4	5
45. Understanding key vocabulary	1	2	3	4	5

III. Please indicate what problems you have been having when you speak, listen, read, and write in English.

No problem at all	No problem	Neutral	Some problem	So much problem
1	2	3	4	5

<i>Problems in speaking</i>					
46. Pronunciation	1	2	3	4	5
47. Speaking fluently and coherently	1	2	3	4	5
48. Expressing one's ideas	1	2	3	4	5
49. Using a great variety of English expressions	1	2	3	4	5
50. Having confidence while speaking in English	1	2	3	4	5
51. Having opportunities to practice English conversations	1	2	3	4	5
52. Knowing a lot of English vocabulary	1	2	3	4	5
53. Using the different verb tenses	1	2	3	4	5
54. Using linking words to connect ideas	1	2	3	4	5
55. Being understood by others	1	2	3	4	5
<i>Problems in Listening</i>					
56. Comprehending other's speech	1	2	3	4	5
57. Understanding different English accents	1	2	3	4	5
58. Having access to different English recordings	1	2	3	4	5
59. Practicing English listening	1	2	3	4	5
60. Understanding fast English speaking	1	2	3	4	5
61. Understanding the general context in conversations and lectures	1	2	3	4	5
62. Asking the speaker to clarify meaning	1	2	3	4	5
63. Answer back coherently while being asked	1	2	3	4	5
<i>Problems in Reading</i>					
64. Understanding the writers' purpose.	1	2	3	4	5
65. Identifying the kinds of text.	1	2	3	4	5
66. Finding the main ideas.	1	2	3	4	5
67. Doing a fast reading to have a general idea of a text.	1	2	3	4	5
68. Understanding some words.	1	2	3	4	5
69. Identifying the introduction, body and conclusion of the text.	1	2	3	4	5
70. Finding good resources to practice English reading.	1	2	3	4	5
71. I read without Spanish translation	1	2	3	4	5

<i>Problems in Writing</i>					
72. English Grammar	1	2	3	4	5
73. Using Advanced vocabulary	1	2	3	4	5
74. Writing different kinds of texts	1	2	3	4	5
75. Writing cohesive texts	1	2	3	4	5
76. Linking ideas	1	2	3	4	5
77. Spelling and punctuation	1	2	3	4	5
78. Subordinating ideas	1	2	3	4	5
79. Practice daily writing	1	2	3	4	5
80. Writing accurately	1	2	3	4	5
81. Revising text production accurately	1	2	3	4	5

IV. Please answer the following question:

When studying English, you prefer:

- To work along
- To work in pairs
- To work in groups

How do you prefer your English classes?

- In face to face methodology
- In virtual classroom methodology
- In hybrid methodology (face to face and virtual)

What kind of activities and strategies do you want to do in your English classes? More than one choice is possible.

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> Karaoke | <input type="radio"/> Writing novels |
| <input type="radio"/> Tik tok videos in English | <input type="radio"/> Writing short stories |
| <input type="radio"/> English presentations | <input type="radio"/> Writing ads and commercials |
| <input type="radio"/> English dialogues | <input type="radio"/> Writing essays |
| <input type="radio"/> English shadowing practice | <input type="radio"/> Writing reaction papers |
| <input type="radio"/> Role plays | <input type="radio"/> Image-Based Story Writing |
| <input type="radio"/> Reading practices | <input type="radio"/> Fill in the blank for song lyrics |
| <input type="radio"/> Read aloud as a class. | <input type="radio"/> Draw a story |
| <input type="radio"/> Decoding games | <input type="radio"/> Compare and contrast two audio advertisements |
| <input type="radio"/> Keyword bongo | <input type="radio"/> Write what you hear |
| <input type="radio"/> Fill in the gaps exercises | <input type="radio"/> Other |
| <input type="radio"/> Writing practices | |

If you choose **OTHER**, which activities would you propose? _____

V. Please answer the following open question:

What improvements would you like to make for the current English language class? _____

Thank you so much for your time!

This study aims to gather information about the learning needs, lacks, and wants of ULA EFL under-graduate students in regards to their English competences

(listening, speaking, reading, writing). Thank you for responding clearly, objectively, and impartially. The information you provide will be absolutely confidential.

Needs Analysis Interview Questions for Professors

1. Name: _____ Age: _____ Gender: _____
2. What English course do you teach? _____
3. How long have you teach this subject? _____

1. What listening, speaking, reading, and writing skills are you teaching in your English language class?
2. What English skills do you think are important for students?
3. What do you think are the most pressing problems for your language students?
4. What improvements would you like to make for the current English language class?
5. What do you feel is the greatest source of difficulty with English among the ULA students of English I?

Thanks for your answers.

NOTE: Adapted from Song, Y. & Zhou, J. (2022).

References:

Jordan, R. (1997). *English for Academic Purposes. A guide and resource book for teachers*. Cambridge University Press.

Piskurich, G. (2015). *Rapid Instructional Design*. (3era ed.) Wiley.

Redding, S. (2018). *Instructional Design. USA: Center of Innovations in Learning*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED607628.pdf>

Richards, J. C, J. Platt and H. Platt. (1992). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Longman.

Seel, N. Lehman, T. Blumschein, P. Podolskiy, O. (2017). *Instructional Design for Learning. Theoretical Foundations*. Sense Publisher.

Song, Y., & Zhou, J. (2022). Revising English Language Course Curriculum Among Graduate Students: An EAP Needs Analysis Study. *SAGE Open*, 12(3) September 22, 2022. <https://doi.org/10.1177/21582440221093040>

Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en octubre de 2023, revisado y aprobado para su publicación en diciembre de 2023.

López S., Alicia.

** Alicia López Saavedra es Licenciada en Idiomas Modernos por la Universidad de Los Andes, Venezuela. Actualmente es estudiante de la Maestría en Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras – Universidad de Los Andes, Mérida – Venezuela. Es docente de Español y de Inglés como Lenguas Extranjeras en CP Idiomas y en Globalia Language School. Su correo electrónico es alicia.lopezsaar@gmail.com y su código ORCID es <https://orcid.org/0009-0006-8094-0669>*

Resumen

El análisis de materiales didácticos en los contextos de enseñanza y aprendizaje de lenguas ha sido un medio efectivo para examinar la realidad ejecutiva y pedagógica de manuales o libros de texto para observar si existe coherencia en su realidad ejecutiva y los propósitos de aprendizaje planteados. Una de las áreas que requiere este tipo de estudio es el Español con Fines Específicos (EFE), ya que se ha observado que las competencias orales suelen ser las menos trabajadas en estos contextos de enseñanza de lenguas. Este avance de investigación plantea un análisis descriptivo, de corte cuantitativo, a través de una revisión externa de dos manuales de EFE, seleccionados bajo los parámetros de, por una parte, abordar las áreas de negocios y turismo, por la otra, que se enfocaran en el nivel B1 de lengua de acuerdo al Marco Común de Referencia Europeo. Para esto se cuantificó el número de enunciados de actividades en cada manual y luego, a través de los verbos principales en ellos, se clasificaron las actividades propuestas en estos enunciados por habilidad lingüística trabajada. Esto con el propósito de realizar un recuento descriptivo del comportamiento metodológico de cada manual a partir de los enunciados de sus actividades. Los resultados muestran una tendencia más bien clara que favorece las actividades que promueven habilidades de comprensión y producción escrita.

Palabras claves Oralidad, EFE, manuales, análisis, enunciados

Análisis del desarrollo de la oralidad en dos manuales de español con fines específicos. Una aproximación cuantitativa.

Abstract

The analysis of didactic materials in language teaching and learning contexts has been an effective means to examine the operational and pedagogical reality of textbooks to observe whether there is coherence in their operational reality and the stated learning objectives. One of the areas that requires this type of study is Spanish for Specific Purposes (SSP), since it has been observed that speaking skills tend to be the least worked on in these language teaching contexts. This research update proposes a descriptive, quantitative analysis, through an external review of two SSP textbooks, selected under the parameters of, on the one hand, addressing the areas of business and tourism, on the other, that they focus at level B1 of language according to the Common European Framework of Reference. For this, the number of activity statements in each manual was quantified and then, through the main verbs in them, the activities proposed in these statements were classified according to the linguistic skill they propose to be worked on. This is for the purpose of making a descriptive account of the methodological behavior of each manual based on the statements of its activities. The results show a rather clear trend that favors activities that promote written comprehension and production skills.

Key words Orality, Spanish for specific purposes, textbooks, analysis, statements

I. Introducción

Este artículo presenta avances en relación a los aspectos cuantitativos del trabajo de investigación titulado “Análisis del desarrollo de la oralidad en manuales de español con fines específicos”, el que se está llevando a cabo como trabajo de grado en el programa de maestría en Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras de la Universidad de Los Andes en Mérida, Venezuela. Dicha investigación parte de la necesidad de la autora de hacer una revisión y estudio a una muestra de manuales de español con fines específicos, con el propósito de analizar el efecto de los enunciados de las actividades de expresión oral propuestas en dos manuales de español con fines específicos (EFE) en el desarrollo de una oralidad funcional. El motivo de este estudio radica en el hecho de que las destrezas orales, particularmente la producción oral, suelen ser las menos trabajadas desde este tipo de recurso didáctico, lo que representa una dificultad considerable en el desarrollo necesario de la oralidad en los estudiantes de lenguas extranjeras, de manera puntual y para efectos de este trabajo, en el ámbito del español con fines específicos. Es por esta razón que este estudio presta atención a dos ejes: el uso de los manuales como factor determinante en el desenvolvimiento del proceso de enseñanza aprendizaje del español con fines específicos y la importancia del desarrollo de la oralidad como elemento funcional, en especial la producción oral, dentro de estos procesos educativos.

Para este texto, se partió de un análisis externo de cada uno de los manuales seleccionados que tomó en cuenta la información editorial, la metodología de cada uno, la distribución de sus unidades

curriculares y el número de actividades de forma general, y también clasificadas por destreza a desarrollar. Desde este punto, el análisis descriptivo que aquí se presenta se basó en un cuadro de registro, desde el que se realizó un análisis cuantitativo de los enunciados de las actividades planteadas en cada texto, con el fin de observar el tipo de actividades que se promueve en cada manual EFE, desde allí se hace posible ver si se promueve el desarrollo de la oralidad funcional en los aprendices EFE.

En este sentido, en este artículo se presenta información cuantitativa en cuanto a la distribución de las actividades de dos manuales EFE y lo que dicha distribución representa respecto al comportamiento pedagógico de enseñanza que manejan cada uno de ellos. Para esto, se ha realizado un conteo general de los enunciados empleados en cada uno y su posterior clasificación por destrezas o habilidades lingüísticas. Esto se hizo con el propósito de realizar un recuento descriptivo del comportamiento metodológico de cada manual a partir de los enunciados de sus actividades.

II. Herramientas teóricas.

Lenguaje.

Como elemento teórico más general, la noción de lenguaje desde la perspectiva de la gramática sistémico funcional es uno de los pilares fundamentales al concebirlo y comprenderlo como el ente dinámico y adaptable que es. Bajo esta visión, Halliday & Matthiessen (2014) presentan una teoría que llaman sistémica debido a la idea de representar la gramática de una lengua como redes de sistemas que se adaptan

en la medida en que se van tomando decisiones comunicativas las cuales van determinadas por los contextos culturales y situacionales en los que los hablantes se encuentren. Es importante destacar que un aspecto elemental para la solidificación de esta teoría es la idea de una triple línea de significado que constituye el potencial de significado del lenguaje y que se relaciona con las metafunciones del mismo y los elementos del registro. Esta idea representa el desarrollo lógico y experimental del lenguaje, el aspecto interactivo y personal, y a la construcción de secuencias textuales y discursivas que permiten emplear el lenguaje como un recurso dinámico y maleable con el cual se puede crear significado, en otras palabras, una herramienta sistémica y funcional.

Oralidad.

Tomando en cuenta esta idea de lenguaje, se hace relevante la noción de oralidad o comunicación oral en tanto que “eje de la vida social, común a todas las culturas” (Cassany, Luna y Sanz, 1995, p. 35). El contexto de la comunicación oral es primario si se compara con el hecho comunicativo escrito, esto se debe a que la oralidad supone ser el medio más inmediato e innato del ser humano y es además el que requiere de reacciones y ejercicios cognitivos más rápidos ya que, como explica Baralo (2000), “la expresión oral implica la interacción y la bidireccionalidad, en un contexto compartido, y en una situación en la que se deben negociar los significados” (p. 5). Es por este motivo que el desarrollo de los procesos de producción oral tiene un papel altamente significativo en los contextos educativos de lenguas, bien sea lengua materna o lengua extranjera.

Español con fines específicos (EFE).

Debido a que el área específica de los manuales a analizar es el EFE (español con fines específicos), esta noción juega un papel particularmente importante en esta investigación. Para esto, es necesario abordar lo que se conoce como lenguas con fines específicos. Tomando en cuenta lo dicho por el diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes (Centro Virtual Cervantes, 2023), la enseñanza de lenguas bajo el criterio de fines específicos se enfoca en procesos educativos en pro de la comunicación especializada, esto es el lenguaje empleado en contextos ya sean laborales o académicos particulares (párr. 1). De manera más particular, respecto a la noción de enseñanza del español con fines específicos, es pertinente considerar que dicho término se emplea desde la década de 1970 y que el mismo deriva de la traducción y adaptación del ESP o *English for Specific Purposes* (inglés con fines específicos). Sin embargo, esta vertiente de la enseñanza del español existe en la práctica desde hace mucho más tiempo, siendo ubicada por autores como Llobera (2000) en el año 1623. Este autor sostiene que desde el siglo XVII existe material impreso cuyo objetivo es la enseñanza de diálogos en castellano específicos para ser empleados por comerciantes y viajeros.

Por su parte, Aguirre (2012, p. 12) plantea que no es sino hasta mediados de la década de los 80 que el español goza un auge en cuanto a la demanda de aprendices debido al crecimiento económico que tiene España dentro de la Comunidad Económica Europea – actual Unión Europea –, especialmente en el sector de negocios y el área de prestación de servicios

tales como turismo, salud y justicia. Este incremento se tradujo en el nacimiento de diversas denominaciones que clasifican aún más el propósito de aprendizaje del español en contextos específicos (EPA o Español Profesional Académico, EFA o Español con Fines Académicos y EFP o Español con fines Profesionales).

Materiales didácticos y análisis de materiales didácticos.

Al ser los manuales de EFE el objeto de análisis de esta investigación, se hace menester presentar la noción de materiales didácticos, así como también lo concerniente al análisis de dichos materiales. Tomando en cuenta lo expuesto por Guerrero (2009, p. 1), se entiende por materiales didácticos todos aquellos elementos empleados en contextos educativos con el propósito de facilitar el proceso educativo. De tal manera que los manuales o libros de texto son parte del conglomerado de materiales que pueden ser empleados en entornos de enseñanza de lenguas extranjeras, así como también lenguas con fines específicos. Debido a que la creación de estos materiales debe atender a las necesidades de los aprendices de lenguas, tal como lo presenta Tomlinson (2013), los mismos deben estar alineados a la idea del desenvolvimiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes de manera intrínseca, esto por medio de la promoción del “desarrollo de habilidades metacognitivas y estrategias de aprendizaje en los alumnos, que les permitirán planificar, regular y evaluar su propia actividad de aprendizaje, provocando la reflexión sobre su conocimiento y sobre los métodos que utilizan al pensar” (Guerrero, 2009, p.3).

Ahora bien, es por medio del análisis a estos materiales didácticos que se ha podido observar la presente o ausente alineación entre su propuesta metodológica y su realidad ejecutiva. De acuerdo a Fernández (2004), los motivos por los que se realizan análisis de materiales son diversos. Estos van desde solo conocer y presentar manuales, realizar comparaciones entre materiales similares, organizar los materiales que formen parte de la colección de instituciones hasta comprobar resultados del uso de los mismos (pp. 715-716). De acuerdo a la misma autora, el primer análisis de materiales didácticos empleados en la enseñanza del español se ubica a inicios de la década de los 70, por medio de un trabajo de recopilación de información general de los manuales utilizados en España para ese entonces. (Fernández, 2004, p. 717).

Este trabajo recopilatorio generó un esquema en formato de plantilla que permitía recabar información general pero lo suficientemente técnica y profunda para comparar diferentes tipos de manuales o libros de texto, siendo dividido en tres secciones: descripción del método, principios metodológicos y ensayo de evaluación del método. Dicho esquema fue considerado una guía sólida y completa para el análisis de materiales hasta que a mediados de la década de 1990 se incluyeron aspectos socioculturales y sociolingüísticos. Estos últimos criterios surgieron de estudios realizados en Estados Unidos y para 1997 permitieron una evolución en la cartera de aspectos que se consideraban necesarios en el análisis y evaluación de materiales pedagógicos de enseñanza de lenguas. Factores como la presencia/ausencia de la lengua meta en el medio, fuera de clase, las características de los

estudiantes y de la profesión, las relaciones con el mercado editorial, el marco de instrucción y las tendencias metodológicas influyentes en cada medio hacían parte de la cartilla de elementos a observar y valorar en los manuales analizados. Además, la consideración de estos factores debía guardar relación con las características metodológicas propuestas en dichos materiales.

Dejando de lado el recuento histórico en torno al análisis de este tipo de materiales, Fernández (2004) expone una propuesta analítica conformada por dos aspectos: uno descriptivo externo donde se plasme información como el título, autor, datos bibliográficos y tipo de material; y otro, aunque también descriptivo, más detallado y relacionado a la composición interna del manual. Es así que se exponen elementos como los objetivos generales del material, su metodología, la organización de los niveles, el destinatario, el programa de objetivos y sus contenidos, la organización de cada lección, el papel de la L1, la presentación de la L2, los contenidos comunicativos, los contenidos lingüísticos, los contenidos culturales, los materiales de evaluación y las observaciones (pp. 725-727). La necesidad de recopilar información con determinado detalle o nivel de profundidad depende del tipo de análisis a realizar y también del tipo de material a ser analizado. Este hecho abre el compás a emplear diferentes alternativas de guías, esquemas o plantillas que serán seleccionadas de acuerdo a los intereses del analista.

Esta exposición de herramientas teóricas ha aclarado las dimensiones de los elementos teóricos en los cuales se apoya esta investigación. En primer lugar,

se presentó la concepción del lenguaje de acuerdo a la gramática sistémico-funcional, posteriormente, se expuso la oralidad como destreza fundamental en el aprendizaje de una lengua. Seguidamente se desarrolló una definición de materiales didácticos para luego abordar lo correspondiente a su análisis, ambos aspectos dentro del contexto de la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Es así que se procede ahora a presentar las herramientas metodológicas que fueron empleadas en este estudio.

III. Herramientas metodológicas Nivel y diseño de investigación

Este avance de investigación presenta el carácter cuantitativo del trabajo de investigación descriptivo y de tipo documental del que es parte, el cual se plantea caracterizar un fenómeno o situación (Fidias, 2012, p. 24), sin necesariamente responder el porqué del problema, esto es determinar cómo los enunciados de las actividades de los manuales de EFE afectan el impulso a desarrollar la oralidad funcional en los estudiantes. En este caso, se procura realizar un análisis descriptivo del comportamiento de los manuales de EFE mediante la contabilización y clasificación de los enunciados de las actividades de los manuales. Esto con el propósito de observar qué destrezas de lengua son más trabajadas, lo que genera información sobre la realidad ejecutiva del manual en relación a la metodología que manifiestan cumplir.

Muestra.

La muestra está constituida por dos manuales de EFE que cumplen con los siguientes criterios: en primer lugar,

abarcen los ámbitos laborales de turismo y negocios por ser las áreas en las que se ha desarrollado un mayor número de manuales; en segundo lugar, corresponden al nivel B1 de la lengua de acuerdo al Marco Común de Referencia Europeo. La selección de los manuales a analizar se hizo luego de una revisión realizada a cuarenta y un (41) manuales de EFE disponibles actualmente en el mercado los cuales apuntan a los ámbitos de negocios, turismo, profesional, jurídico, salud y atención sanitaria, empresarial comercial, empresarial, laboral, comunicación telefónica, y correspondencia comercial. En esta revisión se encontró que el mayor número de ejemplares por área corresponde a los ámbitos de negocio, con dieciocho manuales, seguido del ámbito de turismo, con ocho. En tal sentido, los manuales seleccionados fueron:

- Moreno, C. y Tuts, M. (2009). Cinco estrellas - español para el turismo. (1era ed.).

- SGEL Prada, M y Marcé, P. (2013). *Entorno Laboral - Nivel A1 B1* (1era ed.). Edelsa Grupo Didascalía.

Instrumento.

Una vez recopilada la información sobre las unidades didácticas de cada manual y el total de enunciados de actividades de cada uno de ellos, para la recolección y clasificación de los datos de interés en este artículo, se ha empleado cuadro de registro para cada manual, en el que se han vaciado los verbos principales utilizados en los enunciados de actividades. Estos han sido organizados de acuerdo a la destreza o habilidad lingüística que promueven. Para esto se han dispuesto las siguientes categorías: Comprensión Escrita, Producción Escrita, Comprensión Oral, Producción Oral, CyPO (Comprensión y Producción Oral) y CyPE (Comprensión y Producción Escrita).

Comprensión Escrita	Producción Escrita	Producción Oral	Comprensión Oral	CyPE y CyPO

Cuadro 1. Ejemplo del cuadro de registro de verbos de enunciados.

Procedimiento

Con el objetivo de contar una visión funcional del lenguaje, esta investigación adopta una concepción dinámica y adaptable del lenguaje como herramienta para crear significados, tal como la propone la lingüística sistémico-funcional del lenguaje (Halliday y Matthiessen, 2014). Si bien este avance de investigación se limita al aspecto cuantitativo del estudio principal, este fundamento teórico se hace necesario para obtener una perspectiva general de las

acciones implicadas en los enunciados de las actividades en cada texto revisado.

Desde este marco general, se procedió a cuantificar el contenido didáctico de cada manual, abarcando todos los enunciados de las actividades presentes en los manuales seleccionados. El total de enunciados entre ambos manuales fue de 768, correspondiendo 415 de ellos a *Entorno Laboral - Nivel A1 B1*, mientras que 353 enunciados corresponden a *Cinco Estrellas - español para el turismo*, como podemos ver en el cuadro 2.



Cuadro 2. Cantidad de enunciados en general por manual.

Seguidamente, se procedió a clasificar los enunciados por destreza o habilidad lingüística, de acuerdo a lo planteado en el Cuadro 1. Dicha clasificación se realizó tomando como punto de referencia el verbo principal de cada enunciado ya que estos determinan la acción que debe ser ejecutada por el estudiante en las diversas actividades diseñadas. A continuación, se muestra una lista de los verbos utilizados en los enunciados de actividades encontrados en cada manual:

- ***Entorno Laboral - Nivel A1 B1:***

- **Comprensión escrita:** marcar; subrayar; elegir; leer; clasificar; relacionar; completar; decidir; calificar; ordenar; comparar; colocar; comprobar; unir; buscar; agrupar; localizar
- **Producción escrita:** escribir; completar; continuar (un esquema); anotar; observar; describir; formar; transformar; reaccionar; responder; finalizar
- **Producción oral:** preguntar; responder; formular preguntas; observar; explicar; imaginar
- **Comprensión oral:** escuchar; comprobar

- **Comprensión y Producción Escrita y Comprensión y Producción Oral:** decidir; escuchar, repetir; preguntar; tomar nota; completar el cuadro; escribir, leer en voz alta; explicar, describir; responder llamada telefónica; pensar; responder; reaccionar; elaborar una lista, compartir, apuntar, sugerir; discutir; preparar preguntas; subrayar, formular preguntas; comparar

- ***Cinco Estrellas - español para el turismo:***

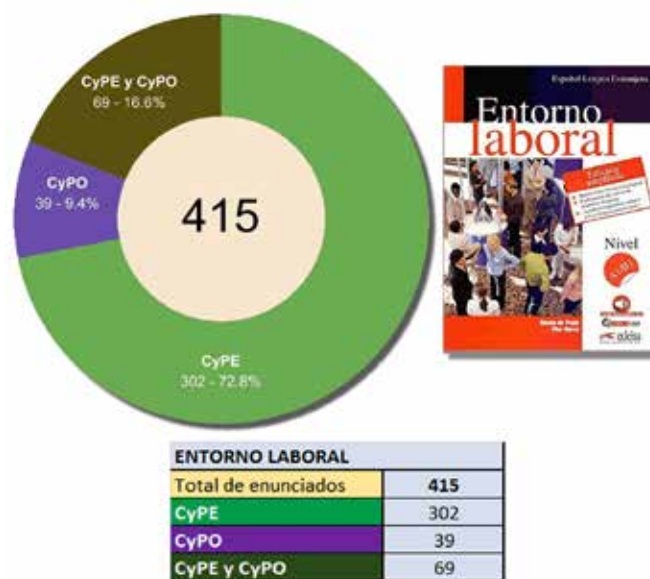
- **Comprensión escrita:** Decir; fijarse; elegir; observar; relacionar; señalar; leer; leer y subrayar; leer y señalar; mirar y relacionar; comparar; unir; leer y elegir; leer y reflexionar; buscar
- **Producción escrita:** Completar; rellenar; contestar; transformar; elaborar; traducir; deletrear; escribir; hacer; recomendar; preparar;
- **Producción oral:** Explicar; preguntar; ponerse de acuerdo; responder; reproducir una situación; señalar y proponer; observar y comparar; representar; indicar; presentar; recomendar; contar; comparar; comentar y contar; llamar por teléfono;

reaccionar; comentar, exponer, representar y comparar; puntuar, justificar y comparar; aconsejar; imaginar, contar buscar y presentar

- **Comprensión oral:** Escuchar; comparar
- **Comprensión y Producción Escrita y Comprensión y Producción Oral:** elegir; representar; poner en común; contar; subrayar; señalar; confirmar; buscar; observar; imaginar; elaborar; leer; comprobar; comparar; poner título; conocer; presentar; sustituir; comentar; escenificar; contestar; recomendar; explicar; responder; fijarse; argumentar; pensar (en parejas); aconsejar; separar; escribir; añadir; dar la entonación adecuada; resumir; decir; hacer; hablar; anotar; completar; pensar en pareja; describir; entrar; dividir; preparar; apuntar; jugar; disfrutar.

IV. Procesamiento y análisis de datos

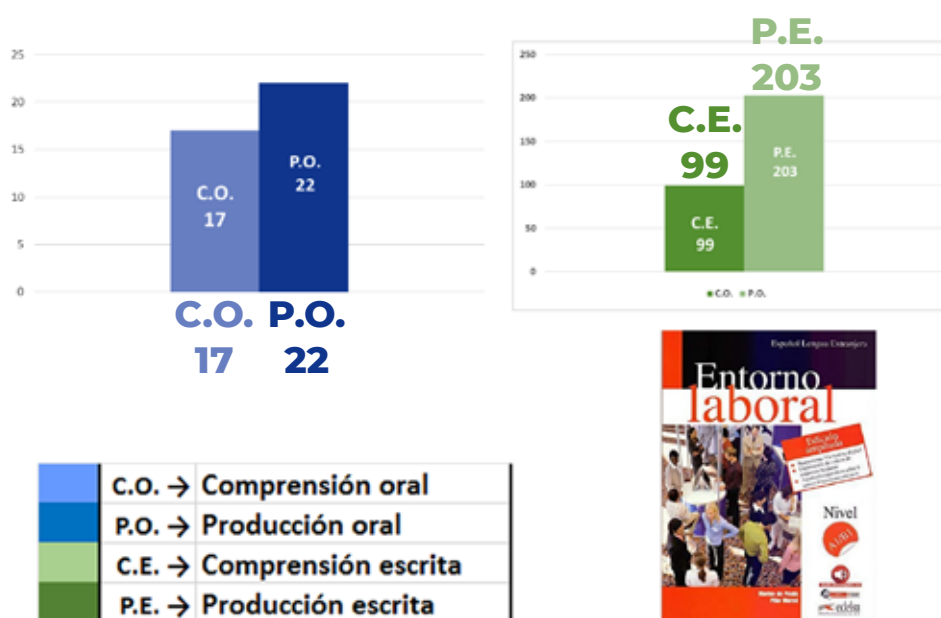
Luego de recopilar y organizar los datos, se observaron diferentes aspectos en relación al comportamiento metodológico de los manuales seleccionados. En primer lugar, se observó la notable tendencia a enunciados que propician actividades propulsoras de la escritura y la lectura en comparación con los enunciados de actividades cuyo foco es el desarrollo de las destrezas orales. Por otra parte, también se encontró un grupo de enunciados de actividades cuyo propósito es trabajar de manera conjunta la comprensión y producción oral y escrita; dentro de estos se encontraron además algunos enunciados de actividades en los que la instrucción no es lo suficientemente clara y que dichas actividades pueden ser desarrolladas de manera escrita o de forma hablada, quedando esta decisión enteramente en manos del docente (lo cual nos hace pensar en este tipo de enunciados como ambiguos). Veamos el Cuadro 4, el que muestra la cantidad de enunciados por habilidad en *Entorno Laboral - Nivel A1 B1*.



Cuadro 3. Cantidad de enunciados por habilidad en *Entorno Laboral - Nivel A1 B1*.

Tal como se aprecia en el cuadro 3, de los 415 enunciados de actividades presentes en el manual *Entorno Laboral - Nivel A1 B1*, 302, esto es el 72,8% del total, corresponden al desarrollo de comprensión y producción escrita de manera exclusiva, lo que implica una clara preferencia por el desarrollo de estas habilidades. Mientras tanto, el número de enunciados que agrupan la comprensión y producción oral y escrita (CyPE y CyPO) equivale al 17,8% del total, siendo estos 74

enunciados (69 que combinan actividades CyPE y CyPO y 5 ambiguos); esto deja a las actividades exclusivas para el desarrollo de la comprensión y producción oral en un 9,4% del total de actividades planteadas en el texto, con solo 39 enunciados que invitan a la práctica de este tipo de actividades. Veamos ahora en el Cuadro 4 el detalle de enunciados de comprensión oral, producción oral, comprensión escrita y producción escrita en *Entorno Laboral*.



Cuadro 4. Detalle de enunciados de comprensión oral, producción oral, comprensión escrita y producción escrita en *Entorno Laboral - Nivel A1 B1*.

En el cuadro 4, encontramos información más detallada dentro de las clasificaciones de CyPO (Comprensión y Producción Oral) y CyPE (Comprensión y Producción Escrita). De los enunciados relacionados a CyPO, se observa que 17 de ellos corresponde de manera específica al área de la Comprensión Oral, mientras que

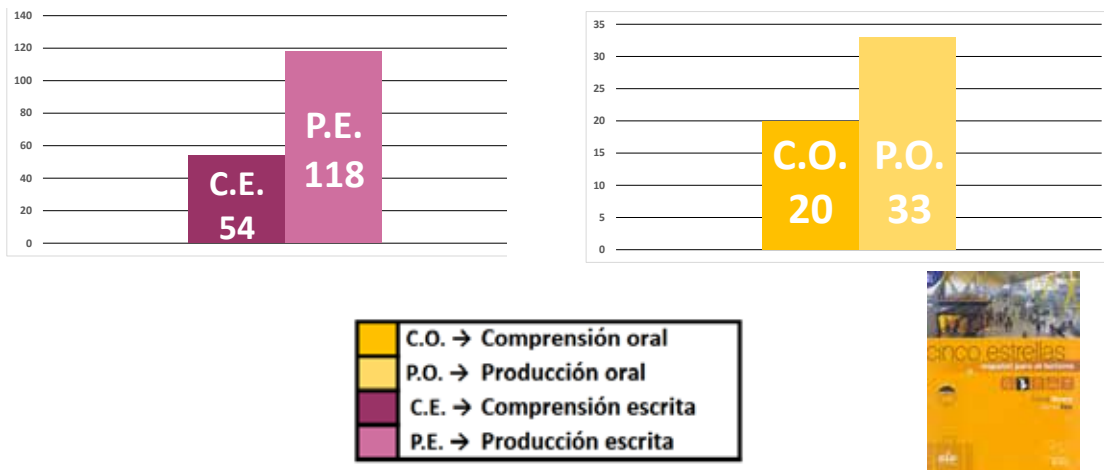
22 de estos enunciados son de actividades que explotan la Producción Oral. Por otra parte, en cuanto al desarrollo de CyPE, se observa que 99 enunciados son de actividades que propician la Comprensión Escrita, y el mayor número de enunciados de esta área lo tiene los enunciados de actividades que trabajan la producción escrita siendo estos 203.



Cuadro 5. Cantidad de enunciados por habilidad en *Cinco Estrellas - español para el turismo*.

Por su parte, en el cuadro 5, vemos que, de la misma forma que en *Entorno Laboral*, en el manual *Cinco Estrellas - español para el turismo*, el mayor número de enunciados por habilidad lingüística corresponde al área de comprensión y producción escrita ya que del total de 353 enunciados del manual, 172, es decir el 48,6%, corresponde a esta destreza.

Por su parte, la cantidad de enunciados de actividades que procuran trabajar CyPE y CyPO de manera conjunta es de 128, lo que equivale al 36,26%. Es así que el menor número de enunciados de actividades son los destinados al desarrollo de las destrezas orales, siendo estos 53, lo cual equivale al 15% del total de enunciados de este manual.



Cuadro 6. Detalle de enunciados de comprensión oral, producción oral, comprensión escrita y producción escrita en *Cinco Estrellas - español para el turismo*.

De manera detallada, así como se muestra en el cuadro 6, dentro de la clasificación de CyPO, se encuentran 20 enunciados que corresponden a actividades de Comprensión Oral y 33 enunciados vinculados al desarrollo de la Producción Oral. En cuanto al área de CyPE, se observan 54 enunciados de Comprensión Escrita frente a 118 enunciados de actividades de Producción Escrita. Estas cantidades de enunciados por destreza o habilidad lingüística dan cuenta de la tendencia que tienen ambos manuales hacia el esquema tradicional de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, el cual se basa de forma

mayoritaria en actividades de lectura y escritura, y trabajando en menor medida el desarrollo actividades orales.

Por otra parte, se realizó una revisión de los enunciados de actividades donde se trabajan de manera conjunta las habilidades escritas y orales. De nuevo tomando en cuenta los verbos principales de dichos enunciados, se organizaron y clasificaron los enunciados por combinaciones de destrezas a desarrollar. Esto lo refleja el Cuadro 7, el que presenta la combinación de habilidades en enunciados ambiguos de *Entorno Laboral - Nivel A1 B1*.



Cuadro 7. Combinación de habilidades en enunciados ambiguos de *Entorno Laboral - Nivel A1 B1*.

Por medio de este cuadro se puede observar que de las diecinueve combinaciones de destrezas o habilidades lingüísticas encontradas en *Entorno Laboral - Nivel A1 B1*, tal como se refleja en el cuadro 7, se contabilizaron 69 enunciados de actividades, la combinación con mayor número de enunciados es la correspondiente a C.E. – P.E. (comprensión escrita y producción escrita) con la cantidad de 28, lo que equivale al 40.58% del grupo de enunciados de actividades de CyPE y CyPO o enunciados de actividades que combinan habilidades lingüísticas. La segunda combinación más numerosa es C.E. – P.O. (comprensión escrita y producción oral). Este grupo cuenta con seis actividades lo que equivale al 8.7%. Seguidamente se encuentra la combinación P.E. – P.O. (producción escrita y producción oral), de la cual existen cinco actividades, representando el 7.25% de estos enunciados con habilidades mixtas.

Por su parte, las combinaciones C.O. – C.E. (comprensión oral y comprensión escrita), P.O. – P.E. (producción oral y producción escrita), C.O. – P.E. (comprensión oral y producción escrita) y C.E. – C.O. (comprensión escrita y comprensión oral), cuentan cada una con cuatro actividades, representando cada grupo el 5.8% de este conjunto de enunciados. Las siguientes combinaciones con mayor número de enunciados son C.E. – P.E. – C.O. (comprensión escrita, producción escrita y comprensión oral) y P.O. – C.O. – P.E. (producción oral, comprensión oral y producción escrita),

ambas con dos actividades cada una, siendo cada combinación equivalente al 2.9% de este grupo de combinaciones. De tal manera que las combinaciones con menos cantidad de enunciados corresponde a C.E. – P.O. – C.O. (comprensión escrita, producción oral y comprensión oral), C.O. – P.O. (comprensión oral y producción oral), C.O. – C.E. – P.E. (comprensión oral, comprensión escrita y producción escrita), C.E. – P.O. – P.E. (comprensión escrita, producción oral y producción escrita), P.E. – P.O. – C.O. (producción escrita, producción oral y comprensión oral), P.O. – P.E. – C.O. (producción oral, producción escrita y comprensión oral), P.E. – C.E. – C.O. (producción escrita, comprensión escrita y comprensión oral), P.E. – C.O. – P.O. (producción escrita, comprensión escrita y producción oral), C.E. – P.E. – P.O. – C.O. (comprensión escrita, producción escrita, producción oral y comprensión oral), y C.O. – P.O. – C.E. (comprensión oral, producción oral y comprensión escrita). Cada una de estas combinaciones cuenta con solo un enunciado de actividad, representando cada uno el 1.45% de este grupo de enunciados que combinan destrezas o habilidades lingüísticas.

En relación a los enunciados ambiguos, se encontraron cinco. Uno de ellos puede inclinarse hacia el desarrollo de la producción escrita o bien hacia la producción oral, mientras que cuatro enunciados de actividades pueden trabajar las combinaciones C.E.–P.E. (comprensión escrita y producción escrita) o C.E. – P.O. (comprensión escrita y producción oral).



Cuadro 8. Combinación de habilidades en enunciados ambiguos de *Cinco Estrellas - español para el turismo*.

Por su parte, en el manual *Cinco Estrellas - español para el turismo* se encontraron quince combinaciones de habilidades lingüísticas, abarcando el número de 122 enunciados de actividades. En este manual se repite la situación del caso anterior y es que, una vez más, el mayor número de enunciados de actividades por combinación corresponde a C.E. – P.E. (comprensión escrita y producción escrita) con treinta y nueve enunciados, lo que equivale al 31.97% de esta agrupación de enunciados. Por su parte, le sigue la combinación C.E. – P.O. (comprensión escrita y comprensión oral) con veintisiete enunciados, lo que equivale al 22.13% de este grupo. La siguiente combinación con mayor cantidad de enunciados es C.O. – P.E. (comprensión oral y producción escrita) con diecisiete enunciados, lo que corresponde al 13.93%.

Luego se encuentra P.E – C.E (producción escrita y comprensión escrita), la cual cuenta con ocho enunciados, siendo el 6.56% de este grupo de enunciados con destrezas mixtas. La combinación P.O. – C.E. – P.E. (producción oral, comprensión escrita y producción escrita) es la que sigue ya que cuenta con 7 enunciados, lo que equivale al 5.74%. Por su parte, P.O. – P.E. (producción oral y producción escrita) cuenta con cinco enunciados de actividades, lo cual representa el 4.1%. Los siguientes grupos de combinaciones con mayor cantidad de enunciados son C.O. – C.E. (comprensión oral y comprensión escrita) y P.E. – P.O. (producción escrita y producción oral) cuentan con cuatro enunciados cada una, equivaliendo cada combinación al 3.28% de estas actividades combinadas.

La combinación P.E. – P.O. - C.E. (producción escrita, producción oral y comprensión escrita) cuenta con dos enunciados, siendo esto el 1.64%. Las combinaciones con menos cantidad de enunciados de actividades son C.E. – C.O. (comprensión escrita y comprensión oral), C.E. – P.E. – P.O. (comprensión escrita producción escrita y producción oral), C.O. – P.E. – C.E. (comprensión oral, producción escrita y comprensión escrita), P.E. – C.E. – P.O. (producción escrita, comprensión escrita y producción oral) y P.O. – C.E. (producción oral y comprensión escrita), de las cuales hay una actividad por combinación, representando cada una el 0.82% del total de enunciados de actividades de este grupo que combina destrezas o habilidades lingüísticas.

En cuanto a los enunciados ambiguos en este manual, se encontraron seis de este tipo. Por un lado, dos de ellos pueden desarrollar tanto la producción escrita como la producción oral. Por otra parte, cuatro enunciados pueden desarrollar las siguientes combinaciones de habilidades lingüísticas C.E – P.E. (comprensión escrita y producción escrita) o C.E. – P.O. (comprensión escrita y producción oral).

V. Conclusión y discusión

Los materiales didácticos han sido un elemento fundamental en cualquier contexto de enseñanza y aprendizaje de lenguas, por este motivo, el mejoramiento, optimización y adecuación de estos materiales con la metodología de enseñanza más apropiada para el propósito de aprendizaje es un factor determinante en el éxito de estos procesos educativos. La evolución de las

técnicas de enseñanza a través del tiempo ha hecho necesaria la revisión y evaluación de diferentes tipos de materiales didácticos empleados en este medio y los manuales o libros de texto no han sido la excepción del caso. Por este motivo, el análisis de material de tipo impreso ha sido un área en desarrollo que, desde la década de 1970, procura afinar la manera en que se revisan y se examinan estos manuales y demás materiales con el propósito de mantenerlos actualizados a las necesidades de los aprendices de lenguas.

Por este motivo, se ha iniciado una investigación que busca analizar el efecto de los enunciados de las actividades de expresión oral propuestas en manuales de EFE en el desarrollo de una oralidad que cumpla con el necesario carácter de funcionalidad. Es a partir de esto que se realizó este avance de investigación, cuyo propósito ha sido presentar la faceta cuantitativa y descriptiva previa al trabajo de análisis cualitativo de cada uno de los manuales mencionados a lo largo de este texto.

De manera general, se ha podido constatar que, en ambos manuales, la distribución de enunciados de actividades, bien sea por habilidad lingüística o por combinación de habilidades, es una proyección de la evidente importancia que sigue teniendo el desarrollo de las destrezas escritas, tanto de comprensión como de producción, en comparación con el bajo número de actividades que procuran el desarrollo de las destrezas orales, particularmente la producción oral. Esto da cuenta de la tendencia que existe en ambos casos hacia la tradicional metodología didáctica basada en la lectura

y la escritura, por encima del desarrollo de la producción oral. Sin embargo, para reforzar una argumentación sobre la realidad ejecutiva de los manuales, en relación a la presente o ausente intención de promover la producción oral funcional por medio del uso del lenguaje en los enunciados de sus actividades, será necesario complementar estos hallazgos con un análisis cualitativo de los enunciados precisos. Esto representa el siguiente paso a dar en este proceso de investigación.

Referencias

- Centro Virtual Cervantes (2023). *Diccionario de términos clave de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzafinesespec.htm
- Aguirre Beltrán, B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. SGEL.
- Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE. *Carabela*, 47, 5-36.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (1995). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Fernández, M. C. (2004). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*.
- Guerrero, A. (2009). Los Materiales Didácticos En El Aula. *Temas para la educación*, 5.
- Halliday, M.A.K.; Matthiessen, Christian M.I.M. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. Routledge.
- Llobera, M. (2000). *Aspectos semióticos del discurso en la enseñanza de EpFE: ideaciones y dimensión educativa*: [Conferencia de apertura] I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos, Amsterdam.
- Tomlinson, B. (Ed.). (2013). *Developing Materials for Language Teaching*. (2da ed.). Bloomsbury.

Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en septiembre de 2023, revisado y aprobado para su publicación en diciembre de 2023.

Nucete R., Camelia.

** Camelia Nucete es Licenciada en Educación mención inglés – Universidad de Los Andes. Núcleo Táchira. Actualmente es estudiante de la Maestría en Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras – Universidad de Los Andes. Mérida – Venezuela. Su correo electrónico es cnuccete@gmail.com y su código ORCID es <https://orcid.org/0009-0007-5187-5148>*

Resumen

La reflexión se caracteriza por ser un proceso mental de introspección que busca la constante evaluación de las creencias individuales. Las prácticas reflexivas docentes guiadas pretenden generar cuestionamientos de la práctica propia desde la interacción entre pares y aspirar a la mejora profesional continua. Su naturaleza va más allá de la realidad técnica, requiriendo la movilización de habilidades intuitivas y de discernimiento en contextos en común. Frente a la necesidad del diseño de espacios para la reflexión, esta revisión bibliográfica tiene como objetivo contribuir al conocimiento en cuanto a la reflexión como instrumento de mejora docente. Se presenta no solo como una técnica específica para la resolución de problemas, sino también como una herramienta particularmente destinada a la acción. Por ende, el propósito esencial de este ensayo es mostrar de qué manera las prácticas docentes dirigidas pueden presentarse como una opción para dar continuidad al proceso de formación profesional y personal de los docentes de lenguas en contextos educativos.

Palabras claves Prácticas reflexivas, reflexión guiada, formación profesional

Prácticas Reflexivas docentes: Una breve revisión del estado del arte.

Abstract

Reflection has been defined as a mental process of deep introspection that seeks the constant assessment of individual beliefs. Guided reflective practices aim to generate questioning of one's own practices through peer interaction and to aspire to continuous professional improvement. Its nature goes beyond the technical reality, requiring the mobilization of intuitive and discernment skills in common pedagogical contexts. Faced with the need to design spaces for reflection, this literature review aims to contribute to knowledge about reflection as a tool for teacher improvement. It is presented not only as a specific problem-solving technique, but also as a tool particularly intended for action. Therefore, the essential purpose of this essay is to show how guided teaching practices can be presented as an option to give continuity to the process of professional and personal development of language teachers in educational contexts.

Key words Reflective practice, guided reflection, professional update

La profesión docente tiende a desarrollarse en contextos complejos, cambiantes y con profusión de enfoques y paradigmas en los que, si bien la formación constante puede ser suficiente para preservar las competencias docentes esenciales en un entorno escolar estable, es la reflexión en torno a lo que se hace lo que permite el aprendizaje constante del docente, puesto que ninguna habilidad, después de ser adquirida, podría ser mejorada sin práctica, revisión y análisis continuo (Perrenoud, 2004). Las dinámicas sociales mutan, evolucionan continuamente, asimismo los modelos educativos precisan adoptar enfoques diversos para enfrentar la heterogeneidad, y promover habilidades de pensamiento y resolución de problemas.

En este panorama, se puede argumentar que urge capacitación docente continua para actualizar competencias previamente adquiridas y así adaptarse a condiciones de trabajo bajo distintas modalidades, que demandan nuevos requerimientos. Puesto así, todo parece indicar que, desde nuestro rol docente, somos partícipes activos de una era de transformación sostenida, una era que precisa más de habilidades de adaptación y de autoconocimiento, de actitud de espiritualidad, de mente abierta y responsabilidad. Estas habilidades representan un impacto en la formación y desarrollo en el docente de lenguas, en un contexto en el que prevalecen los métodos y el currículo por encima de las emociones y filosofía de enseñanza de quien los imparte (Farrell, Baurain y Lewis, 2020).

La reflexión implica un proceso mental de profunda introspección, que tiene

el propósito de evaluar constantemente lo que creemos que sabemos, cuestionarnos con la mirada siempre puesta en la ambiciosa posibilidad de mejorar las formas. Se trata de reaprender y tomar decisiones considerando múltiples variables, en espacios seguros, donde nuestra voz sea escuchada y que, vista desde distintos ángulos y con otras limitantes, nos inviten a ser conscientes, comprender nuestras responsabilidades y entonces ahí hacer ajustes. Autores como Dewey (1933) y Schön (1983), plantean la reflexión como un proceso activo, constante y cuidadoso que implica la consideración de cualquier creencia o conocimiento en cuanto a sus principios fundamentales y sus implicaciones posteriores. Dicha definición de reflexión la describe como un proceso (que dista de ser pasivo o superficial) que, siendo persistente y cuidadoso en el cuestionamiento de una creencia o conocimiento previo, demanda comprensión, evaluación rigurosa, estimación crítica y el análisis de experiencias, desde donde deriva una síntesis constructiva. Además, se plantea como una técnica específica para la resolución de problemas que se basa en la observación, recopilación y asociación activa y reflexiva de ideas.

En este sentido, la reflexión crítica se revela como un proceso cognitivo complejo y multifacético que implica la capacidad de cuestionar, evaluar y sintetizar ideas. Dewey (1933) considera que la reflexión crítica es una técnica específica para la resolución de problemas que se basa en la recopilación y asociación activa y reflexiva de ideas.

Ahora bien, las perspectivas que relacionan la reflexión con el pensamiento crítico, dada la naturaleza y profundidad de

los procesos cognitivos implicados en cada uno de ellos (Hatton y Smith, 1995), apuntan a que el proceso de introspección profunda y consciente sobre nuestras propias ideas, acciones y experiencias, que demandan los procesos metacognitivos en la práctica docente, permiten identificar patrones, similitudes y diferencias en nuestra propia forma de pensar y actuar (Boud, Keogh y Walker, 1985). Siguiendo esta premisa, el pensamiento crítico supone el análisis y evaluación de información y argumentos, lo que implica la capacidad de reflexionar y considerar diferentes perspectivas antes de llegar a una conclusión (Peralta y Gutierrez, 2021). Dewey (1933) propone un enfoque pedagógico centrado en el pensamiento crítico, en el que se enfatiza la importancia de enseñar a los estudiantes a reflexionar y razonar de manera rigurosa y creativa. De esta manera, argumenta que el aprendizaje no se trata simplemente de la adquisición de información o conocimientos, sino del desarrollo de habilidades críticas que permitan a los estudiantes aplicar lo que han aprendido de manera efectiva en situaciones nuevas y desafiantes. Estos procesos requieren un grado de autoconciencia y habilidades metacognitivas, que son fundamentales para el desarrollo de la capacidad de reflexionar críticamente sobre la propia cognición y la de los demás.

En este sentido, la definición de Paul y Elder (2005) sobre el pensamiento crítico igualmente refiere este proceso como la evaluación sistemática y disciplinada de información, que evidencia argumentos para llegar a una solución o respuesta sólidamente fundamentada y además proporciona una descripción detallada de los elementos clave

del pensamiento crítico y las habilidades necesarias para desarrollarlo. En la misma línea y desde una perspectiva más detallada, Facione (2011) define el pensamiento crítico como un procedimiento intelectualmente disciplinado que considera de forma activa y continua la conceptualización, aplicación, análisis, síntesis y/o evaluación de datos generados desde la observación, experiencia, razonamiento o comunicación. Este proceso se lleva a cabo con la finalidad de orientar de manera fundamentada las creencias y acciones. En esencia, la reflexión y el pensamiento crítico son habilidades cognitivas complementarias que se potencian mutuamente y que son fundamentales para el desarrollo del pensamiento complejo.

Farrell (2015), por su parte, en el marco publicado para docentes de lenguas, considera las prácticas reflexivas como un proceso cognitivo que involucra un conjunto de actitudes, e implica que los profesores recopilen de manera sistemática información sobre su desempeño, y al mismo tiempo, participen en un diálogo con otros profesionales. Permite a los docentes tomar decisiones fundamentadas sobre su práctica tanto dentro como fuera del aula. Así, el autor subraya la importancia de recoger rigurosamente datos sobre la práctica docente desde la observación detallada y utilizarlos para tomar decisiones fundamentadas, a manera de visualizar experiencias.

Unas décadas antes, Schön (1983) define las prácticas reflexivas docentes como una forma de aprendizaje continuo en la vida profesional. Schön desarrolla su teoría sobre la práctica reflexiva, argumentando

que los profesionales deben ser capaces de reflexionar sobre su propia experiencia para mejorar su práctica profesional; visto esto como un instrumento de formación basado en la experiencia y no de evaluación (Domingo, 2015).

En la opinión de Dewey (1933), aprender de las experiencias propias y de las de nuestros pares a través de procesos de reflexión emerge como una alternativa de estimulación para el desarrollo de nuevas competencias en el área de la enseñanza desde inicios del siglo pasado. Igualmente, Farrell (2022) considera que los procesos de autorreflexión son necesarios y que resulta improbable ser un docente reflexivo sin la interacción con otros docentes o estudiantes; además agrega que se debe procurar el desarrollo de un sentido de comunidad de enseñanza-aprendizaje. De este modo el autor aporta un enfoque concreto sobre cómo puede llevarse a cabo las prácticas reflexivas en el contexto de la enseñanza de lenguas y así mejorar el desempeño docente, en el que apunta la relevancia de la comprensión profunda de la funcionalidad las prácticas reflexivas desde el conocimiento exhaustivo de las mismas.

Con base en lo mencionado, se puede inferir que el diseño de espacios institucionales para las prácticas reflexivas docentes es una opción nada desdeñable en cuanto la mejora continua, tanto profesional como personal de los docentes. Más aún, estos espacios se constituyen en elemento esencial en enfoques metodológicos basados en la enseñanza para la comprensión y desarrollo del pensamiento, que demandan

niveles de comprensión que pueden ser cultivados a través de la reflexión guiada con objetivos claramente establecidos (Stone, 1999). Desde la posición de Farrell (2022), implementación de estos espacios sugiere una constante búsqueda de progreso, autoevaluación crítica y llama al discernimiento sobre el propósito del proceso pedagógico, situándose como un reto que ciertamente vale la pena asumir.

Dada la congruencia entre los aportes de Dewey (1933), Schön (1983), Perrenoud (2004) y Farrell (2015) en cuanto a la relevancia de los procesos reflexivos docentes y su impacto en el espacio pedagógico, se puede deducir que son diversos los enfoques que convergen buscando atenuar la brecha entre lo que se dice sobre el deber ser, y la comprensión rigurosa de lo que realmente involucra, pues siendo un proceso que dista de ser superficial, demanda discernimiento, evaluación acuciosa, estimación crítica, además del análisis de experiencias en busca de una síntesis constructiva con un impacto significativo.

En tal sentido se deduce que es insoslayable adoptar políticas institucionales que apunten a la contemplación del “ser” docente y atender sus individualidades, así como fomentar y organizar oportunidades para el descubrimiento y propio aprendizaje. De esta manera es posible entender conjuntamente la trascendencia de las dinámicas de los grupos de trabajo cooperativo docente en el área de la enseñanza de las lenguas (Turrión y Ovejero, 2013). Además, resulta ineludible la alfabetización digital (Magaña, Flores y

Pelaez, 2017) , lo que apunta a enfrentar los deberes y dilemas éticos profesionales que trae consigo el manejo de herramientas de inteligencia artificial (Talayero y Villa, 2023).

Considerando lo anterior, es pertinente hacer referencia más detallada al método que Dewey (1933) sugiere para llevar a cabo la reflexión, el que consiste en una secuencia de seis (6) pasos. El primero de estos es la identificación del problema; le sigue la definición de los aspectos relevantes al problema; en tercer lugar, se tiene la formulación de hipótesis para resolver el problema; luego encontramos la recolección de datos para evaluar las hipótesis; el quinto paso es la prueba de las hipótesis; finalmente, se tiene la formulación de una solución o conclusión. Este método implica un proceso activo de investigación y análisis en el que el individuo cuestiona y evalúa sus experiencias y conocimientos previos para llegar a nuevas comprensiones y perspectivas, se conoce como el método científico de resolución de problemas y ha sido considerada como una herramienta eficaz para la reflexión y la toma de decisiones en diferentes áreas de estudio, incluyendo la actualización docente.

A juicio del autor esta herramienta va más allá de contextos específicos o situaciones aisladas, implicando además niveles amplios de comprensión, no solo de los sistemas de conocimiento, sino también las relaciones complejas entre estos sistemas. Por lo tanto, el pensamiento reflexivo, en su profunda complejidad, también tiene implicaciones importantes para el aprendizaje y el desarrollo personal. Es a través de su propuesta que el autor enfatiza la importancia de la acción y la experimentación como parte integral del

proceso de reflexión, y sostiene que implica tanto la observación cuidadosa como la experimentación activa.

En sintonía con lo sugerido por Dewey (1933), el modelo de Schön (1983; 1987) aporta una visión complementaria, al definir la reflexión como un proceso cognitivo que va más allá de la realidad técnica y que implica la movilización de habilidades de intuición y discernimiento. Según Schön, la reflexión está intrínsecamente relacionada con la acción, lo que se percibe en los conceptos de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción. El autor enfatiza particularmente la importancia de la reflexión crítica, y la equipara con el pensamiento crítico. El proceso implica la movilización de habilidades cognitivas complejas que van más allá del nivel superficial de la comprensión o la memoria; habilidades que requieren una activación deliberada y al mismo tiempo consciente de la atención y el cuestionamiento. Además, el autor destaca la importancia de los principios fundamentales y las implicaciones posteriores de la reflexión.

Fortaleciendo la propuesta de Schön (1983; 1987), Farrell (2022) plantea reconocer aspectos tanto internos como externos del docente. Este autor argumenta que permitarnos mostrarnos vulnerables entre pares se revela como un deber en la búsqueda de empatía y conexión, dentro de una cultura que exige hacer visible el pensamiento, pero a través de nuestras propias voces y narrativa, que integren tanto la dimensión individual como la social, la cultural y la histórica, así como sus múltiples manifestaciones en diferentes ámbitos y disciplinas. Analizar críticamente singularidades cotidianas emerge como una oportunidad para el descubrimiento continuo,

para crear comunidad sin prejuicios y desde la afinidad, en un ambiente de comprensión mutua, que incentive la evolución positiva en la calidad de vida de los docentes y que, a través del cuestionamiento analítico de su trabajo, genere un impacto en el complejo proceso de diseño de espacios de aprendizaje (Munby, Russell & Martin 2001; Perreneud, 2010). La práctica de la reflexión y el análisis valorativo representan un andar y un valioso legado que la educación podría dejar (Grayling, 2003).

Al considerar lo anterior, las últimas décadas han presenciado un enfoque significativo en las prácticas reflexivas como un tema central dentro de la formación docente en el campo de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras (EALE). La reflexión crítica se considera una herramienta valiosa para el desarrollo profesional y personal de los docentes, lo que deriva en una creciente atención a la investigación y a la implementación de prácticas reflexivas en diferentes contextos educativos (Farrell, 2022). Las definiciones de reflexión y prácticas reflexivas docentes, se centran en la complejidad misma del proceso reflexivo y en cómo este puede ser fomentado y desarrollado dependiendo del contexto.

En su marco publicado para docentes de idiomas, Farrell (2015) incluye un aspecto emocional en la reflexión, que a su vez está relacionado con la enseñanza reflexiva. Farrell cita a Fook (2010), quien explica que las emociones no solo pueden generar problemas de aprendizaje para los profesores, sino que también pueden actuar como motivación para renovar significados y asumir los procesos de reflexión como

práctica constante, lo que constituye, a mi manera de ver, la fortaleza de los espacios metacognitivos. En los últimos años, profesionales dedicados a facilitar el proceso de aprendizaje a individuos, entre los cuales se incluyen docentes, instructores, formadores y terapeutas, han identificado el potencial intrínseco de la autorreflexión, como una herramienta para descubrir la capacidad de percibirse a sí mismos desde la perspectiva de los demás y de meditar de manera profunda sobre las percepciones que sus acciones y comportamientos suscitan en terceros (Candy, Harri-Augstein y Thomas, 1985).

Volviendo a Dewey (1933) y a sus ideas en cuanto a los procesos reflexivos docentes, este autor indica que la resolución de problemas es un aspecto clave del pensamiento y el aprendizaje. Subraya que esta no se limita a un proceso secuencial lineal, sino que cada una de sus etapas pueden ocurrir simultáneamente. Asimismo, enfatiza la relevancia de la reflexión y el pensamiento crítico a lo largo de todo el proceso de resolución de problemas. De esta manera, Dewey (1933) define este proceso como la ausencia de juicio, en el sentido de no tener certeza absoluta de estar en lo correcto en todo momento, y reconocer que siempre existen otras posibilidades y posiciones distintas a las propias. Esta postura implica la necesidad de actuar en consecuencia a dicha incertidumbre y asumir la responsabilidad de estar abiertos al aprendizaje continuo.

Para Dewey (1933), el compromiso activo con el mundo significa estar en constante interacción con el entorno y no

limitarse a una simple observación pasiva. Según el autor, la resolución de problemas requiere de una actitud activa en la que se involucren todos los sentidos y se generen nuevas perspectivas a través de la exploración y experimentación. Además, considera que es importante integrar factores cognitivos, sociales y emocionales en el proceso de resolución de problemas. Por un lado, los factores cognitivos hacen referencia a las habilidades y conocimientos que se necesitan para resolver un problema, tales como la capacidad de análisis, la creatividad y el razonamiento lógico; por otro lado, los factores sociales incluyen la colaboración, la comunicación y la interacción con otros individuos o grupos.

Por su parte, los factores emocionales como la motivación, la confianza en sí mismo y la resiliencia, también desempeñan un papel fundamental en el proceso de resolución de problemas y constituyen los factores que permiten desarrollar un enfoque más integral, que considere tanto los aspectos cognitivos como los emocionales y sociales involucrados en el proceso. En consecuencia, la resolución de problemas se convierte en una tarea significativa, capaz de potenciar la creatividad y el pensamiento crítico, así como de fomentar el aprendizaje y el crecimiento personal, social y espiritual (Farrell, Baurain y Lewis, 2020).

En este sentido, es preciso considerar que el enfoque del modelo del profesional reflexivo de Schön (2010) se ubica en distintos contextos profesionales, en los que la esencia de la reflexión en su pensamiento práctico puede darse durante la acción o sobre la acción. La primera implica la capacidad de

reflexionar mientras se está llevando a cabo una tarea o actividad, lo que permite ajustar o modificar la acción en tiempo real en base a la reflexión (Schön, 1983). Esta habilidad metacognitiva permite a los individuos ajustar o modificar su acción en tiempo real en función de la reflexión continua sobre su desempeño y estrategias utilizadas.

Por otra parte, los principios de este modelo para la reflexión sobre la acción incluyen la capacidad de identificar patrones y problemas recurrentes en la acción, y la habilidad para generar alternativas creativas para resolver problemas. Se enfatiza la importancia de la apertura a nuevas perspectivas y de la disposición a modificar la acción con base en la reflexión, e incluye la capacidad de analizar y examinar los supuestos y los marcos conceptuales que subyacen a la acción, al igual que la habilidad para generar conocimiento y aprendizaje a partir de la reflexión. El autor destaca también la importancia de la reflexión crítica y la retroalimentación constructiva para mejorar la práctica profesional. Dentro de este marco se comprende que en el modelo de reflexión de Schön (2010) resalta la importancia de la práctica reflexiva en el desarrollo profesional, tanto en el momento de la acción como después de ella, con el objetivo de generar aprendizaje y mejorar la práctica.

En coherencia con los modelos de Dewey (1933) y Schön (1983; 1987), previamente detallados, la perspectiva pedagógica enfocada en la reflexión crítica sobre la práctica educativa de Stephen Kemmis (1988) propone que esta práctica sea analizada desde una perspectiva crítica

y reflexiva, involucrando no solo a los docentes sino también a los alumnos en la evaluación constante de su propio proceso de aprendizaje. La teoría de Kemmis (1988) está basada en el concepto de análisis, descripción, explicación y mejora, y revela la importancia de la investigación-acción en la formación del profesorado planteando una metodología para la implementación en el aula. El enfoque secuencial de Kemmis se compone de cuatro etapas: planificación, acción, observación y reflexión crítica. Según Kemmis (1988), considerar el contexto es esencial al reflexionar sobre la práctica pedagógica. Esta perspectiva pone en relieve la necesidad de una comprensión detallada del contexto en el que se lleva a cabo la práctica educativa, lo que otorga espacio a una planificación más efectiva y una reflexión crítica más profunda. Este modelo se refiere a un proceso reflexivo continuo con el fin de identificar fortalezas y debilidades, mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y garantizar una educación de calidad para los estudiantes.

En tal sentido, se puede argumentar que es factible concebir las prácticas reflexivas docentes en la EALE como un andar que va de un “pensar” a un “actuar” a través de un proceso de comprensión y descubrimiento, un espacio que busca inconscientemente la tan anhelada conexión auténtica entre individuos que comparten las mismas dificultades, contextos en común, y visiones antagónicas, en la mayoría de los casos. Incentivar el análisis profundo entre pares se presenta como una opción que pretende atenuar la brecha entre lo que se dice sobre el deber ser y la comprensión profunda de lo que realmente involucran

los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas (Farrell, 2014).

Dado que las prácticas reflexivas facilitan el desarrollo de nuevos conocimientos, destrezas y disposiciones en los candidatos a profesores, al fomentar la contemplación crítica de las acciones en un entorno inmediato, promover espacios institucionales para estas impactaría en la mejora continua de la labor docente. Considerando que estas se producen cuando un docente o grupo de docentes reflexionan antes, durante y después de la práctica pedagógica y se miden por la aplicación adecuada de disposiciones, conocimientos y habilidades relacionadas con el tratamiento de las diversas necesidades sociales y académicas de sus estudiantes (Slade, Burnham, Catalana y Waters, 2019).

De esta manera, resultaría pertinente que las instituciones educativas implementen estrategias de formación coherentes con sus necesidades propias, planificando y adoptando enfoques pedagógicos adecuados en cuanto a la actualización docente, en los que identifiquen la reflexión como una necesidad. No obstante, no podemos obviar que son diversos los elementos que influyen en la efectividad en cuanto al diseño de espacios institucionales que procuren la reflexión docente (Anijovich, Rebeca y Capelletti, 2018).

En lo esencial, los modelos propuestos por Dewey (1933) y Schön (1983; 1987) resaltan la centralidad del aprendizaje activo y experiencial, concediendo al estudiante el papel protagónico en su proceso de desarrollo de

habilidades. Sin embargo, es en el docente en quien recae la responsabilidad de diseñar ambientes de aprendizaje enriquecedores y desafiantes, donde el estudiante pueda inmiscuirse y reflexionar sobre su propio desarrollo cognitivo. Este enfoque demanda una actitud de constante renovación y perfeccionamiento por parte del educador, quien se ve compelido a someter a escrutinio sus creencias y métodos pedagógicos, y a explorar nuevas modalidades de instrucción. Se quiere con esto significar que es crucial que el docente sea consciente de su capacidad para evaluar de manera crítica su desempeño y adaptarse con flexibilidad a las individualidades de sus alumnos, en cohesión con el precepto planteado por Schön (1983; 1987) y el modelo de la Gramática Sistemática Funcional de Halliday (1978).

En este sentido, y en coherencia con lo mencionado, comprender la relevancia del lenguaje como una herramienta semiótica y gramaticalmente compleja utilizada por los seres humanos para la comunicación, abordada por M.A.K. Halliday en su modelo de la Gramática Sistemática Funcional (GSF), resulta vital para los docentes de lenguas. La GSF proporciona un marco teórico detallado para analizar el uso de la L2 en el espacio pedagógico al relacionar los estudiantes y sus pares en contextos específicos, en los que necesitan expresar ideas y explicar conceptos, en términos que demandan de su comprensión e interpretación de esa L2. Esta perspectiva teórica, por otra parte, puede funcionar como guía para los docentes hacia la reflexión sobre su práctica pedagógica cotidiana a través de un análisis lingüístico.

La perspectiva teórica de Halliday (1978; Halliday y Matthiessen, 2014) subraya la relevancia del lenguaje como una herramienta multifacética a través de la que podemos analizar lo que se configura en la comunicación, con lo que trasciende una aproximación estructuralista al lenguaje. Los educadores estamos llamados a reflexionar sobre cómo emplear el lenguaje en el aula, entendiendo su influencia en la construcción de la identidad y la cultura de los estudiantes. Se entiende entonces que, el lenguaje no es una herramienta para comunicar información de manera objetiva, sino que de hecho está intrínsecamente relacionado con la identidad, la cultura y la sociedad de los hablantes. De este modo, y señalado por Halliday (1978), el lenguaje además de reflejar la realidad, también contribuye a crearla y moldearla, a regular nuestra interacción y darle sentido a nuestra existencia. Esto es particularmente relevante para los docentes de lenguas pues sus aprendices se enfrentan a una nueva lengua no como estructuras vacías, sino como un potencial de significado en una cultura distinta a la propia.

Bajo esta perspectiva, la integración armónica de la teoría y la praxis educativa adquiere relevancia al considerar los aspectos emocionales, tal como Farrell (2015) señala en su enfoque holístico. Este aporte introduce elementos más humanos en el ámbito pedagógico, los cuales no han sido debidamente valorados por generaciones anteriores ni asumidos como parte de la práctica docente (Mann y Walsh, 2013). El enfoque de Farrell (2015) guarda una estrecha consonancia con el modelo de aprendizaje experiencial delineado por

Kolb (1984), el cual, en esencia, enfatiza la relevancia de la reflexión crítica en la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De lo dicho, se puede destacar que existe la necesidad de una formación docente continua, que trascienda el cúmulo de habilidades técnicas y se adentre en la esfera introspectiva. La adquisición de aptitudes docentes, una vez consumada, no debe asumirse como un punto de llegada, sino como el umbral de un camino en el que la reflexión continua y objetivos claros, el cuestionamiento y la adaptación se conciben como pilares del sistema (Farrell, 2015).

Bajo esta óptica, se puede sugerir que la educación contemporánea no solo se refiere a la transmisión de conocimientos, sino a la formación de mentes analíticas y reflexivas, un reto que exige docentes dispuestos a desafiar sus propias creencias y rediseñar sus propios espacios (Perrenoud, 2004). Es precisamente la mutabilidad y la diversidad, las que procuran la transformación de paradigmas y enfoques pedagógicos, la formación del educador debe ser un proceso fluido y constante que demande flexibilidad para abordar su complejidad y suscitar pensamiento crítico.

Como vemos, las prácticas reflexivas docentes pueden ser establecidas como instrumento valioso en la búsqueda de crecimiento profesional docente, una opción idónea en entornos educativos que comprenden la necesidad constante de transformación. Si bien es cierto que a partir de los modelos revisados anteriormente en

este texto se puede deducir que la noción de prácticas reflexiva no se limita a un proceso pasivo, sino que demanda todo un entramado de procesos de autoevaluación y síntesis constructiva de ideas, igualmente lo es el hecho de que se deben dar desde la interacción entre pares, y se traducen en una especie de maridaje intelectual y espiritual que aspira darle sentido a la labor del docente por sí mismo y que puede optimizar considerablemente su capacidad para adaptarse a las exigencias dinámicas y aceleradas en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Referencias

- Anijovich, R., & Capelletti, G. (2018) La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en blanco*. Serie indagaciones, 28(1), 75-92. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852018000100005&lng=es&tlng=es.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (Eds.). (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315059051>
- Candy, P., Harri-Augstein, S., & Thomas, L. (1985). *Reflection and the Self-organized Learner: a Model of Learning Conversations*. In D. Boud, R. Keogh, & D. Walker (Eds.), *Reflection: Turning Experience into Learning* (pp. 100). Routledge Falmer.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educational process*. Madison: University of Wisconsin Press. <https://opus4>.

- kobv.de/opus4-Fromm/frontdoor/index/index/docId/7969
- Domingo, A. (25 y 26 de septiembre de 2017). Reconceptualizar la Práctica Reflexiva. [Conferencia Sesión inaugural] Simposio Internacional Práctica Reflexiva, Universidad de San Andrés, Argentina.
- Facione, P. A. (2011). *Critical thinking: What it is and why it counts*. California Academic Press.
- Farrell, T. S. C. (2015). *Promoting teacher reflection in second language education: A framework for TESOL professionals*. Routledge.
- Farrell, T. S. C., Baurain, B., & Lewis, M. (2020). 'We Teach Who We Are': Contemplation, Reflective Practice and Spirituality in TESOL. *RELC Journal*, 51(3), 337-346. <https://doi.org/10.1177/0033688220915647>
- Farrell, T. S. C. (2022). *Cambridge Element – Reflective Practice in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Grayling, A. (2003). *Meditations for the humanist: Ethics for a secular age*. Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4th ed.). Routledge.
- Hatton, N., & Smith, D. (3-6 July, 1994). Facilitating Reflection: Issues and Research. [conference paper] Conference of the Australian Teacher Education Association, Brisbane, Queensland, Australia.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (Eds.). (1988). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Victoria: Deakin University.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (Eds.). (1988). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Deakin University.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development
- Magaña, C., Flores, E., Pelaez, R. (2017). Alfabetización digital en la formación del docente en enseñanza del inglés en Becerra, M. y Hernández, F. Alfabetización Digital para la enseñanza de lenguas. Universidad de Quintana Roo.
- Mann, S., & Walsh, S. (2013). RP or 'RIP': *A critical perspective on reflective practice*. *Applied Linguistics Review*, 4(2), 291-315. <https://doi.org/10.1515/applirev-2013-0013>
- Munby, H., Russell, T., & Martín, A. (2001). Teacher's Knowledge and How It Develops. En Richardson, V. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. American Educational Research Association.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *The art of reasoning: An introduction to logic and critical thinking* (3rd ed.). Prentice Hall.
- Peralta-Castro, F., & Gutiérrez, B. (2021). *Habilidades del siglo XXI en el salón de clases de lenguas: retos y oportunidades*. <http://ww.uco.mx/content/>

publicacionesenlinea/adjuntos/
Habilidades-del-siglo-XXI-en-
el-sal%C3%B2n-de-clases-de-
lenguas_505.pdf

- Perrenoud, P. (2004). *Diez Nuevas competencias para enseñar; invitación al viaje* (1a. ed.). Grao.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Slade, M. L.; Burnham, T. J.; Catalana, S.; y Waters, T. (2019) The Impact of Reflective Practice on Teacher Candidates' Learning, *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 13 (2). <https://doi.org/10.20429/ijstl.2019.130215>
- Stone Wiske, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión: Vinculación entre la investigación y la práctica*. Editorial Paidós.
- Talayero San Miguel, N., & Villa Mateos, P. (2023). *Sala de Comunicación de Telefónica*. <https://www.telefonica.com/es/sala-comunicacion/blog/inteligencia-artificial-innovacion-etica-y-regulacion/>
- Turrión P., & Ovejero Bernal, A. (2013). ¿Es eficaz el aprendizaje cooperativo para la mejora del rendimiento académico en la enseñanza del inglés? Estudio experimental en alumnos de primaria. *Tabanque Revista Pedagógica*.

Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en septiembre de 2023, revisado y aprobado para su publicación en diciembre de 2023.

Andrade Molinares, Malena.

** Malena Andrade es Doctora en Ciencias Humanas. Es profesora de la Facultad de Arte de la Universidad de Los Andes. Su correo electrónico es malena.victor@gmail.com y su código ORCID es <https://orcid.org/0000-0003-2837-7056>.*

Resumen

El presente texto se inscribe dentro de la categoría de artículo teórico, ya que busca como objetivo principal establecer un marco epistémico sobre la posibilidad de corresponder discursos en apariencias tan disímiles como son literatura y pintura. Soportamos nuestras disertaciones en los postulados de Antonio Mendoza Fillola, Claudio Guillén, George Steiner y Armando Gnisci; por medio de las posturas de estos críticos, destacados en la literatura comparada, podemos establecer un acercamiento entre las posibles confluencias de la escritura ficcional y la plástica, propuesta que realza de manera alternativa una forma de investigación. Iniciamos con unas palabras introductorias, luego exponemos las correspondencias interartísticas como un camino de análisis. De igual forma, se busca construir una definición sobre literatura comparada y finalizamos con unas palabras de cierre que no pretenden concluir con ningún presupuesto apodíctico, más bien el propósito es abrir el debate, la discusión y la posibilidad de refutación.

Palabras claves Literatura, pintura, literatura comparada, análisis crítico

Literatura y pintura. Una posibilidad de análisis crítico.

Abstract

This text falls within the category of theoretical article, since it seeks as its main objective to establish an epistemic framework on the possibility of corresponding discourses in appearances as dissimilar as literature and painting. We support our dissertations on the postulates of Antonio Mendoza Fillola, Claudio Guillén, George Steiner and Armando Gnisci, through the positions of these critics, prominent in comparative literature, we can establish a rapprochement between the possible confluences of fictional and plastic writing, a proposal that alternatively enhances a form of research. We start with some introductory words, then we expose the inter-artistic correspondences as a path of analysis. In the same way, we try to build a definition on comparative literature and we end with some closing words that do not intend to conclude with any apodictic assumption, rather the purpose is to open the debate, the discussion and eventually the refutation.

Key words Literature, painting, comparative literature, critical analysis

I. Palabras iniciales

“La reflexión sobre la belleza y toda la historia de la estética demuestran que se puede reducir la literatura y las artes a principios comunes: pero la literatura ocupa un lugar especial en la formación del pensamiento estético”

Jean Michel Gliksohn

Todo entendimiento del mundo parece elaborarse a partir del recuerdo, la memoria y la observación. Este principio nos permite aseverar que cuando leemos una obra literaria o apreciamos una pintura, escuchamos música, leemos un poema o asistimos a una obra teatral, indefectiblemente nos viene al a memoria una situación vivida, leída o experimentada por cuanto leemos comparativamente. Como sostiene Steiner (2012), “todo acto de recepción, dotado de significado en el lenguaje, en el arte o en la música es comparativo (...) intuitivamente buscamos la analogía” (p. 135).

Partiendo de este postulado, podemos señalar que el presente texto tiene como propósito plantear una discusión teórica en torno a lo que suponen las correspondencias entre discursos literarios y pictóricos. Estudios que se ubican en el campo de la literatura comparada, permitiendo así establecer conexiones, similitudes y contigüidades sobre algún aspecto que se pueda observar en obras literarias (poesía, novela, teatro, etc.) y que a su vez éstas tengan similitud con alguna obra de arte, o que una imagen visual sirva de hipertexto para derivar una obra literaria o viceversa. Como ejemplo podríamos citar a Carlos Fuentes con su novela *Los años*

con *Laura Díaz* o, *Elogio de la Madrastra* de Mario Vargas Llosa, dos obras literarias que sustentan su desarrollo haciendo uso de la écfrasis como recurso narrativo.

Rescatamos que para establecer paralelismos entre códigos estéticos tan diferentes como son literatura y pintura es necesario que existan criterios definidos y categorías de análisis precisas como método que obliga a cierta organización, pues, como señala Mendoza (2000) la literatura comparada entre sus opciones metodológicas contempla la posibilidad de relacionar “creaciones artísticas, en particular la pintura” (p. 66), dado que de esta manera se enaltece la posibilidad del carácter interdisciplinario.

El hecho de la correspondencia entre las artes es claramente observable entre los relatos mitológicos, algunos transformados en discurso estéticos, convirtiéndose a su vez en representaciones emblemáticas de las artes visuales. Al respecto, Praz (2007) sostiene que “lo que el pintor ha transmitido con una imagen visual, el poeta lo expresa con su lenguaje que alude vagamente a las sugerencias de la escena natural” (p. 66).

Más adelante este mismo crítico asegura que “tanto en el pintor como en el escritor encontramos aquella contracción general del sentido histórico y la intoxicación con la contemporaneidad de todos los estilos históricos que puede compararse con la experiencia de ahogarse y repasar vertiginosamente en un instante la totalidad de la vida” (p. 190). Es decir, que el momento que viven los artistas es determinante y marca como una impronta la producción de

éste, sin escapatoria, es una filigrana que por antonomasia acompaña al arte y por ende a los artistas.

Entonces, el tópico de las correspondencias tiene como propósito buscar conexiones entre varias disciplinas del saber humano. El reto es conciliar igualdad y diferencia, fusionando palabra e imagen (en el caso de la literatura y la pintura) como continuos de una misma discusión.

Los estudios comparados de las artes centran su atención en las mutuas correspondencias, que pueden surgir entre las diferentes manifestaciones estéticas, caso particular: literatura y pintura. Sin embargo, este radio de acción puede extenderse a otros códigos artísticos, originando así una valoración que se da como camino intrínseco de un proceso de conexión que se expande no solo por su esencia, sino también por su capacidad comunicativa y por los diversos temas que se abordan en una constante polifonía, usando el concepto de Bajtin.

La investigación de correspondencias entre literatura y pintura se ubica en el grupo de actividades de las humanidades, que surgen como alternativa al enfoque positivista que durante años imperó en los dominios científicos. Enfoque que ha tenido gran influjo sobre las nuevas formas de hacer ciencia y su trascendental importancia, por cuanto el método científico con sus reglas y sus normas creó un tipo de ciencia que dio pie a otra forma de investigar. Mardones (2011) sostiene que “si los positivistas entendieran que en las ciencias históricas y

sociales el verdadero interés es comprender los fines y motivos por los que acontece un hecho, lo cual es distinto de una explicación causal, estaríamos en el campo de la complementariedad de los métodos” (p.33).

Idea que resulta significativa, ya que un problema que se plantee desde los espacios de la literatura comparada no debe ser medido como un experimento de laboratorio que puede repetirse y siempre los resultados serán los mismos; menos aún si el asunto se trata de analizar obras literarias y pictóricas, donde la subjetividad estará presente como camino ineluctable. En este caso, la subjetividad viene determinada por el gusto y las preferencias por un narrador, poeta o artista visual, y puede ser definida a grandes rasgos como “la expresión individualizada de las posibilidades culturales” (Martínez-Herrera, 2007, p. 80).

Los planteamientos de Barthes (1994) en su libro *El susurro del lenguaje* son importantes para garantizar el camino científico de la literatura. Vale decir que interesa específicamente el capítulo titulado “De la ciencia a la literatura”, en el cual afirma que “la literatura como la ciencia, es metódica: tiene sus propios programas de investigación, que varían de acuerdo con las escuelas y las épocas (como varía por su parte los de la ciencia) tiene sus reglas de investigación” (p.14). Por lo cual, las investigaciones en el campo de las humanidades se sitúan en los planos cualitativos, pues no existe un método único para alcanzar a comprender lo que en sí misma comportan las artes, lo que indica que la posición del lector u observador será determinante a la hora de establecer análisis,

deducciones, inferencias, pero, sobre todo al momento de abordar la investigación comparativa que entraña tanto filosofía como análisis crítico. Pantini (1999) en el libro *Introducción a la literatura comparada* a cargo de Armando Gnisci señala que:

Hoy es la literatura comparada la que analiza los modos efectivos de encuentro entre las distintas expresiones artísticas, y la que intenta explicar el porqué de ciertas elecciones y de felices (e infelices) encuentros concretados en obras de arte. Como es notorio, las más antiguas definiciones de literatura comparada giran alrededor entre las literaturas de distintas lenguas, y la describen como una disciplina que se interesa más o menos exclusivamente por las cuestiones ligadas a las relaciones entre las historias literarias nacionales (p.216).

En el campo investigativo literario, el objeto de estudio se interrelaciona con la conciencia del interesado. Sin embargo, los fenómenos literarios y pictóricos, incluso situándose al margen de la conciencia real, se alimentan de una epistemología conocida que no es ajena a la sociedad o a la cultura. Sería utópico pensar que se pueden estudiar como si se trataran de eventos naturales que ocurren en forma espontánea, sin que exista la mediación del interesado, que es en definitiva quien le otorga vida a los estudios de esta naturaleza, confiriéndoles un sitio importante dentro del campo científico-social como forma de abrir el compás a otro tipo de investigación, también rigurosa y documentada, donde la lectura, la

observación y el análisis se tornan en diálogo incesante entre el sujeto investigador y el objeto a estudiar.

De igual forma vale señalar que si la ciencia tradicionalmente utiliza un lenguaje particular, la literatura también lo hace, y que la teoría crítica, analítica y hermenéutica igualmente poseen un discurso particular que las categoriza como otra forma de hacer ciencia. En este sentido, para Barthes “la ciencia y la literatura” poseen en común un rasgo: “el discurso”, que es, a la vez, el que las separa y une con más nitidez que ninguna otra diferencia. Ambas son discursos, pero el lenguaje que constituye a la una y a la otra no está asumido por la ciencia y la literatura de la misma manera. Esto mismo ocurre cuando intentamos resolver el misterio que entraña poder cruzar ficción literaria e imagen visual, pensar que el espacio y el tiempo en una y otra, aun siendo los elementos que las diferencia claramente, también les permite la grandiosa potestad de mirarse una frente a la otra sin ser realidades paralelas o lejanas, más bien en la confluencia, la relación y hasta en la bifurcación.

II. La correspondencia artística, una propuesta de análisis

Según Andrade (2014), articular las prolíferas formas de hibridación artística supone un esfuerzo y sobre todo un convencimiento por parte de quien investiga. Acercar textos o discursos que pertenecen a ámbitos diferentes, como lo son la literatura y la pintura, da forma a una simbiosis que dentro de los estudios de la literatura comparada se erigen como maneras de ver en manifestaciones estéticas diferentes

piezas de un puzle que pertenecen a un todo, entendiendo que son discursos desiguales en su forma (p.275). Según Molina (2001) “la correspondencia pretende ver los puntos de convergencia entre las búsquedas estéticas de un escritor y un artista plástico” (p.17).

Partiendo de lo anterior, se puede señalar que las correspondencias entre las artes tienen una larga trayectoria dentro del desarrollo social de la humanidad. Esto indica que el diálogo interartístico presente en algunas obras crea la innata posibilidad de acercarlas, permitiendo ver una fuente desde donde emanan constantemente las correspondencias (Andrade, 2014, p. 275), pues como supone Steiner (2012) en su libro *Pasión intacta*, el acto de leer siempre se hará en forma comparativa.

En tal sentido, el carácter heurístico de las correspondencias, remite a una idea más amplia y multiabarcante del acontecer artístico. Las obras artísticas no solo pertenecen a una estructura individual sino a un conjunto de imaginarios, de cuyos rasgos estilísticos se desprenden los estudios comparativos y las implicaciones de comunicación inherentes a la estética. Estudios que le dan una resignificación más valiosa, sugerente y abundante al análisis crítico literario, a través de relaciones filiales, las cuales a su vez descubren un nexo intrínseco que concibe el ámbito artístico a la medida de una expresión de reciprocidad, donde la remisión al concepto de palimpsesto es útil para explicar ciertas correspondencias.

Desde tiempos muy antiguos, imagen y letra se han acompañado sin competir, sin

supremacía, solo como complementarias. En este sentido, vale decir que, muchos ilustradores, grabadores, pintores, diseñadores, estampadores y dibujantes de diferentes épocas de la historia han incorporado a sus obras el signo pictórico, la letra o el grafema, elementos determinantes de la lengua escrita. Morales (2004) presenta unos ejemplos muy alegóricos del cruce de palabra escrita con imagen:

En los cuadros impresionistas aparece como una insignia, o mediante el título de un periódico. En algunas telas, la firma de Bernard Dubbuet completa el movimiento de la mano. Los grabados en madera de Gaugin muestran un tipo de letra decorativa que se integra en el estilo moderno. Los cuadernos de los Nabis expresan la moda de los japoneses y se inspiran en la caligrafía del extremo Oriente, donde escritura y dibujo están asociadas con normalidad. Los diversos movimientos de vanguardia proponen una transformación de la manera de ver, tanto a través de las obras como por proclamaciones y manifiestos. Consiguen que desaparezcan las fronteras entre texto e imagen, entre caligrafía, la tipografía, la pintura y la imaginería (p. 29).

Por otro lado, proponer conexiones de discursos que de alguna manera tienen una génesis común, el sentir estético, nos conduce a definir el término palimpsesto, concepto viajero pero que ha sido de mucha utilidad en los espacios críticos de la literatura y el arte. En el ámbito literario, estrictamente

hablando, el palimpsesto es comprendido como la posibilidad que existe de escribir un texto a partir de uno ya elaborado. En este punto entra en juego la intertextualidad y cómo esta noción ha servido de base para generar toda una teoría que se orienta hacia todo aquello que relaciona de manera explícita o secretamente un texto primario con otro secundario.

Esto se ve reafirmado en las palabras de Morán (2013), cuando dice que “tanto los poetas como los artistas, han advertido en varios momentos de la historia del arte, la importancia de analizar o reparar en la significación de las analogías o ‘correspondencias’ que pudieran presentarse entre las artes” (p.1). En este punto podemos decir, de la mano de Andrade (2013), que “(...) las diversas manifestaciones del arte correlacionadas y explicadas a partir de una relación bidireccional dejan ver una idea más amplia y acertada de la [literatura comparada] como exponente del quehacer artístico universal” (p. 181).

Por su parte, Macedo (2008) plantea que esto se da en el cruce de discursos estéticos disímiles, considerando que:

...las relaciones entre distintas disciplinas y expresiones artísticas constituyen una amplia red para la investigación, la recopilación de información y el desarrollo de competencias lingüísticas que descansan en unos cuantos temas clave, pero que se expresan de distintas maneras, lo que les confiere a éstos un alto grado

de significación: el estudio de la literatura o de las etimologías, en el campo de lo artístico y del lenguaje, respectivamente, puede abordarse a partir de las referencias culturales y de los contextos que encierran los textos y los vocablos seleccionados por el docente. Las palabras que derivaron de los relatos de la mitología griega encuentran una fuente importante de expresión en la literatura y en la pintura: en las letras podría hablarse de Homero, de Hesíodo, de Virgilio y de Ovidio, principalmente; en la pintura, las obras son abundantes: Saturno devorando a uno de sus hijos de Francisco de Goya, La fragua de Vulcano y Los borrachos de Velázquez, el Narciso de Caravaggio, etc. Palabras como “cronología”, “bacantes”, “narcisista” o frases como “talón de Aquiles” tienen su base no de manera exclusiva, por lo tanto, en los mitos, sino en su escritura y en su interpretación pictórica (p.6).

Las relaciones entre literatura y pintura podrán ser innumerables, pues ambas son creaciones del ingenio de los artistas y comparten sustratos comunes, unas describen con palabras lo que las otras dejan ver de un solo golpe con imágenes, pero es en definitiva el receptor quien tiene la última palabra a la hora de decidir establecer paralelismos y analogías. Tal como lo plantea Horacio (1959), “como la pintura, así es la poesía: una te cautivará más cuanto más cerca estés de ella, y otra cuanto más lejos te encuentres; ésta requiere ser vista en la oscuridad, aquella otra a plena

luz pues no teme el examen penetrante del crítico; ésta gustó una sola vez, aquella, aun diez veces vista, seguirá gustando” (p. 361).

Las comparaciones de discursos que la historia del arte ha hermanado son objetos de estudios ya que, aunque sean diferentes en apariencia, son semejantes en el fondo. Esta alusión de conectividad la sostiene el poeta Juan Ramón Jiménez, quien dice que “no es isla el arte sino continente”, y que las artes no son más que lados, partes, expresiones de lo mismo.

III. Aproximación a la definición de literatura comparada

La definición de la literatura comparada aún no está clara, pues para algunos pensadores, esta no es más que una metodología de análisis o, una forma de repensar la historia de la literatura universal. Para el año de 1958, René Wellek postuló en su artículo *Crisis de la literatura comparada*, que “El indicio más grave de la precariedad de nuestro estudio es que no ha sido capaz de establecer un objeto diferenciado y una metodología específica” (p.79). Supone este crítico que el comparatista solo puede estudiar influencias, reciprocidades, pero nunca relacionar de forma aislada e inconexa, producciones literarias que no se vinculan por ningún factor externo como espacio geográfico, contexto histórico, idioma, entre otras características que podrán agrupar a las literaturas y permitir su enlace. Este pensamiento no se puede negar del todo, sin embargo, con el transcurrir de la historia de la literatura comparada, otros pensadores han avalado diversas posturas que ensanchan aún más el objeto de estudio de esta disciplina, y

desde luego hacen más difícil establecer un concepto medianamente preciso de “literatura comparada”.

La literatura comparada es una posibilidad más de análisis, permite ampliar el radio de acción e inmiscuye otras áreas o disciplinas fruto de esa heterodesignación de la cultura, conllevando a pensar que no interesa si es vista como una metodología o como una rama más de la teoría literaria, el asunto es que por medio de esta posibilidad, la postura estética del receptor puede ensanchar sus horizontes y hacer posible la vinculación de manifestaciones artísticas que permite el fluir de pensamiento racional, pues por medio de la literatura comparada se pueden fundir campos que subsumidos reproducen una realidad fenomenológica que solo la integración y simbiosis de las artes hace posible.

Morín (2002), filósofo del pensamiento complejo, supone que la integración de las artes (literatura y cine) ofrece lo que “las ciencias humanas no pueden ver, porque ocultan o disuelven las características existenciales, subjetivas, efectivas del ser humano, que vive sus pasiones, amores, odios, compromisos, delirios, felicidades, infelicidades, suerte, mala suerte, engaños, azar, destino, fatalidad...” (p.46), y más adelante señala que “las artes nos introducen en la dimensión estética de la existencia” (p. 47).

Ahora bien, cuando se lee implícitamente se lleva a cabo el acto de recepción, en este punto se da una indisoluble relación entre leer y comparar, ya que la obra literaria como hecho comunicativo siempre

resurgirá de las actualizaciones que el lector le haga. Esto implica una nueva lectura y a su vez una nueva forma de abordar el análisis literario, pero este mismo fenómeno también ocurre en las demás artes, las cuales aceptan de igual manera todo el peso de la interpretación. Steiner (2012), al respecto, sostiene que “todo arte de recepción de una forma dotada de significación, en el lenguaje, en el arte o en la música, es comparativo” (p. 135).

Los teóricos y estudiosos que han intentado dar un concepto o definición de literatura comparada concuerdan por empezar definiéndola como una disciplina de los estudios literarios, que trata de analizar las vertientes literarias de distintas geografías, idiomas y sociedades; lo que a decir de Claudio Guillén (1985) se corresponden con una literatura “supranacional”, como manifestaciones que se producen a partir de un mismo fenómeno cultural. Traspasando las fronteras de lo que pareciera en principio exclusivo del hecho literario, visto como la forma de abordaje, análisis y estudio, pero también en ocasiones como camino metodológico, donde puede encontrarse explicación e interpretación a la palabra escrita, pero también a otras formas de lenguajes o discursos artísticos. Tal es el caso de la relación entre literatura y cine, que en los actuales momentos está dando muy buenos resultados para aplicarla en el desarrollo pedagógico de los jóvenes como una nueva forma de enseñanza.

También existen numerosos estudios sobre la relación intrínseca que se da entre literatura y música, o entre las diversas manifestaciones estéticas con la cultura en cualquiera de sus facetas: historia, filosofía,

sociología, antropología o estudio de género. En definitiva, la literatura comparada tal como lo afirma Gnisci (1997) “permite construir un lugar común de las diferencias” (p.20).

Según Dubatti (2008), la definición más aceptada de literatura comparada es la pautada por la Asociación Internacional de Literatura Comparada (AILC), que se corresponde según este investigador, con lo siguiente:

Es el estudio de la historia literaria, de la teoría literaria y de la explicación de textos desde un punto de vista internacional o supranacional. Es decir que le competen los fenómenos de producción, circulación y recepción que exceden y/o interrelacionan los marcos de las literaturas nacionales; las relaciones entre literatura nacional y todo lo referente a “lo extranjero”; el campo en el que la literatura se vincula con las otras artes (p. 47).

Otra definición que interesa es la de Remak (1961), quien dice que la literatura comparada “es la comparación de una literatura con otras y la comparación de la literatura con otros ámbitos del saber humano” (p.90). Con estas palabras este estudioso da por sentado que el análisis literario trasciende los cercos a los cuales muchas veces se ve supeditado. Así, plantea este crítico que los abordajes podrían incluir la relación de la literatura con otras disciplinas de las humanidades,

esto desde luego incluye las artes (pintura, escultura, arquitectura, música) pero también involucra a la historia, la filosofía y a las ciencias sociales en general; no deja por fuera la posibilidad de vincular la literatura con las ciencias naturales y la religión. En este sentido Remak (1961) coincide con Wellek, quien también hace referencia a la posibilidad de enlazar a la palabra escrita con la palabra oral, pues en esta vinculación se aceptan los empalmes con otras dimensiones de la cultura misma, dado que el hecho social teje de manera armoniosa todo un mosaico de relaciones culturales.

La literatura comparada podría catalogarse como una “disciplina empírica” de los estudios comparados, ya que aborda y analiza el texto literario desde un enfoque comparativo, esto incluye no solo estudios, relaciones y paralelismos entre la misma literatura, sino en relación con las demás artes. Idea que conduce a deslindar la visión aislada y singular que se tiene del texto literario cuando se analiza o estudia, pues conlleva implícitamente a pasar del hecho meramente creativo a integrarlo a un contexto más amplio, considerando otros factores que nutren la literatura y que hacen de ésta un camino de integración de saberes, pues “en toda gran obra, de literatura, de cine, de poesía, de música, de pintura, de escultura, existe un pensamiento profundo sobre la condición humana” (Morín, 2002, p. 47).

La literatura comparada postula como gran problema determinar cuál es su objeto de estudio, este es un reto que aún no se ha definido. Sin embargo, en

principio esta disciplina trata de estudiar las reciprocidades que se dan dentro del mismo ámbito literario, también la relación de la literatura en confluencia con otros espacios del saber; le interesa observar el análisis y las disertaciones que surgen de la traducción y lo que la hermenéutica y la doxa pueden aportar a la hora de trasladar un texto literario a otro idioma.

Entonces, la literatura comparada, centraría su objeto de estudio tanto en el multiabarcante mundo de la literatura y lo que en ésta implícitamente se desarrolla; incluiría historia, cultura, folclor, mitología, cosmovisiones e idiosincrasia. Por lo cual, a esta rama de los estudios literarios le interesa observar cómo es que a través de estas disciplinas se materializa una interrelación con todo el ámbito socio-cultural donde éstas se producen, lo cual hace pensar que por medio de la literatura comparada se da un dialogo incesante de las diferencias (Gnisci, 1997, p. 17).

Como se mencionó en párrafos anteriores, a la literatura comparada también le interesa establecer lazos y vínculos con distintos espacios culturales cuyas condiciones de producción no son necesariamente la palabra escrita. Esto le concede un radio de acción más amplio que hace aún más difícil asir el objeto de estudio y poder deslindar completamente en qué punto es una disciplina autónoma, en cuál punto es una rama de los estudios literarios y hasta dónde llega su alcance con respecto a los estudios literario, o, si simplemente es una

metodología que permite la imbricación de los saberes, entonces, su forma de abordaje se corresponde con una incertidumbre que dependerá, en todo caso, de quien investiga.

El canon literario se postula como un problema más para la literatura comparada, pero que expande su objetivo fundamental, haciendo aún más difícil alcanzar una definición de la misma. Por esta razón, la comparación acepta que implícitamente sea una metodología, pero también soporta la definición que la sumerge en el estudio de relaciones binarias dentro de las diversas formas escriturales, y también admite que se le señale como una técnica de la crítica literaria. Es muy probable que todas estas miradas sean válidas, como probable también es, que nunca se alcance a unificar criterios al respecto.

Existe en los estudios comparados la idea de una conciencia de dialogicidad artística, la misma da luz sobre la forma cómo la pintura puede proporcionar claras y valederas explicaciones sobre la poesía. Laude (2000) lo expresa de la siguiente forma: “La poesía y la pintura constituyen series que, cada una por separado, están ligadas no entre sí, sino con una secuencia idéntica de un territorio cultural común” (p104). Las correspondencias artísticas que se integran y se asimilan, construyen significados que favorecen la homogeneidad y la complementariedad entre dos códigos expresivos distintos, supone no solo coincidencias, sino que también atiende a las diferencias.

Los estudios comparativos le dan una resignificación a un gran número de

conceptos que se insertan en las Ciencias Humanas, aportando un material valioso, sugerente y abundante a través de una red de relaciones filiales, las cuales, descubren un nexo intrínseco, que concibe el ámbito artístico a la medida de una expresión de reciprocidad. Uno de los aspectos a resaltar es el hecho que algunas teorías valen para la literatura y para la pintura; como lo expone Gliksohn (1994) “la semiología del arte describe por ejemplo la perspectiva del pintor como una metáfora del aparato del discurso, así como la narración literaria hace olvidar al lector los procedimientos que pone en juego, de la misma manera el cuadro hace olvidar la perspectiva en la que, sin embargo, descansa” (p.222).

Esta cita permite crear una línea de conexión artística, para abrir un espacio de diálogo en el que es factible correlacionar las obras literarias y pictóricas, sin alterar su esencia y configuración como creaciones con característica particulares. Es preciso señalar que la relación entre literatura y las artes plásticas permite valorar el acto comparativo como una forma multifocal de análisis histórico-cultural.

IV. Palabras finales

La literatura y la pintura se erigen como “sistemas de tendencias” (como las llama Claudio Guillén en *Múltiples moradas*) donde se conjugan temas, estilos, mitos e influencias, pero prevalece como punto de horno, la mirada del crítico; su subjetividad y su capacidad especulativa para poder ver confluencias en discursos tan diferentes como la escritura y la pintura. Reflexionar sobre unas posibles confluencias entre

diferentes expresiones artísticas es especular en la inmensidad. Pensar en correspondencias de asuntos tan diferentes es “contemplar ese pluriverso desde afuera, desde una atalaya” (Guillén, 2007, p. 23) y observar un mundo tan amplio de opciones y confluencias que definirse por un asunto específico resulta complejo.

Tender puentes teóricos que permitan conjugar la palabra y la imagen como un binomio enlazado y a su vez independiente, permite una posibilidad de análisis interdisciplinar. Por lo cual, estas disciplinas analizadas bajo una óptica comparatista signan cualquier investigación desde lo transversal, permitiendo ver en el hecho artístico una posibilidad integradora y de conjunto.

La literatura comparada se corresponde con planteamientos que permiten la vinculación de disciplinas, reafirmando que un problema no puede ser analizado de manera aislada, sino a través de la integración de varias áreas del saber humano. Así, lo social influye en la literatura y la pintura, y su contribución aporta material alusivo a cualquier estudio desde las Ciencias Humanas. Surge de esta manera la posibilidad de estudio crítico, haciendo que investigaciones de esta naturaleza sean de carácter integradoras, para lo cual se urden directrices metodológicas con la intención de imprimirle a las obras tanto literarias como pictóricas cercanía, actualidad, validez e interpretación, que innoven el campo transdisciplinario, cuyo objetivo final sea concretar un marco conceptual que reafirme y actualice lo expuesto por otros teóricos en el ámbito de los paralelismos, las correspondencias y los estudios comparados,

contribuyendo así con el pensamiento y la evolución de los estudios culturales.

En atención a lo señalado, se considera que siempre resultará novedoso instaurar aproximaciones que puedan ser desarrolladas en el diseño comparativo y, en vista que el siglo XXI ha caracterizado la globalización, gracias a los avances de la ciencia y la tecnología, resulta casi imposible separar disciplinas que en esencia activan el espíritu, impulsan la imaginación, promueven constantes retos, búsquedas y desafíos intelectuales reafirmandose en el pensamiento complejo y en la integración.

Finalmente, en lo que compete a la integración de las artes se puede elaborar modelos que favorezcan las conexiones por sus similitudes, pero también por sus diferencias, ya que la vinculación de las artes tiene como principal referente a la cultura, entonces la posibilidad de las interrelaciones es un camino más, que podría dar respuestas parciales a fenómenos sociales que se aprecian en las obras, bien sean poéticas, narrativas o visuales.

Referencias

- Andrade, M. (2014). “Re-escrituras, palimpsestos e intertextualidad: Un acercamiento conceptual a los estudios comparados”. *Revista FERMENTUM*. 71, Vol. 24. septiembre 2014:273-277. Bdigital. Web. 20 Sept.
- Andrade, M. (2013). “Arte y Literatura: Bifurcación y enlace con la filosofía”. *Discusiones Filosóficas*. 14 (22) pp. 175-185.
- Barthes, R. (1994). *El susurro del Lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Ediciones Paidós.

- Dubatti, J. (2008). "Los estudios de teatro comparado". En: *Revista Anatomía de la crítica*. N° 62, pp.55-63.
- Gliksohn, J. (1994) "Literatura y artes". En: Pierre Brunel e Yves Chevrel. *Compendio de literatura comparada*. Siglo XXI.
- Gnisci, A. (1997). La literatura comparada como disciplina de descolonización. En Casa de las Américas N° 208: 134-139, julio-septiembre.
- Guillén, C. (2007). *Múltiples moradas, Ensayo de Literatura Comparada*. TUSQUETS EDITORES.
- Horacio. (1959). *Epsitola a Pisones*. Compañía bibliográfica española.
- Laude, J. (2000). Sobre el análisis de poemas y cuadros. En: Antonio Monegal (comp). *Literatura y pintura*. Arco/Libros.
- Macedo, A. (2008). La intertextualidad. Cruce de las disciplinas humanísticas, *Xibmai* 3 (5).
- Mardones, J. (2011). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Nota histórica de una polémica incesante*. En: <http://aminarashida.files.wordpress.com/2011/06/mardones-j-m-filosofia-de-las-ciencias-humanas-y-sociales-pdf-june-26-2010-3-34-am-158k1.pdf>.
- Martínez-Herrera, M. (2007). La construcción de la feminidad: la mujer como sujeto de la historia y como sujeto de deseo, *Revista Actualidades en Psicología*, 21, 79-95.
- Mendoza A. (2000). *Literatura comparada e intertextualidad*. Editorial La muralla.
- Molina, J. (2001). Hipérbole y belleza. Correspondencias entre García Márquez y Botero. *Revista Pandora Brasil*. http://revistapan5.dominiotemporario.com/revista_pandora/Poesia_corpo/juan.pdf Consultado el 03-10-2021.
- Morales, E. (2004). *Lo pintado y lo escrito: límites y conexiones. Análisis comparativo entre pinturas de Remedios Varo y textos de Isabel Allende*. Tesis Doctoral presentada ante la Universidad de La Laguna, Tenerife- España.
- Morán, M. (2013). *Soñar pinturas, pintar sueños*. Diálogo interartístico en Willy el soñador de A. Browne. <http://jornadasplan.fahce.unlp.edu.ar/v-jornadas-2013/ponencias/a27.pdf>.
- Morín, E. (2001). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma reformar el pensamiento*. Ediciones Nueva Visión.
- Pantini, E. (1999). La literatura y las demás artes. En: Gnisci, A. (Ed.) *Introducción a la literatura comparada*. Editorial Crítica
- Praz, M. (2007). *Mnemosyne. Parelelismo entre literatura y las artes visuales*. Editorial Taurus.
- Remak, H. (1961). Literatura comparada: definición y función. En: Vega, M. y Carbonell (1998). *Literatura comparada: principios y métodos*. Editorial GREDOS.
- Steiner, G. (2012) ¿Qué es la literatura comparada? En: Steiner, G. *Pasión intacta* (pp. 121-146). Ediciones Siruela.

Wellek, R. (1958). Crisis de la literatura comparada. En: Vega, M. y Carbonell, N. *Literatura Comparada: principios y métodos* (1998) (pp. 79-99). Editorial Gredos

Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en julio de 2023, revisado y aprobado para su publicación en noviembre de 2023.

Ruiz P., Ricardo A.

* *Ricardo Ruiz es Licenciado en Letras, mención Historia del Arte. Magister Scientae en Historia, Teoría y Crítica de Arquitectura. Doctorante de Antropología. Es profesor Agregado en el área de teoría e historia de la Escuela de Artes Visuales y Diseño Gráfico. Su correo electrónico es ricardoruiz@ula.ve y su código ORCID es <https://orcid.org/0009-0000-5882-8888>*

Resumen

El presente texto es un documento introductorio valorativo sobre los aportes concretos de antropólogos claves en la antropología del arte tales como Clifford Geertz y Alfred Gell, para los estudios contemporáneos del arte. Entre los que más destacan están el enfoque de Geertz y la consideración teórica de Gell en el concepto de agencia. Partiendo de una revisión documental, analizando lo que significa la definición del arte, los métodos de su estudio y el enfoque en que la antropología ha propuesto su acercamiento, se llega a la propuesta de usar la agencia como base teórica para el abordaje del arte sin distinción cultural, pues el concepto está en un horizonte de interpretación que puede ser instrumentalizado por distintas disciplinas.

Palabras claves Antropología del arte, Alfred Gell, agencia, arte, estudios culturales

Una revisión a la antropología del arte y la agencia de Alfred Gell.

Abstract

This text is an introductory document that evaluates the specific contributions of key anthropologists in the anthropology of art, such as Clifford Geertz and Alfred Gell, for contemporary art studies. Among the contributions that stand out the most are Geertz's approach and Gell's theoretical consideration of the concept of agency. Starting from a documentary review, analyzing what the definition of art means, the methods of its study and the approach in which anthropology has proposed its approach, we arrive at the proposal of using agency as a theoretical basis for approaching art without cultural distinction, since the concept is within a horizon of interpretation that can be instrumentalized by different disciplines.

Key words Anthropology of art, Alfred Gell, agency, art, cultural studies

I. Intro: entre lugares comunes y prejuicios

Dentro de las consabidas ideas que hay sobre el arte, como definición y noción, está que las manifestaciones artísticas son un reflejo que nos permite contemplar el mundo desde una perspectiva única; en ello se contempla a dos individuos: el creador y el receptor. No obstante, este modelo comunicativo posee una complejidad más grande que el tradicional modelo que la lingüística tradicional ofrece de los roles de cada una de estas partes. En principio, las obras como objeto de lectura son, dependiendo de la disciplina que lo aborde, objetos autónomos, declaraciones individuales o huellas de una cultura. A través del arte, podemos conocer las culturas del pasado, comprender las creencias y valores de las sociedades actuales, y adentrarnos en la visión del mundo de los individuos.

El arte es una forma de apropiarse del mundo, nos permite interpretar la realidad a través de la sensibilidad y creatividad. Los elementos arqueológicos, por ejemplo, ofrecen una visión de las culturas del pasado, brindan vestigios para conocer sus costumbres, sus creencias, y su forma de vida. El arte también puede convertirse en un lenguaje simbólico que expresa los valores y creencias de una cultura. Por ejemplo, los mitos y las leyendas transmiten las historias y enseñanzas que son importantes para una sociedad. La música y la danza informan sobre celebraciones de los acontecimientos importantes de la vida, expresan los sentimientos y emociones de un grupo humano. Sin embargo, el arte no solo representa el mundo, sino que

también presenta la visión de un individuo. Cada artista tiene su propia perspectiva que se refleja en su obra. Esta visión es el resultado de la experiencia personal del artista, así como de la cultura en la que vive. En sí, es una forma de comunicación que permite a los individuos compartir sus ideas y pensamientos con los demás.

Por otro lado, el arte es una forma de expresión que trasciende la individualidad. Aunque cada artista tiene su propia visión, las obras de arte también pueden representar significados colectivos. Estos significados pueden ser interpretados de diferentes maneras por diferentes personas, pero a menudo están arraigados en las experiencias y creencias compartidas de una sociedad o cultura. El arte nos permite contemplar, comprender y reflexionar sobre el mundo que nos rodea. Es decir, ofrece una ventana a la consciencia colectiva, y ayuda a conectarnos con los demás en un nivel profundo que tiene que ver con lo simbólico.

En este mismo tenor, el antropólogo Clifford Geertz (1929-2006) afirmó que las imágenes en el arte poseen un significado que es producto de la experiencia colectiva (1976). Esto conlleva que el arte no es solo una representación del mundo, sino que también es una forma de comunicar ideas y experiencias que son compartidas por un grupo de personas. Esta afirmación es importante porque nos ayuda a comprender el papel del arte en la sociedad, el arte no es solo una forma de entretenimiento o de expresión personal, sino que también es una forma de construir comunidad y compartir valores y significados.

La antropología ha observado e interpretado el arte desde sus inicios. Las primeras teorías antropológicas del arte, centradas en su función social y cultural, lo veían como un elemento supeditado a la comunidad, siendo el reflejo de una cultura cuyo instrumento explicaba prácticas de su propia comunidad, una forma de expresar los valores y creencias de una sociedad. Sin embargo, esta mirada tradicional ha sido modificada en las disertaciones más contemporáneas. Los antropólogos del arte han comenzado a verlo como un medio para que la antropología se pregunte sobre sus propias posibilidades. El arte no es solo un tema de la cultura, sino que también es una herramienta que puede ser utilizada para comprender la antropología, o al menos es lo que se desea en estas reflexiones. Las obras de arte pueden ayudar a los antropólogos a reflexionar sobre su propia práctica, a cuestionar sus supuestos y a abrir nuevas perspectivas.

Clifford Geertz fue uno de los antropólogos más influyentes del siglo XX; su trabajo se centró en la interpretación de la cultura, y el arte desempeñó un papel importante en su teoría. Geertz entendía el arte como un sistema de símbolos que expresa la cultura de un pueblo. Los símbolos artísticos, como las imágenes, los sonidos y las palabras, tienen significados que son compartidos por los miembros de una cultura; por ello, Geertz consideraba que el arte podía ser utilizado para comprender el mundo social y sus significados.

Previamente, los antropólogos Franz Boas y Claude Lévi-Strauss hicieron importantes contribuciones a la comprensión

del arte como una manifestación cultural. Boas, uno de los fundadores de la antropología moderna, entendía el arte como la expresión de la cultura de un pueblo (Guzmán, 2017). Lévi-Strauss, en su texto titulado “Antropología Estructural” (publicado originalmente en 1974), entendía el arte como un sistema de símbolos enmarcados en la estructura social que expresa las relaciones sociales y culturales de un pueblo (1995).

Ahora, Clifford Geertz y Claude Lévi-Strauss, desde perspectivas epistemológicas distintas, coincidieron en que el arte es una expresión cultural que se encuentra íntimamente ligada a la obra, el autor y la comunidad. Geertz entendía el arte como una forma de descripción densa, es decir, como una forma de comprender la cultura a través de la interpretación de los símbolos y los significados que se expresan en las obras de arte. Desde su perspectiva, el arte no es un simple ornamento de la cultura, sino que tiene un significado profundo que refleja los valores, creencias y experiencias de una comunidad. Lévi-Strauss, por su parte, entendía el arte como un sistema simbólico que expresa las relaciones sociales y culturales de una sociedad. Para este autor, el arte es un lenguaje que utiliza símbolos para comunicar ideas y valores que son compartidos por los miembros de una cultura.

Tanto Geertz como Lévi-Strauss rechazaron la noción del arte como un elemento superficial de la cultura. En su lugar, enfatizaron que el arte constituye una parte integral de esta, y que su materialidad y su carácter psicológico tienen importancia particular en cada cultura. Aunque el arte se exprese de diferentes maneras en las diversas

culturas, Geertz y Lévi-Strauss coincidieron en que el arte es un lenguaje universal que puede ser utilizado para comprender las culturas, las sociedades y los individuos; particularmente, que debe ser entendido desde la distinción con la concepción del arte según Occidente.

Los enfoques de Lévi-Strauss y Geertz han sido objeto de críticas. Sobre los métodos de Lévi-Strauss se ha argumentado que son demasiado reduccionistas, ya que restringen el arte a un simple reflejo de las estructuras subyacentes de la cultura. Los métodos de Geertz, por otra parte, han sido criticados por ser demasiado subjetivos, ya que dependen de la interpretación del antropólogo. A pesar de estas críticas, los enfoques de Lévi-Strauss y Geertz han tenido un impacto significativo en la antropología del arte.

A través de diversas manifestaciones culturales, como las danzas, la música y las esculturas, la antropología tradicional ha utilizado el arte como una herramienta para comprender las culturas no occidentales, concibiendo dichas manifestaciones como medios para explicar los sistemas de creencias metafísicas o parentesco de estas sociedades. Este enfoque, no obstante, ha sido criticado por su etnocentrismo, ya que daba por sentada la idea de que el arte occidental es el único arte “verdadero”, y que el arte de otras culturas es simplemente una forma primitiva de expresión de cultura.

Clifford Geertz fue uno de los principales críticos de este enfoque, sostenía que los antropólogos no deben estudiar el arte de las culturas no occidentalizadas

desde una perspectiva etnocéntrica. En cambio, deben comprender el arte en su propio contexto cultural. Geertz argumenta que los resultados de las investigaciones anteriores a su propuesta no se centraron en el arte en sí, sino en su funcionalidad, manufactura o vida y tránsito del objeto. Es decir, los antropólogos se centraron en el arte en relación a su campo semiótico, pero no en el arte como tal.

II. El arte visto desde perspectivas de alteridad.

El arte es una noción compleja que ha sido definida de diversas maneras a lo largo de la historia. Para algunos, el arte es una forma de expresión humana que tiene un valor estético. Para otros, el arte es una forma de comunicación que transmite ideas o emociones. Y para otros, el arte es una forma de conocimiento que nos ayuda a comprender el mundo que nos rodea. En el caso de los especialistas, teóricos e historiadores del arte, se puede decir que hay tres tiempos en la historia occidentalizada del arte: antes del arte, en el arte y después del arte. Esta clasificación se basa en la manera en que la humanidad ha usado el término arte a lo largo de la historia (Danto, 1999).

En el tiempo “antes del arte”, los humanos producían objetos que tenían un propósito práctico o religioso, pero que no eran considerados arte. En el tiempo “en el arte”, los humanos comenzaron a producir objetos que tenían un propósito estético, además de un propósito práctico o religioso. En el tiempo “después del arte”, los humanos comenzaron a cuestionar el significado del arte.

El término “arte” tiene un origen griego, de la palabra *techné*, que significa “saber hacer”. En su origen, el arte no se consideraba una actividad separada de la vida cotidiana, los objetos que se consideraban arte eran aquellos que se utilizaban en la vida diaria, como herramientas, utensilios y objetos decorativos. Sin embargo, con el paso del tiempo, el concepto de arte comenzó a cambiar. En el siglo XV, durante el Renacimiento, el arte comenzó a considerarse una actividad separada de la vida cotidiana, los artistas comenzaron a producir objetos que no tenían una función práctica, sino que eran simplemente objetos bellos. Esta nueva concepción del arte se basó en la idea de que el arte es una forma de expresión humana que tiene un valor estético, que además era un valor superlativo. Los artistas renacentistas buscaban crear objetos que fueran bellos y armoniosos, que transmitieran emociones y sentimientos.

A mediados del siglo XIX, el concepto de arte comenzó a cambiar nuevamente, con el desarrollo del movimiento impresionista. Los artistas comenzaron a producir objetos que no eran bellos en el sentido tradicional, sino que eran objetos que representaban la realidad de una manera nueva y original. Su obra cuestionaba la idea de que el arte debe ser bello, y planteaba la posibilidad de que el arte también pueda ser una forma de expresión personal y subjetiva. A lo largo del siglo XX y los inicios del XXI, la definición de arte ha continuado siendo foco de discusión. Los artistas han experimentado con nuevas formas y técnicas, desafiando las convenciones tradicionales del arte. El arte contemporáneo es un reflejo de la

diversidad de la sociedad actual. Los artistas contemporáneos exploran una amplia gama de temas y estilos, utilizando una variedad de medios para expresarse.

Esta diversidad de definiciones refleja la complejidad del arte. El arte es una expresión humana que puede tomar muchas formas diferentes, puede ser visual, auditivo, performativo o incluso conceptual. Los críticos, historiadores y estudiosos del arte utilizan diferentes enfoques para comprender el arte. Tres de los enfoques más comunes son: 1) el enfoque formal, que ayuda a apreciar la belleza y la complejidad de la forma artística; 2) el enfoque biográfico, que ayuda a comprender la visión del artista y sus motivaciones. 3) el enfoque contextual, que ayuda a comprender el significado del arte en su contexto histórico (Hitz, Ruvituro, y Pedroni, 2019).

Ante la naturaleza compleja del arte, la antropología, la ciencia que estudia las sociedades humanas, puede aportar una nueva perspectiva a su estudio. El arte no es solo una forma de belleza, sino también una forma de comunicación, una forma de expresar las creencias, valores y experiencias de una cultura. Tal como cualquier otra manifestación cultural, el arte está estrechamente relacionado con el contexto en el que se produce, pues este refleja la historia, la religión, la sociedad y la economía de una cultura, así como también refleja las creencias, valores y experiencias de los miembros de esa cultura.

El arte es una forma de expresión cultural que puede tomar muchas formas

diferentes. En occidente, a menudo se tiene una visión limitada del arte, que se centra en la idea del genio individual o en un arte que es principalmente objeto institucional o crítico. Esta visión se basa, como se apuntó anteriormente, en la creencia de que el arte occidental es superior al arte de otras culturas, ya que se mantiene la idea de “alta cultura” para quien lo produce. La antropología puede ayudarnos a cuestionar estos sesgos occidentales sobre el arte, al mostrarnos la diversidad de formas de arte que existen en el mundo; esta disciplina ayuda a comprender que el arte no es solo una cuestión de belleza estética, sino también una forma de expresión cultural que supera el mundo del arte institucional.

La antropología también puede ayudarnos a refutar la idea de una línea de tiempo paralela e irreconciliable con el arte occidental. Esta percepción se basa en la creencia de que el arte de las culturas no occidentales no es una expresión comparable al arte occidental porque es “primitivo” o “tradicional” en su “evolución”. Desde la antropología se entiende que el arte es una forma de comunicación que refleja las creencias, valores y experiencias de una cultura (singular y separada de discursos globalizadores).

Clifford Geertz (1976) propuso una nueva manera de entender el arte, al sugerir que este no es eterno ni universal, sino que está estrechamente ligado a una cultura específica. El arte tiene un significado para sus creadores y comunidades en su lugar y en su momento. Fuera de ese espacio natural y original, el arte pierde su significado. Esta visión del

arte es diferente de la visión occidental, que considera que el arte es eterno e intemporal. Los occidentales a menudo creen que el arte puede ser entendido por cualquier persona, independientemente de su cultura. Geertz, en cambio, sugiere que el arte es una forma de comunicación que solo puede ser entendida por aquellos que están familiarizados con la cultura en la que se creó.

El antropólogo inglés Alfred Gell (1945-1997) es otra figura importante en la antropología del arte. En su libro “Arte y agencia: una teoría antropológica” (publicado originalmente en 1998), el arte no es simplemente una forma de belleza, sino que es una forma de acción. Los objetos de arte son índices, es decir, signos que apuntan a algo más. En el caso del arte, estos índices apuntan a los deseos, creencias y valores de las personas que los crearon y los utilizan. (Gell, 2016).

Gell propuso una teoría del arte que lo concibe como un agente social; para él, los objetos de arte son más que simples objetos bellos o decorativos, son instrumentos que las personas utilizan para influir en el comportamiento de los demás. Gell argumenta que los objetos de arte tienen el poder de afectar la conducta de las personas porque actúan como mediadores entre las personas y el mundo que las rodea. Los objetos de arte pueden transmitir mensajes, crear emociones y establecer relaciones sociales. Sin embargo, esta teoría del arte también ha sido criticada, desde argumentos que la acusan de ser demasiado reduccionista, ya que limita el arte a su función social. Desde

allí, se argumenta que lo que Gell propone no tiene en cuenta la subjetividad del arte, ya que no considera la experiencia personal del espectador.

Gell consideraba que la historia del arte y la sociología, como disciplinas que estudian una sociedad, abordan la creatividad mediante el estudio de las instituciones que proporcionan el contexto para la producción y circulación del arte (Gell, 2016). Sin embargo, Gell argumentaba que la antropología, posicionada desde un contexto social diferente del mundo occidental, debe centrarse en la red de relaciones que rodea a obras de arte particulares en escenarios interactivos específicos. Esta diferencia de enfoque es importante porque permite a la antropología comprender el arte en sociedades no occidentales, las que no necesariamente comparten la misma concepción del arte que existe en las sociedades occidentales. En este sentido, Gell sostiene que el arte no es simplemente una forma de expresión estética, sino que también es una forma de comunicación y de acción social. Por ende, los objetos de arte son agentes sociales que pueden afectar el comportamiento de las personas y las relaciones sociales.

Por consiguiente, entre los aportes teóricos más relevantes de este autor estaría la concepción de agencia, es decir, la intención, la causalidad, el resultado y la transformación a partir de la acción del arte en la sociedad. La teoría de Gell es una teoría teleológica, esto significa que cree que el arte tiene una finalidad, más allá de la complejidad de cada objeto de arte y la

diversidad de fundamentos intencionales de la cultura en la que se inscribe. Gell espera comprender los sistemas internos de cada sociedad que percibe lo visual, lo plástico y lo que podría ser definido como artístico. Empero, esta teoría tiene algunas debilidades, una de ellas es que simplifica el arte occidental cuando afirma que el objeto del arte occidental es estético y que la belleza es todo el tema de la estética. Además, la belleza no es la única razón por la que las personas crean arte. Las personas también crean arte por razones funcionales, rituales o políticas.

Otra debilidad de la teoría de Gell es que mantiene que la institucionalidad no es un objeto permanente en los estudios del arte occidental. Esto es problemático porque la institucionalidad es una parte importante del arte occidental. Los museos, las galerías y las academias de arte son todas instituciones que juegan un papel importante en la producción, exhibición y recepción del arte occidental, también son agencias dentro del contexto cultural en el que Occidente percibe su arte.

Sumado a lo anterior, el antropólogo argentino Néstor García Canclini propone una nueva forma de entender el arte, enfocándolo como una práctica social que permite la construcción de identidades y la expresión de subjetividades. En su libro titulado “Culturas Híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad” (1989), propone la comprensión del arte como una práctica social desde marcos híbridos de las culturas. Esta concepción del arte se aleja de la visión tradicional, que lo considera un fenómeno aislado y elitista (alta cultura).

García Canclini sostiene que el arte no es exclusivo de las individualidades, sino que es una forma de comunicación que permite a las personas manifestar ideas, sentimientos y prácticas bajo una experiencia estética y simbólica. Esta definición es amplia, ya que en ella caben tanto los apoyos como las resistencias a la sociedad en la que se desarrolla el arte. Por ejemplo, en el caso de Latinoamérica, el arte ha sido una forma importante de expresar las identidades y subjetividades de los pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos. El arte latinoamericano ha sido utilizado para denunciar la injusticia social, la discriminación y la desigualdad. También ha sido utilizado para celebrar la cultura y la diversidad de la región.

Rescatemos las ideas expuestas hasta ahora: en el arte, la agencia se manifiesta a través de la acción, es en sí el elemento con el que todo ejercicio comunicativo se manifiesta. Es un movimiento lo que permite que lo escrito se superponga en la superficie, lo que el sonido viaje en el aire, lo que una imagen se manifieste y así otras formas de enviar el mensaje en el acto de la comunicación. La agencia adquiere sentido como acción que detona el acto de comunicar entre sujetos y en la forma que los objetos toman en sí mismos a la comunicación. Tal como lo sostiene Martínez Luna (2012):

...un agente puede ser no sólo una persona sino también un objeto, una obra de arte, que es percibido como parte de una serie de secuencias causales, eventos causados por la voluntad, la intención y la mente (Gell, 1998: 5) [...] Las personas son

agentes primarios, pero los objetos presentan una agencia secundaria. Si bien estos no son de por sí seres intencionales actúan a menudo como medios a través de los que se manifiesta y realizan intenciones. Los objetos son extensiones de la gente, expresan y extienden su agencia, configurando para los actores una “personalidad distribuida”, repartida entre los objetos a través de los que participan en la vida social (p. 177).

El arte, entonces, es un vehículo que conduce modos de pensar el mundo. El arte puede expresar ideas, sentimientos y experiencias de una manera que no es posible con otras formas de comunicación; desde esta perspectiva, también puede ser un vehículo para la transformación social. Las palabras de Néstor García Canclini (1989) son importantes para entender el valor del arte. Canclini sostiene que el arte es un agente de cambio, puede intervenir en las redes sociales y modificarlas, no necesariamente en internet, sino en los espacios expositivos, en el consumo cultural.

III. Outro: trasladar el enfoque.

Finalmente, al cierre de este texto no se trata de crear un manifiesto a favor de Gell y su teoría de la agencia, cosa que ya ha ocurrido en textos previos por muchos autores, pero sí de superar el esquema idílico de la antropología que estudia las comunidades lejanas o marginales al investigador, por un estudio de las expresiones artísticas independientes de su origen, como fenómenos culturales lejos del fetiche del objeto, la dimensión romántica

del genio o de la contextualización de causa y efecto. En todo caso, se puede estudiar, como se ha dicho, la construcción de la cultura por sí misma con estos artefactos que recluimos en instituciones para ser visitados en un acto de reafirmación histórica y social (museos, instituciones culturales, entre otros). Además de incorporar a los estudios culturales la inquietud que nace en la antropología y sopesamos que puede ser enriquecida con las visiones críticas de otras disciplinas.

El arte es un medio que conduce modos de pensar el mundo, tanto en su origen, sostenimiento y expresión posible, en todos los tiempos, pasado, presente y futuro. Además de su materialización física, destaca la voluntad de los seres que se inscriben alrededor del indicio que son estos artefactos que se consideran arte. En este punto, podemos afirmar que las obras de arte "...no son, pues ni símbolos ni representaciones. Un ídolo, por ejemplo, no conmueve a los creyentes porque sea el vehículo de un mundo simbólico que él encarna y objetiva, sino porque interviene, modificándola, en una red de relaciones sociales" (Martínez Luna, 2012, p. 178). El arte indexicaliza la agencia de sus creadores.

Desde una perspectiva antropológica, el arte no es una simple representación de la existencia o la transferencia de ideas abstractas. Más bien, está presente en la misma actividad social de una cultura. Esto significa que el arte no es un fenómeno aislado, sino que está estrechamente relacionado con otras esferas de la vida social, como la economía, la política, la religión y la identidad. Esta concepción

del arte se aleja de la visión tradicional, que lo considera un fenómeno subjetivo y autónomo. En cambio, la antropología del arte en versiones más contemporáneas propone un enfoque más equitativo e integral con sus entornos, que reconoce la importancia del arte en la construcción y reproducción de las culturas.

La antropología del arte también puede utilizarse para estudiar las culturas occidentales. En este caso, el arte puede ser una fuente valiosa para comprender las contradicciones y limitaciones de la cultura occidental. Además, lo dicho sobre la agencia del arte, significaría que el arte no es solo un reflejo de la cultura, sino que también puede ser una forma de actuar sobre la cultura. El arte ha sido utilizado para promover el cambio social o para resistir las formas de opresión. Pero también ha sido utilizado para celebrar la diversidad cultural y las diferentes formas de expresión que sugiere renovación del mundo.

Las preocupaciones individuales de los artistas occidentales u occidentalizados incitan a suponer que el subjetivismo sea relevante en sus obras. Sin embargo, son formas de comprensión del mundo circundante de estos individuos. Por ende, presentar el yo es un acto tan individual como social, ya que se articula una identidad de un individuo que traduce discursos personales y en la creación de obras con agencia. Las obras de arte no se tratan de una comunicación solamente contenida en el habla y el reducido o amplio grupo que la escucha, sino de la instalación social de obras materiales de la evaluación que realiza del mundo, para el mundo.

Referencias:

- Danto, A. (1999). *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Paidós.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- Geertz, C. (1976). Art as a Cultural System. *MLN Comparative Literature, The Johns Hopkins University Press* Vol. 91, 6, 1473-1499.
- Gell, A. (2016). *Arte y Agencia: una teoría antropológica*. Sb Editorial.
- Guzmán, A. (2017). *Caminos de la estética*. INAH - ENAH.
- Hitz, R.; Ruvituso, F. y Pedroni, J. (2019). *Historiografías del arte. Debates y perspectivas teóricas*. Universidad Nacional de La Plata; EDULP.
- Lévi-Strauss, C. (1995). *Antropología estructural*. Paidós.
- Martínez Luna, S. (2012). La antropología, el arte y la vida de las cosas. Una aproximación desde Art and Agency de Alfred Gell. *Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 7, 2, 171-195.

Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en octubre de 2023, revisado y aprobado para su publicación en diciembre de 2023.

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 23, enero-diciembre, 2023 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Reseña

Reseña

Discourse in translation.

Edited by Said Faiq, 2019, 221 pages. ISBN 978-1-138-29816-3

Said Faiq's "Discourse in Translation" presents a deep and introspective look into the complex realm of translation studies, with a specific emphasis on discourse. Faiq, an esteemed expert in the field, provides an extensive analysis of the multifarious aspects of translation and its influence on the communication of ideas between different languages and cultures. The book is a thought-provoking work that offers unique insights into the nuances of translation.

The book emphasizes the importance of discourse analysis as a central component of translation studies. Faiq skillfully explores how the structure, context, and cultural nuances of discourse play a crucial role in the translation process. Through numerous case studies and examples, he illustrates how different discourse types, such as political discourse, religious discourse, or literary discourse, require unique translation strategies.

One of the notable aspects of Faiq's work is his global perspective. He draws from a wide range of languages and cultures, showcasing the rich diversity of translation challenges that exist in our interconnected world. This global approach adds depth and relevance to the book, making it a valuable resource for understanding the complexities of cross-cultural communication.

Translation plays a significant role in shaping identity and power dynamics, as well as shaping perceptions, and Faiq's book gives a unique consideration of these ethical and sociopolitical dimensions. In today's globalized and multicultural world, the importance of translation as a tool for communication cannot be overstated.

Translation plays a significant role in shaping identity and power dynamics, as well as shaping perceptions, and Faiq's book gives a unique consideration of these ethical and sociopolitical dimensions. In today's globalized and multicultural world, the importance of translation as a tool for communication cannot be overstated.

"Discourse in Translation" is a book that effectively reaches both scholars and casual readers, due to one major strength: the clear and approachable writing style of Faiq. By avoiding the use of intimidating jargon,



DISCOURSE IN
TRANSLATION

Edited by
Said Faiq



Faiq is able to introduce complex ideas without overwhelming the audience - a feat that many others in the field struggle with. Thus, this book remains a valuable tool for anyone interested in translation studies. Faiq's main purpose in this book is to explore the discourse in and of translation within and across cultures and languages. From the Macro aspects of translation as an intercultural project to actual analysis of textual ingredients that contribute to translation and interpreting as discourse, the ten chapters represent different explorations of global theories of discourse and translation. This book provides interrogations of theories and practices within different sociocultural environments and traditions.

In summary, the book titled "Discourse in Translation" constitutes a noteworthy addition to the realm of translation studies. The author, Said Faiq, demonstrates his expertise in the subject matter and employs an engaging writing style, rendering this book a commendable selection for individuals with an inclination towards the art and science of translation. Moreover, the book's content holds profound implications for our comprehension of language, culture, and communication. Consequently, regardless of whether one is a student, scholar, or merely an inquisitive reader, this publication offers valuable perspectives into the intricate nature of translation within a swiftly evolving global landscape.

Mag. Yonnys Betancourt.

Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, UNELLEZ.

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 23, enero-diciembre, 2023 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Índice por Títulos y Autores

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 23, enero-diciembre, 2023 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Índice por Títulos

Addressing ULA students' wants, lacks, and needs in relation to their EFL classes: A needs analysis.

Valderrama E., Pablo. Número 23 enero-diciembre 2023, pp. 11-27.

Análisis del desarrollo de la oralidad en dos manuales de español con fines específicos. Una aproximación cuantitativa.

López S., Alicia. Número 23, enero-diciembre 2023, pp. 29-43.

Prácticas Reflexivas docentes: Una breve revisión del estado del arte.

Nucete R., Camelia. Número 23, enero-diciembre 2023, pp. 45-56.

Literatura y pintura. Una posibilidad de análisis crítico.

Andrade M., Malena. Número 23, enero-diciembre 2023, pp. 57-69.

Una revisión a la antropología del arte y la agencia de Alfred Gell.

Ruiz P., Ricardo. Número 23, enero-diciembre 2023, pp. 71-80.

Reseña

Discourse in translation.

Betancourt, Yonnys. Número 23, enero-diciembre 2023, pp. 83.

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 23, enero-diciembre, 2023 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Índice por Autores

Valderrama E., Pablo.

Addressing ULA students' wants, lacks, and needs in relation to their EFL classes: A needs analysis.

Número 23 enero-diciembre 2023, pp. 11-27.

López S., Alicia.

Análisis del desarrollo de la oralidad en dos manuales de español con fines específicos. Una aproximación cuantitativa.

Número 23, enero-diciembre 2023, pp. 29-43.

Nucete R., Camelia.

Prácticas Reflexivas docentes: Una breve revisión del estado del arte.

Número 23, enero-diciembre 2023, pp. 45-56.

Andrade M., Malena.

Literatura y pintura. Una posibilidad de análisis crítico.

Número 23, enero-diciembre 2023, pp. 57-69.

Ruiz P., Ricardo.

Una revisión a la antropología del arte y la agencia de Alfred Gell.

Número 23, enero-diciembre 2023, pp. 71-80.

Betancourt, Yonnys.

Reseña

Discourse in translation.

Número 23, enero-diciembre 2023, pp. 83.

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 23, enero-diciembre, 2023 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Instrucciones para los Autores

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 23, enero-diciembre, 2023 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Instrucciones para los Autores

LOS ARTÍCULOS DESTINADOS A LA PUBLICACIÓN EN *ENTRE LENGUAS* DEBEN CUMPLIR LAS SIGUIENTES NORMAS:

1. Los trabajos deben tratar temas relacionados con las ciencias de la educación en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas modernas en particular. Además del campo de enseñanza-aprendizaje, también abordamos temas en los campos de lingüística aplicada, estudios sociales y culturales, estudios y crítica literaria, lingüística general, estudios del discurso, traducción y comunicación intercultural. Los trabajos pueden ser escritos en español, inglés, francés o italiano.
2. Las propuestas de artículos deben venir acompañadas de una comunicación en la cual los (las) autores(as) soliciten la consideración de las mismas al Consejo Editorial de la Revista. Asimismo, en esta comunicación los (las) autores(as) deberán explicitar que sus propuestas de artículo son inéditas, que no han sido enviadas para consideración de otras revistas nacionales o extranjeras y que no se encuentren publicadas ni parcial ni totalmente en otras fuentes. Tanto las propuestas de artículos y esta comunicación deberán ser enviados en formato digital al Prof. Anderzon Medina Roa, a las siguientes direcciones de correos electrónicos: entrelenguas@ula.ve o anderzon@ula.ve
3. Los artículos serán sometidos a un proceso de evaluación externo por el sistema doble ciego y se evaluarán de acuerdo con su pertinencia y valor científico. Los manuscritos con un parecer negativo serán enviados a un tercer revisor, cuyo fallo será definitivo. La decisión de los árbitros será notificada a los (las) autores(as) por el Editor-jefe. En el caso de ameritarlo, se recomendarán las correcciones necesarias y se harán sugerencias pertinentes a los (las) autores(as).
4. Los (las) autores(as) deberán presentar el artículo en un archivo digital en el programa Microsoft Office Word, formato carta, tamaño de letra 12 puntos, tipo de letra ARIAL, a doble espacio, con un margen de 3 cm. en los lados izquierdo e inferior y de 2 cm. en los lados superior y derecho. La propuesta de artículo debe tener una extensión mínima de diez (10) cuartillas y máxima de veinticinco (25) cuartillas.
5. Los (las) autores(as) deberán, igualmente, enviar a los correos electrónicos señalados un archivo incluyendo las tablas y los gráficos, así como un documento adicional en el que señalarán:
 - a) Título de la propuesta de artículo;
 - b) Nombre de los (las) autores(as) y coautores(as), si los hubiere;
 - c) Nombre de la institución en la que laboran;
 - d) Título o grado académico;
 - e) Cargo desempeñado;
 - f) Números de teléfono de oficina;
 - g) Dirección electrónica y
 - h) Código ORCID.

Esta información no deberá aparecer en el archivo principal pues este será utilizado para el arbitraje.

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 23, enero-diciembre, 2023 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

6. Los (las) autores(as) deberán incluir un resumen en español y en el idioma en que se ha escrito la propuesta de artículo. Por ejemplo, si el artículo está redactado en español, se debe incluir también una versión en inglés de este resumen, incluyendo el título y las palabras clave. Ambos resúmenes no deben exceder las 250 palabras y por lo tanto no ocupar más de una página tamaño carta. Asimismo, se deberá incluir entre un mínimo de cinco y un máximo de siete palabras-clave que funcionen como descriptores del trabajo.
7. Las referencias irán al final del artículo y solo deben colocarse las que han sido citadas en orden alfabético y cronológico, siguiendo las especificaciones de la American Psychological Association (APA), en su edición más reciente. Las referencias deben contener: autor, año de publicación (entre paréntesis), título del trabajo (en itálicas), lugar de la publicación y editorial, si se refiere a un libro. Por ejemplo:
Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. NY: Pearson Education Inc.
8. Si la referencia hace mención a un artículo tomado de un libro editado, se especifica la referencia de la siguiente manera:
Goodman, Y., y Short, K. (1996). Heightening political awareness and action: Liberating our teaching. En K. Whitmore y Y. Goodman (Eds.), *Whole Language voices in teacher education* (pp. 319-329). York, ME: Stenhouse Publishers.
9. Si la referencia es tomada de un artículo en una revista profesional o especializada, se especifica la referencia de la siguiente manera:
Plata, J. (2016). Language switching: Exploring writers' perceptions on the use of their L1s in the L2 writing process. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 5, 47-77.
10. En cuanto a las referencias electrónicas, muchos artículos recientes tienen un número de identificación digital (DOI- por sus siglas en inglés). En ese caso úselo en su referencia. Para artículos sin DOI pero con <url> permanente, cítelo como "Recuperado del <url>". Para artículos electrónicos sin DOI ni vínculo permanente, cite el url del artículo, revista o base de datos. Incluya la fecha de recuperación solo en el caso de que el artículo sea susceptible a cambios, como en el caso de artículos "en prensa". Ejemplo:
Medina, A. (2017). Pasión y sentido en tiempos de cambio: The Way We Live Now como una propuesta de sociedad moderna en Inglaterra a finales del siglo XIX. *Perífrasis*, 9(17), 27-44. DOI: <http://dx.doi.org/10.25025/perifrasis20189.17.02>
11. Las especificaciones de citas dentro del texto se indicaran de la siguiente manera: (Pérez, 2015). Cuando la cita va entre comillas debe agregarse el número de la página, de la siguiente manera: (Pérez, 2015, p. 76), y si son varias páginas, hacerlo de la siguiente manera: (Pérez, 2015, pp. 76-77).
12. Citas secundarias. A veces, se considerará necesario exponer la idea de un autor, revisada en otra obra, distinta de la original en que fue publicada. Por ejemplo, una idea de Watson (1940) leída en una publicación de Lazarus (1982):
El condicionamiento clásico tiene muchas aplicaciones prácticas (Watson, 1940, citado en Lazarus, 1982)...
También lo puede hacer de la siguiente manera: Watson (citado en Lazarus, 1982) sostiene la versatilidad de aplicaciones del condicionamiento clásico. En las referencias, sólo se agrega la entrada correspondiente a la fuente consultada.

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 23, enero-diciembre, 2023 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

13. Las notas deben reducirse al mínimo, ser enumeradas y colocadas al final del artículo, antes de las referencias bibliográficas.
14. Las figuras y tablas deben presentarse en original y numerarse de acuerdo al orden de aparición en el trabajo.
15. El título del trabajo debe ir en minúsculas, exceptuando la primera letra de la primera palabra. Por ejemplo: La formación de docentes de inglés. Los subtítulos dentro del texto deben seguir esta misma norma. Por ejemplo: 1. Introducción, 2. Marco teórico, 3. Metodología, 4. Resultados, 5. Conclusiones y recomendaciones. Referencias. Los anexos o apéndices deben aparecer luego de las referencias.
16. Se deberá indicar, en una nota aclaratoria, si la publicación es el resultado parcial o total de una investigación financiada por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes de la Universidad de Los Andes (CDCHTA-ULA), incluyendo el código del proyecto. Esta aclaratoria será insertada al final del artículo.
17. En caso de que los árbitros consideren publicable una propuesta de artículo con recomendaciones de correcciones, tanto de contenido como de forma, los (las) autores(as) se comprometen a hacerlas en un lapso no mayor de quince (15) días hábiles. Luego, deben enviar una copia electrónica del artículo con las correcciones incorporadas a la dirección o correos electrónicos mencionados en la Revista.
18. Los (las) autores(as) de artículos que hayan sido aceptados para su publicación en la Revista deberán manifestar, en una comunicación adicional, su autorización o consentimiento para que sus trabajos sean publicados y visibles en el formato digital de la Revista. El Consejo de Redacción facilitará un modelo para esta autorización.
19. El Consejo de Redacción, junto con la Editor-Jefe de la Revista, se reservan la facultad de introducir las modificaciones que consideren pertinentes en cuanto a los aspectos formales. Asimismo, no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos aceptados para su publicación.
20. Los (las) autores(as) serán notificados una vez se publique el volumen de la Revista en la cual se encuentre publicado su artículo.

Los trabajos que se presenten para ser evaluados deben cumplir con la totalidad de los requisitos aquí enunciados.

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 23, enero-diciembre, 2023 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Instructions for Authors

ARTICLES SUBMITTED TO *ENTRE LENGUAS* MUST COMPLY WITH THE FOLLOWING REQUIREMENTS:

1. Articles should be about topics related to educational sciences in general and to the teaching-learning processes of modern languages in particular. In addition to teaching and learning, articles may also address topics in the fields of applied linguistics, social and cultural studies, literary criticism, general linguistics, discourse analysis, translations, and intercultural communication. Articles can be written in Spanish, English, French or Italian.
2. A letter must accompany submissions where the author(s) ask for consideration of their article proposal by the Editorial Board of and by the evaluators appointed by it. They also must confirm that their proposal has not previously been published, either whole or partially by any other means, and has not been submitted to other national or foreign journals at the same time. Proposals should be sent via email to Prof. Anderzon Medina Roa to: entrelenguas@ula.ve or anderzon@ula.ve
3. Two (2) independent professionals in the field will anonymously review all articles submitted for publication, taking into account their originality and scientific value. The Director-Editor will transmit reviewer's decisions, suggestions and recommendations to authors.
4. Authors should present their submission electronically using the computer word processing program Microsoft Office Word, paper size US letter, double spacing and font Arial, size 12, with 3 cm margins on left and bottom sides and 2 cm margins on top and right sides. The proposals should have an extension from a minimum of ten (10) to a maximum of twenty-five (25) pages.
5. Authors should send the article they are submitting, including tables and graphs. In a separate document authors should send the following information:
 - a) Title of the article;
 - b) Full names of author(s);
 - c) Name of the institution to which they belong;
 - d) Title/Academic degree;
 - e) Post/Position held in institution;
 - f) Phone numbers;
 - g) e-mail addresses and
 - h) ORCID number.

This information should not appear in the main file since the reviewers will use it for blind evaluation.

6. All submissions must include an abstract in Spanish and another in the language the article has been written in, including its title. In case the article is written in Spanish, there should be an abstract in English as well. Both abstracts should not be longer than one page (US Letter size). It must also include a minimum of five to a maximum of seven key words as descriptors.

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 23, enero-diciembre, 2023 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

7. The reference list must be included at the end of the article in alphabetical and chronological order with only those sources cited in the article. For reference style guidelines follow the Publication Manual of the American Psychological Association, last edition. References must include author, year of publication (in parenthesis), title of the work (in italics) followed by publication information (city and publisher) in references to books. Example:

Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. NY: Pearson Education Inc.

8. For edited books, the reference must be specified as in the following example:

Goodman, Y., y Short, K. (1996). Heightening political awareness and action: Liberating our teaching. En K. Whitmore y Y. Goodman (Eds.), *Whole Language voices in teacher education* (pp. 319-329). York, ME: Stenhouse Publishers.

9. For journal articles, the reference must be specified as follows:

Plata, J. (2016). Language switching: Exploring writers' perceptions on the use of their L1s in the L2 writing process. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 5, 47-77.

10. Regarding electronic references, many recent articles will have a DOI in the database record. Use the DOI in your list of references. For articles without a DOI, look for a "persistent <url> link" for your article and cite it as "Retrieved from <url>". To reference electronic articles without a DOI or persistent link; give the <url> for the article, journal, or database. Include the date retrieved only if the article is likely to change, such as articles "in press" or preprints. For example:

Medina, A. (2017). Pasión y sentido en tiempos de cambio: The Way We Live Now como una propuesta de sociedad moderna en Inglaterra a finales del siglo XIX. *Perífrasis*, 9(17), 27-44. DOI: <http://dx.doi.org/10.25025/perifrasis20189.17.02>

11. The citation of sources within the text should be specified as follows: (Pérez, 2015). When quotation marks are used, page number must be added: (Pérez, 2015, p. 76) or (Pérez, 2015, p. 76-77) if more than one page.

12. Secondary citations. Sometimes, it is considered necessary to expose the idea of an author, reviewed in another work different from the original on which it was published. For example, an idea from Watson (1940) read in a publication of Lazarus (1982):

The classical conditioning has many practical applications (Watson, 1940, cited in Lazarus, 1982)...

You can also do it this way: Watson (cited in Lazarus, 1982) argues the versatility of applications of classical conditioning. In the references, you only add the entry corresponding to the original source consulted.

13. Author's notes should be scarce and brief, and must be numbered and included at the end of the article, before the reference list.

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 23, enero-diciembre, 2023 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

14. Figures and tables should be presented and numbered in the order they appear in the text.
15. The title of the article should be in lower case, excepting the first letter of the first word, e.g. Moving toward legitimate peripheral participation. Subtitles in the text must also follow this format, e.g. 1. Introduction, 2. Theoretical framework, 3. Methodology, 4. Results, 5. Conclusions and recommendations. References. Annexes or Appendixes must come after the Reference list.
16. Authors will indicate, in a note inserted at the end of the article, if this is the partial or whole result of a research financed by the Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes of the University of Los Andes (CDCHTA-ULA), including the code of the project.
17. In case reviewers consider that an article is prone to be published with some layout and/or content corrections, authors agree to do them in a maximum of fifteen (15) working days delay. This last version should be sent by electronic means to the mail address(es) mentioned in 2.
18. Authors, whose articles have been accepted for publication, should clearly express in writing their consent to have their work published and visible in full text, in physical and/or in digital formats. To this end, the Editorial Board will provide a sample letter.
19. The Editorial Board reserves itself the right to publish any article. Thus, a preliminary assessment is done to determine if the article is part of the thematic areas and whether or not it meets all the requirements specified in the Instructions for Authors. The articles are then sent to two qualified reviewers for a critical review (double-blind system), who assess the article according to the following criteria: relevance, originality, and scientific and academic contribution.
20. Authors will be notified once the article has been published.

Submissions must comply with all the requirements set forth in these instructions.

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 23, enero-diciembre, 2023 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

Procedimiento para el Arbitraje

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 23, enero-diciembre, 2023 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

- 1) El Consejo de Redacción de **Entre Lenguas** se reserva el derecho de publicar, o no, cualquier propuesta de artículo sometido a su consideración. Para ello, realiza una evaluación preliminar para determinar si el artículo se inscribe en las áreas temáticas y si cumple con los requisitos especificados en las Instrucciones para los Autores. De ser así, las propuestas de artículos se someten a revisión crítica (sistema doble ciego) por parte de los árbitros, quienes son especialistas calificados y evalúan los trabajos de acuerdo con criterios de pertinencia, originalidad y aportes científicos y académicos.
- 2) Los árbitros deben emitir sus recomendaciones en un lapso máximo de veinte (20) días hábiles, a partir de su recepción. El Consejo de Redacción se reserva el derecho de designar a otro(a) evaluador(a) en caso de no recibir respuesta en el lapso indicado.
- 3) El Consejo de Redacción facilitará un formato de evaluación que se enviará a los árbitros seleccionados junto con la propuesta de artículo, una vez manifiesten su disposición de ser sus evaluadores.
- 4) Una vez que los árbitros envíen sus evaluaciones al Consejo de Redacción en el tiempo indicado, se les hará llegar una constancia de su participación como árbitros de la Revista **Entre Lenguas**.
- 5) El Consejo de Redacción se reserva el derecho de introducir modificaciones que considere pertinentes en cuanto a aspectos formales.



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES

CDCHTA

El Consejo de Desarrollo, Científico, Humanístico y Tecnológico y de las Artes es el organismo encargado de promover, financiar y difundir la actividad investigativa en los campos científicos, humanísticos, sociales y tecnológicos



CDCHTA
ULA

Objetivos Generales:

El CDCHT, de la Universidad de Los Andes, desarrolla políticas centradas en tres grandes objetivos:

- Apoyar al investigador y su generación de relevo.
- Vincular la investigación con las necesidades del país.
- Fomentar la investigación en todas las unidades académicas de la ULA, relacionadas con la docencia y con la investigación.

Objetivos Específicos:

- Proponer políticas de investigación y desarrollo científico, humanístico y tecnológico para la Universidad.
- Presentarlas al Consejo Universitario para su consideración y aprobación.
- Auspiciar y organizar eventos para la promoción y la evaluación de la investigación.
- Proponer la creación de premios, menciones y certificaciones que sirvan de estímulo para el desarrollo de los investigadores.
- Estimular la producción científica.

Funciones:

- Proponer, evaluar e informar a las Comisiones sobre los diferentes programas o solicitudes.
- Difundir las políticas de investigación.
- Elaborar el plan de desarrollo.

Estructura:

- Directorio: Vicerrector Académico, Coordinador del CDCHT.
- Comisión Humanística y Científica.
- Comisiones Asesoras: Publicaciones, Talleres y Mantenimiento, Seminarios en el Exterior, Comité de Bioética.
- Nueve subcomisiones técnicas asesoras.

Programas:

- Proyectos.
- Seminarios.
- Publicaciones.
- Talleres y Mantenimiento.
- Apoyo a Unidades de Trabajo.
- Equipamiento Conjunto.
- Promoción y Difusión.
- Apoyo Directo a Grupos (ADG).
- Programa Estímulo al Investigador (PEI).
- PPI-Emeritus.
- Premio Estímulo Talleres y Mantenimiento.
- Proyectos Institucionales Cooperativos.
- Aporte Red Satelital.
- Gerencia.

www2.ula.ve/cdcht

E-mail: cdcht@ula.ve

Telf: 0274-2402785/2402686

Alejandro Gutiérrez
Coordinador General

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Entre Lenguas. Número 23, enero-diciembre, 2023 ISSN 1316-7189 / ISSN Electrónico 2244-8799

ESTA VERSIÓN DIGITAL DE LA REVISTA **ENTRE LENGUAS**, SE REALIZÓ CUMPLIENDO CON LOS CRITERIOS Y LINEAMIENTOS ESTABLECIDOS PARA LA EDICIÓN ELECTRÓNICA EN EL 2023. PUBLICADA EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL SABERULA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES – VENEZUELA

www.saber.ula.ve

info@saber.ula.ve

Normas ISO, Normas COVENIN, Normas Estándar Internacionales Acreditación
Revistas Académicas, Normativa Programa de Publicaciones CDCHTA- ULA (2018).